FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

A Persistência do Cinemático a Partir da Noção de *Phármakon*

Carlos Eduardo Ribeiro Mendes Natálio

Tese de Doutoramento em Ciências da Comunicação

Versão corrigida

Março, 2019

[DECLARAÇÕES]

Declaro que esta Dissertação é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

Carlos Eduardo Moreira Mendes Natálio

Lisboa, 24 de Março de 2019

Declaro que esta Dissertação se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.

O(A) orientador(a),

Lisboa, 25 de Janeiro de 2019

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Comunicação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Teresa Cruz.

Apoio financeiro da FCT e do FSE no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio.

À minha família,

abrigo, alicerce, guia.

AGRADECIMENTOS

Muitas são as pessoas sem as quais este trabalho não teria sido possível. Desde logo, os ensinamentos, indicações preciosas e estimulantes conversas com a minha orientadora, a Professora Maria Teresa Cruz. Também devo gratidão a Bernard Stiegler, cujos livros e aulas foram uma preciosa fonte de inspiração para a minha "passagem ao ato" da investigação e da escrita.

Parte da minha investigação devo-a à disponibilidade e apoio de pessoas absolutamente fundamentais no campo do pensamento e educação para o cinema, em Portugal e fora dele. Desde logo, o Professor João Mário Grilo, que me concedeu uma entrevista fundamental para a construção do meu argumento. Mas também gostaria de agradecer, neste domínio, a Alain Bargala, a Adrian Martin, a Teresa Garcia, presidente da associação Os Filhos de Lumière, a Elsa Mendes, coordenadora do Plano Nacional de Cinema em Portugal, a Nathalie Bourgeois, coordenadora do projeto *Le Cinéma, cent ans de jeunesse* e ainda aos coordenadores de cada país do projeto *CinEd - European Cinema Education For Youth*.

Ao longo do período da minha investigação participei como criador, editor e colaborador do *site* de crítica de cinema e cinefilia, *À pala de Walsh*. A todos os meus companheiros nessa aventura, gostaria de agradecer profundamente, pela troca de ideias constantes e pelo auxílio vital na elaboração desta dissertação.

Finalmente, agradecer àqueles que desde a página em branco até hoje, sempre estiveram comigo num apoio incansável. À minha companheira Filipa, que muitas horas prescindiu do seu tempo e da minha presença, para me auxiliar. E aos meus pais e irmãos que sempre me deram força e acreditaram cegamente nas minhas convicções.

RESUMO

A Persistência do Cinemático à Luz da Noção de *Phármakon.*

PALAVRAS-CHAVE: cinemático; *phármakon*; farmacologia; objeto técnico; individuação; dispositivo; educação para o cinema; pedagogia; literacia; *CinEd - European Cinema Education For Youth*.

Num contexto de fusão e dispersão das lógicas de funcionamento do cinema por todo um conjunto de dispositivos, realidades técnicas e diversos gestos de criação e manipulação, procuramos abordar a persistência do cinemático a partir da ambiguidade fundamental presente no quase-conceito de *phármakon*, trabalhado a partir de Platão e Jacques Derrida. Para uma melhor compreensão da natureza da ambiguidade de um *phármakon* cinemático, lançámos igualmente mão de alguns pontos fundamentais do trabalho sobre os objetos técnicos e o movimento de individuação de Gilbert Simondon. Numa segunda parte, e tendo como centro a nossa participação no projeto *CinEd - European Cinema Education For Youth*, o que se pretende é dar um contributo para uma hipótese de refundação parcial das lógicas pedagógicas e educativas no campo do cinema, direcionado aos mais jovens, no sentido de acomodar nas suas práticas o cinemático concebido a partir desta ideia de *phármakon*, que remete para um gesto de constante composição em movimento.

ABSTRACT

The Persistence of Cinematic According With the Notion of *Phármakon*.

KEYWORDS: cinematic; *phármakon*; pharmacology; technical object; individuation; *dispositif*; education for cinema; pedagogy; literacy; CinEd - European Cinema Education For Youth.

In a context of fusion and dispersion of the logics of cinema across many different dispositives, technical realities and creative and manipulation gestures, we aim to understand the persistence of cinematic. For this, we propose to depart from the fundamental ambiguity of the quasi-concept *phármakon*, worked from Plato and Jacques Derrida. To better comprehend the nature of the cinematic *phármakon* ambiguity, we convoke some points regarding technical objects and the movement of individuation in Gilbert Simondon's work. Having as a center our participation in the project *CinEd - European Cinema Education For Youth*, we aim, in a second part, to contribute to an hypothesis of partial reformulation of the pedagogic and educative logics of cinema addressed to the young. And propose it in such a way to accommodate this notion of the cinematic seen through the prism of the *phármakon*, something that send us to a gesture of constant composition in movement.

ÍNDICE

Introdução 1

Parte 1 8

Capítulo I: o cinemático como *phármakon* 9
1.1. O problema da persistência do cinemático 10
1.2. Sobre o conceito de *phármakon* 20
1.3. Usos do *phármakon*: remédios, venenos, ambivalências 44
1.4. A farmacologia de Bernard Stiegler 62
1.5. O *phármakon* no centro de uma metodologia de articulação e composição 74

Capítulo II: cinema e objeto técnico 81
2.1. Objeto técnico e seus níveis de realidade técnica 81
2.2. O cinema como objeto técnico? 91
2.3. A "emergência" do cinema ou o cinema como problema 92
2.4. Forma-cinema ou o cinema como estrutura 97
2.5. Os movimentos expansivos do cinema e a falência de um dispositivo 102
2.6. O cinema como operação: a persistência do modelo cinemático operativo 114

Capítulo III: o cinemático como teatro de individuação permanente 121
3.1. Algumas hipóteses de inscrição no vazio originário do cinemático 121
3.2. O movimento de individuação em Simondon: alguns conceitos chave 132
3.3. Individuação e movimento cinemático 139

Capítulo IV: a dupla pedagogia do *phármakon* cinemático 150
4.1. Cine-*phármakon*: articulação entre um modelo técnico e um modelo de individuação . 150
4.2. O modelo cinemático operativo como paradigma de manipulação 161
4.3. Por uma dupla pedagogia: transdução e exercício antropotécnico 175

Parte 2 188

Capítulo I: educação para o cinema, uma crescente preocupação no contexto europeu 189
1.1. Preparação para o programa *Europa Criativa*: primeiras abordagens 189
1.1.1. A noção de literacia em transformação: literacia fílmica 193
1.2. O relatório *Screening Literacy: Film Education in Europe* (2012) 199

1.2.1. Imagem em movimento, a consideração do digital e o modo kineikónico 204
1.3. O enquadramento de apoio a uma educação para o cinema ao nível europeu: *A Framework For Film Education* (2015)..... 208
1.3.1. Indícios de uma reflexão pós-cinemática do campo da educação para o cinema..... 216
1.4. O relatório *Pour Une Politique Européenne D'Éducation Au Cinéma* de Xavier Lardoux (2014) 218
1.4.1. O papel do cinemático num modelo de educação para a democracia 223

Capítulo II: A importância do caso francês no campo da educação para o cinema 229
2.1. O projeto *Le Cinéma, cent ans de jeunesse* como modelo: surgimento e expansão 229
2.1.1. As questões de cinema e as regras do jogo..... 230
2.1.2. A passagem ao ato 234
2.1.3. Mostrar e contar..... 236
2.1.4. A eterna *jeunesse* do cinema 238
2.2. A educação para o cinema, um campo de experimentação em França 240
2.3. A importância do trabalho de Alain Bergala 243
2.3.1. A coleção *L'Éden Cinéma* e a metodologia do fragmento..... 243
2.3.2. Uma pedagogia para o cinema como arte?..... 248
2.3.3. A "farmacologia" bergalaniana ou a formação do gosto..... 249
2.3.4. A importância do encontro e da transmissão..... 253
2.3.5. A pedagogia da criação..... 255

Capítulo III: educação para o cinema: o caso português..... 259
3.1. Um panorama heterogéneo: primeiras iniciativas, o papel dos cineclubes 259
3.2. O projeto *JCE - Juventude Cinema Escola* 264
3.2.1. A experiência na escola E.B. 2,3 de Quarteira 267
3.3. A coleção *Os Filmes na Escola*..... 269
3.4. O trabalho da Cinemateca Júnior..... 271
3.5. Tentativa de sistematização nacional: o *Plano Nacional de Cinema*..... 272
3.6. O trabalho da associação Os Filhos de Lumière 275

Capítulo IV: o projeto *CinEd - European Cinema Education For Youth* 292
4.1. *CinEd*: contextos de surgimento do projeto e suas características gerais..... 292
4.2. A metodologia *CinEd* 296
4.3. Os cadernos pedagógicos *CinEd*: *O Sangue* (1989) e *Aniki-Bóbó* (1942) 304

4.4. As fichas de aluno *CinEd*: *O Sangue* (1989) e *Aniki Bóbó* (1942).....327

Conclusão 331

Bibliografia.....341

Lista de anexos 364

INTRODUÇÃO

Por um lado, (…) a permanência do cinema não é mais do que o deferimento desesperado do fim. (…)
Por outro lado, o cinema muda de lugar para ser finalmente descoberto por inteiro e em toda a sua identidade.
Torna-se outro para se poder encontrar mais facilmente.

Francesco Casetti, *The Lumière Galaxy - 7 Key Words For The Cinema To Come*

É a partir de dois momentos marcantes no decorrer da nossa investigação que pretendemos explicitar o percurso argumentativo que enformará a hipótese apresentada na presente dissertação.

O primeiro teve lugar em agosto de 2013, na comuna francesa de Épineuil-le-Fleuriel. Decorria na belíssima residência do filósofo Bernard Stiegler a já tradicional Academia de verão. Este é um evento todos os coorganizado pela escola de filosofia do professor francês, intitulada *Phármakon*, localizada na referida localidade, e pela associação política *Ars Industrialis*[1]. Este é um encontro presencial quer de alguns membros de referida associação, quer de alunos da sua escola, quer daqueles que, como nós, estudantes de doutoramento, seguiram os seminários por si orientados naquele ano letivo. Foi, portanto, nessa qualidade que pudémos apresentar na academia uma comunicação intitulada «Le cinéma comme *locus* privilégié pour l'individuation (et la désindividuation)»[2].

Já nesta fase da nossa investigação nos propúnhamos perceber duas relações, não necessariamente ainda interligadas da forma como o estão agora na presente tese. São elas: a relação entre a natureza do cinemático e a dimensão ambígua e articuladora do *phármakon*; mas também a ligação entre o movimento do cinemático e o que Gilbert Simondon estudou através dos processos de individuação. Mas, para nós, a simbologia desta apresentação vai para lá do seu conteúdo. Naquela manhã quente de agosto, um grupo de umas cinquenta pessoas

[1] O nome completo da referida associação é *Ars Industrialis - association internationale pour une politique industrielle des technologies de l'esprit*. Mais informação acerca das suas atividades pode ser encontrada em. http://www.arsindustrialis.org/.
[2] O registo vídeo da referida comunicação pode ser acedido em: http://pharmakon.fr/wordpress/academie-dete-de-lecole-de-philosophie-depineuil-le-fleuriel/academie-2013/.

dispunham-se como que em formato de conferência ou aula, num barracão anexo à casa principal, para ouvir atentamente o que os conferencistas tinham para dizer. Cada proposta gerava saudáveis discussões entre todos, e sobretudo podiam sentir-se as linhas de cruzamento entre a filosofia, as artes, mas também uma relação entre o pensamento da academia e o seu exterior. Longe estávamos nós de perceber que a nossa própria investigação iria "colher" dessa "aragem" do exterior e abraçar, na sua metodologia, essa dupla face constitutiva que o próprio *phármakon* apresenta como traço essencial.

O segundo momento ocorreu em Vila Nova de Famalicão, na Casa das Artes, em outubro de 2017, mais de quatro anos volvidos. O seu programador de cinema, Vítor Ribeiro, convidou-nos para apresentar e comentar o filme *Modern Times* (1936), perante uma plateia de jovens do 2º ciclo do agrupamento de Escolas D. Maria II. Era uma experiência nova para nós, embora o convite já viesse no seguimento do trabalho de investigação que vínhamos desenvolvendo no campo da educação para o cinema e da colaboração com o projeto europeu *CinEd - European Cinema Education For Youth*. Na referida sessão foi muito interessante ver a diferente reação dos jovens consoante a faixa etária, assim como a recetividade de todos, inclusive a nossa, para uma interação semi-improvisada, em tempo real, desfiando ideias, argumentos, extrapolações extraordinárias tendo por base o clássico de Charles Chaplin.

Estes dois eventos, assim como os dois gestos típicos que a eles podemos associar — um, o de uma problematização acerca do alcance e potencial o cinemático num contexto bem conhecido de "desvanecimento" pós-cinemático da atmosfera dos media contemporâneos; o outro, o de passagem de testemunho de uma forma de fazer e pensar do cinemático a gerações mais jovens — acabaram por funcionar como o verdadeiro gesto metodológico compositivo que, como se verá, o cinemático parece comungar da ambivalência originária do termo *phármakon*. Contudo, esta ligação significa para nós mais do que duas preocupações separadas e aqui unidas numa dada trajetória individual. Esta ligação funciona como exemplo em ação daquilo que esta tese procura "atar": uma problematização de natureza conceptual e especulativa acerca do que persiste do cinemático num contexto outro (audiovisual, digital, reticular) e uma refundação dos gestos da educação e pedagogia do cinemático conforme ele é feito hoje, e numa perspetiva de capitalização do interesse crescente nacional, europeu, internacional pela dotação dos jovens de instrumentos teóricos e práticos de compreensão, discussão e criação a partir do campo das imagens em movimento e suas ligações. Aquilo que nomearemos como metodologia de um cine-*phármakon* tem, afinal, esta ambição derradeira: o

de pôr em ligação, em composição originária e farmacológica, estes dois trajetos. Dois trajetos que são ou deveriam ser, afinal de contas, o mesmo.

Numa primeira parte da nossa investigação iremos seguir um percurso que nos permitirá explicitar o que entendemos por cine-*phármakon*, como esta metodologia de análise e de trabalho sobre o cinemático. Trata-se de uma relação interdependente: uma metodologia que implica um dado trajeto, trajeto esse que, no mesmo gesto, dá a ver ou faz emergir esta mesma dinâmica metodológica que põe em relação o quase-conceito[3] de *phármakon* e o conceito de cinemático. Assim, nesta primeira parte percorremos um trajeto com quatro paragens distintas, correspondente aos primeiros quatro capítulos.

O capítulo I é genericamente destinado a fazer uma aproximação genérica entre o que entendemos pelo conceito de cinemático e pela noção de *phármakon*. Aqui começaremos por definir o problema teórico de uma persistência do cinemático num contexto mediático pós-cinemático. Descreveremos, de seguida, a noção de *phármakon* sobretudo a partir de uma leitura de *La pharmacie de Platon*, de Jacques Derrida, e de Φαῖδρος (*Fedro*), de Platão. O que procuraremos é uma descrição sumária das suas características, salientando aquelas que nos parecem permitir uma relação mais próxima com o conceito de cinemático. No subcapítulo denominado «Usos do *phármakon*: remédios, venenos, ambivalências» o que pretendemos é dar exemplos de alguns autores, ora mais próximos da teoria dos media, ora dos estudos fílmicos, ora da filosofia e que permitem pensar, de forma implícita ou explícita, uma utilização do conceito de *phármakon* aplicado, quer a uma ideia de media, quer ao cinema em particular. São os casos de Danielle Oliveira e Maurício Liesen, Siegfried Zielinski, Alexander Galloway, por um lado. E Sigfried Kracauer, Giorgio Agamben e Alain Badiou, por outro lado. O penúltimo ponto deste capítulo é destinado a recuperar a utilização mais abrangente, aplicada a toda a técnica, do quase-conceito de *phármakon*, por parte de Bernard Stiegler, inserindo-a, assim como o fenómeno do cinemático, numa descrição breve dos traços principais do seu edifício filosófico. Terminamos este segmento com uma primeira abordagem à constituição de uma metodologia de trabalho sobre o cinemático, partindo da relação entre este e a ambiguidade fundamental da noção de *phármakon*. Ambiguidade esta que, não só determina um pensamento mais profundo sobre a ideia de ligação e composição em movimento, como lança as bases das próximas paragens do referido trajeto metodológico. Paragens essas que propõem, nos capítulos

[3] Quase-conceito é um termo que tem como sinónimo a noção de indecidível, no universo filosófico de Jacques Derrida. Ele busca, genericamente, operar a desconstrução da metafísica da presença, ofuscando a ideia de signo, de presença, de lógica conceptual metafísica. E, desta forma, substituir o conceito ligado ao sentido, pelo quase-conceito ligada a uma ideia de rasto, de movimento.

seguintes, inquirir a natureza ambígua do *phármakon*, através da recuperação do trabalho de Gilbert Simondon. Recuperação que, partindo do seu trabalho acerca do modo de existência dos objetos técnicos e da dinâmica do processo de individuação, procura levantar pistas para uma melhor e correta compreensão desta natureza farmacologicamente ambígua e de articulação constante entre polos de abordagem que procuramos distinguir no cinemático.

No capítulo II desta primeira parte o que pretendemos é mobilizar alguns dos conceitos trabalhados por Gilbert Simondon — na sua obra seminal acerca dos objetos técnicos, *Du mode d'existence des objets techniques*, de 1958 — para procurar compreender diversos fenómenos de evolução técnica do cinema. Por exemplo, o surgimento de uma técnica cinematográfica, com uma dada cultura associada; a sua estabilização em torno de uma determinada forma mecânico-industrial prevalente, do qual Hollywood é o mais evidente exemplo; a expansão do cinema e a aparente "falência" dos seus dispositivos ao abrigo de uma dada lógica de evolução e concretização técnica, de acordo com o universo simondoniano; e, finalmente, o processo de sobrevivência de técnicas e mecanismos do cinemático numa cultura pós-cinemática, ou um cinemático vertido em "modelo operativo". No nosso percurso, uma ideia que agregará todas estas lógicas técnicas evolutivas é a de que a consideração do cinemático como *phármakon* pressupõe, para que melhor possam ser vistos e trabalhados em composição um com o outro, descobrir cada um dos polos do *phármakon* cinemático. O que propomos é que um deles seja composto e trabalhado a partir desta sua dinâmica técnica.

O capítulo III procura salientar o que poderia ser a outra face do *phármakon* cinemático. Uma relação de constância que parece ir para lá da mera lógica evolutiva das suas técnicas e objetos que o concretizam. Em «O cinemático como teatro de individuação permanente» começaremos por dar alguns exemplos do que seria um entendimento do cinemático que vá para lá da sua consideração como arte, media ou técnica surgida em finais do século XIX. Com base numa ideia de ausência de um original, ideia muito trabalhada no estudo do cinemático, o que propomos é que as teorias que, desde cedo, consideraram que a natureza do cinemático ia para lá de uma mera consideração técnica, funcionam como tentativas de inscrição nesse vazio fundante e originário. Vazio esse que surge no cerne quer do cinemático, quer do *phármakon*. No segundo subcapítulo introduziremos algumas noções chave acerca da teoria da individuação em Gilbert Simondon, com base numa leitura de alguns segmentos de *L'Individuation à la Lumière des Notions de Forme et d'Information*. Como acontecerá no capítulo anterior, aqui o propósito é sobretudo o de trazer à luz alguns conceitos que nos permitirão no terceiro subcapítulo, explicar a aproximação entre a natureza do movimento cinemático e a dinâmica da

individuação. O que se proporá é que o outro polo do *phármakon* cinemático possa ser tido em conta através de uma afinidade entre este e a individuação, uma vez que são ambos processos que passam pela constituição progressiva e em movimento constante de uma dada tomada de forma.

Desta hipótese poderão extrair-se algumas conclusões: em primeiro lugar, que ela funciona como proposta de inscrição no vazio do cinemático, mas não como forma de lhe definir uma essência, e sim de lhe prolongar um movimento, de lhe contrapor a uma ontologia estática uma condizente ontogenia; em segundo lugar, que ela ajuda a explicar, de um dos polos do *phármakon* cinemático, algo da sua *persistência*. Persistência essa co-dependente das suas dinâmicas evolutivas e transformadoras técnicas; e, finalmente, que esta hipótese permite abrir um campo de trabalho sobre o cinemático com um alcance e eficácia mais vasto do que o que tem sido assacado ao cinema *tout court*.

O quarto e último capítulo da primeira parte, «A dupla pedagogia do *phármakon* cinemático», é dedicado a extrair algumas considerações, quer da natureza ambivalente do cinemático visto com um *phármakon*, quer na natureza de composição constante entre a sua dinâmica técnica e a sua afinidade como o processo de individuação. Num primeiro momento abordaremos diretamente a noção de cine-*phármakon* para o descrever como metodologia de trabalho sobre o cinemático que procura unir estes dois eixos de um modelo técnico-artístico e um outro de individuação. No segundo ponto retomaremos a discussão iniciada no final do capítulo II, acerca da modificação de uma lógica no cinema, tendo em vista a sobrevivência de um dado modelo operativo de ligação de elementos numa lógica de movimento e circulação, que ultrapassa o universo da montagem e dos filmes como totalidades ou obras fechadas. O terceiro segmento será dedicado a propor que, a uma dimensão ambivalente do cinemático, deve corresponder, como corolário lógico de uma metodologia de percurso que nomeámos de cine-*phármakon*, uma dupla e relacionável pedagogia de trabalho. Uma que "capitalize" a herança do cinema, por via de um modelo operativo e uma lógica de ligação pela montagem, e procure aproximar-se daquilo que Simondon, e outros autores como Jean Piaget ou Henri Lefebvre, trabalharam como movimento e lógica transdutiva. E, em segundo lugar, uma outra dimensão da pedagogia do *phármakon* que capitalize essa relação com a individuação, e que, propomos, poder ser vista de acordo com a lógica dos exercícios antropotécnicos explorados por Peter Sloterdijk.

É com este horizonte conceptual e de trabalho em mente que abrimos a segunda parte da nossa dissertação. Ela é genericamente dedicada ao campo da educação para o cinema, quer

ao nível de uma maior crescente preocupação europeia neste domínio, quer procurando alguns exemplos do trabalho feito na área em Portugal. Também esta parte terá quatro divisões distintas.

O capítulo I centra-se na análise de três documentos que se revelaram chave para o incremento de uma coordenação das políticas europeias no campo da educação para o cinema: o relatório *Screening Literacy: Film Education in Europe* de 2012 dirigido por um consórcio composto pelo British Film Institute (BFI), o Instituto da Educação da Universidade de Londres (IEUL) e a organização Film Education; o relatório *Pour Une Politique Européenne D'Éducation Au Cinéma*, de 2014, dirigido por Xavier Lardoux; e *A Framework For Film Education* de 2015, elaborado em conjunto por um grupo de 18 parceiros europeus, e composto por um grupo de 25 académicos, professores, profissionais de agencias nacionais e não governamentais, liderado pelo BFI e pelo diretor do seu Departamento de Educação, Mark Reed. Neste segmento iremos também fazer referência à importância da modificação das noções de literacia, por relação com a introdução do paradigma das imagens em movimento, assim como indícios do papel do cinemático numa abordagem mais lata, nomeadamente relacionado com valores de sensibilização para a democracia e reconhecimento da diferença.

O capítulo II explorará alguns exemplos e projetos no campo da educação para o cinema em França, um dos países pioneiros nesta área. Aqui daremos especial enfoque ao projeto internacional *Le Cinéma, cent ans de jeunesse*, nascido por iniciativa da Cinemateca Francesa, e que atualmente, conta já com 23 anos de existência, e a colaboração de jovens que trabalham em torno do cinema, em cerca de 14 países em todo o mundo. Neste segmento faremos também referência, quer às metodologias pedagógicas do referido projeto quer, através de uma leitura crítica detalhada da obra já clássica *L'Hypothèse cinema* (2002), ao trabalho âncora de Alain Bergala no campo da educação para o cinema. Aqui daremos destaque a elementos chave como a ideia de uma pedagogia para o cinema como arte e criação, a importância do encontro e da transmissão nessa pedagogia, a questão da formação do gosto e a importância que pode revestir o fragmento nas abordagens educativas.

O terceiro capítulo abordará, de forma não exaustiva, alguns projetos em Portugal na área da educação para o cinema. Aqui faremos referência ao papel dos cineclubes, festivais, Cinemateca Júnior, mas também a projetos que procuraram introduzir uma maior sistematização no campo da educação para o cinema, favorecendo uma relação mais proxima entre os jovens em contexto escolar (ou fora dele) e o cinema. São os casos do projeto *JCE - Juventude Cinema Escola* que arrancou em 1997 no Algarve; da tentativa de implementação de

uma colecção de filmes da escola, em 1991, por iniciativa do Ministro de Educação à altura, Roberto Carneiro; da implementação de um Plano Nacional de Cinema, que surgiu em 2012/13 e se encontra atualmente em processo de consolidação e expansão. O destaque nesta capítulo será dado ao trabalho da associação Os Filhos de Lumière que, surgida em 2000, continua hoje trabalhando com o cinema juntos de crianças e jovens e aplicando uma metodologia que parte da criação artística. Esta associação é o parceiro nacional não só do já referido projeto *Le Cinéma, cent ans de jeunesse*, como do projeto que nos ocupará no capítulo seguinte: o *CinEd - European Cinema Education For Youth.*

O derradeiro capítulo da nossa investigação, o quarto, será dedicado à descrição da evolução histórica, características e metodologias deste projeto pioneiro ao nível europeu no campo da educação para o cinema. Aqui faremos referência detalhada a quatro documentos que elaborámos no decorrer na nossa investigação em colaboração com o *CinEd*: os cadernos pedagógicos e as fichas de aluno sobre dois filmes portugueses, *O Sangue* (1989) de Pedro Costa e *Aniki-Bóbó* (1942) de Manoel de Oliveira. Estes instrumentos de trabalho sobre os filmes procuram convocar uma abordagem entre os discursos pedagógico, crítico e poético/literário, mas também multiplicar as portas de entrada nas referidas obras, trabalhando simultaneamente análises culturais, fílmicas, comparativas e expressivas.

Terminaremos a nossa investigação, no segmento dedicado às conclusões, perspetivando as evoluções futuras do projeto *CinEd*, no seu 4º e 5º anos, assim como procurando salientar algumas ideias que permitam no campo concreto da educação para o cinema, aplicar algumas ideias de reformulação do trabalho sobre o cinemático, segundo esta metodologia do cine-*phármakon* gizado na primeira parte da investigação. Uma palavra final ainda para o conjunto de anexos que acompanham a investigação, que se afiguraram determinantes quer para a recolha de informação, quer para a elaboração do nosso argumento. Entre elas, salientamos as entrevistas a Alain Bergala, João Mário Grilo, Adrian Martin e Teresa Garcia. Assim como a versão integral e no *design* original dos referidos cadernos pedagógicos e fichas de aluno.

PARTE 1

CAPÍTULO I: O CINEMÁTICO COMO *PHÁRMAKON*

Após ter fechado a farmácia, Platão retirou-se, ao abrigo do sol.
Caminhou alguns passos na sombra, em direção ao fundo da reserva,
curvou-se sobre o phármakon*, decidiu analisar.*
Na espessura líquida, tremulando no fundo da droga, toda a farmácia
se refletia, repetindo o abismo de seu fantasma.
O analista, então, pretende distinguir entre duas repetições.
Ele queria isolar a boa da má, a verdadeira da falsa.
Ele se curva ainda: elas se repetem mutuamente. (...)
Seria preciso distinguir, entre duas repetições.
— Mas elas repetem-se mutuamente, e ainda,
elas substituem-se uma à outra.
— Mas não, elas não se substituem,
uma vez que elas se acrescentam...

Jacques Derrida, *La pharmacie de Platon*

Um conceito abstrato genuinamente poderoso,
evita, resiste a que o circunscrevam. Os contornos
imperfeitos e esbatidos de um tal conceito,
semelhante a uma rede em que os peixes
rasgaram grandes buracos hiantes,
permitem, a um tempo, a entrada e a fuga.

Donald Barthelme, *40 Histórias*

As representações parciais são sempre mais
totalitárias e mais implacáveis do que
as representações integrais.
Quanto mais se fixa mais se condena.
O cinema é, nesse sentido, uma arma mortal.

João Bénard da Costa, *Os Filmes da Minha Vida - Os Meus Filmes da Vida*

1.1. O problema da persistência do cinemático

Como se sabe, a "morte do cinema" é quase contemporânea do seu nascimento. Facto evidente na expressão de Louis Lumière, ao descrever o cinema como "invenção sem futuro"[1] (Louis Lumière *apud* Gaudreault et Marion 2013, 43). Contudo, à medida que o cinema se *expandiu* (Gene Youngblood 1970) — perdendo primeiro o privilégio enquanto *medium* reprodutor da realidade para a televisão e depois para as artes visuais, através do vídeo — os seus anúncios da morte surgem cada vez mais recorrentes. Com a entrada no universo do audiovisual e a subsequente dissolução deste no campo dos novos *media* computacionais e dos suportes técnicos digitais, o cinema poderá parecer hoje, e à primeira vista, já uma invenção distante e pouco útil. Além disso, o que fora a "sociedade do espetáculo" (Guy Débord 1967), a cinematografização do quotidiano e a "formatação" das massas através do descontrolo do reino das imagens e dos simulacros[2], parece ter dado lugar a um ambiente pós-cinemático, reticular, controlado pela omnipresença de dispositivos digitais, e cada vez mais assente num movimento de automatização e omnipresença dos fluxos informacionais e dos *big data*, controlados pela extrema eficiência performativa da "lei" do algoritmo.

É neste panorama que importa perguntar qual é ainda a importância do cinemático e da sua concretização técnica que conhecemos a partir de 1895 através do cinema? Terá ele ainda hoje um papel a desempenhar? E se sim, qual? Num momento em que utilizamos cada vez mais

[1] Num segmento com o esclarecedor título «O cinema não pára de morrer", no primeiro capítulo do livro *La Fin Du Cinèma – Un Média En Crise À L'Ère Du Numerique*, André Gaudreault e Philippe Marion esclarecem que a mítica expressão corresponde a uma precisão que Louis Lumière fez das palavras do seu pai Antoine Lumière ao responder a Georges Méliès, que esteve presente na mítica projeção no Grand Café a 28 de dezembro de 1895, e que pretendia obter uma licença de exploração do cinematógrafo. Mais tarde, em 1945, Louis Lumière esclarece, em carta aos historiadores Maurice Bessy e Lo Duca, a resposta do pai que tentava "convencer" Méliès da falta de valor comercial do cinemátografo (2013, 42-43).

[2] Foi o sociólogo Jean Baudrillard quem concebeu a teorização de uma sociedade simulacral e de uma hiper-realidade. Nela o cinema teve um papel preponderante na construção desse hiper-real e na inversão da relação mimética entre imagem e real, tornando-se o modelo pelo qual medimos a realidade (1988, 55-6). Como refere numa entrevista em 1993, "o cinema é o modo de expressão que encontramos nas ruas, em todo o lado; a vida em si é cinematográfica e, mais do que isso, o que torna possível suportá-la; esta dimensão é parte integrante da nossa sobrevivência coletiva" (1993, 71). Ainda sobre o papel preponderante e modelador do cinema refiram-se ainda a excelente coletânea, *Cinema and the invention of modern life* (1996) editado por Leo Charney e Vanessa R. Schwartz; o livro *The Cinematic Society: The Voyeur's Gaze* (1995) de Normal C. Denzin; e, numa abordagem marxista que prolonga o problema herdado pelas "indústrias culturais", *The Cinematic Mode of Production - Attention Economy and the Society of Spectacle* (2006) de Jonathan Beller.

expressões como o "fim da imagem"[3], "imagem especulativa"[4], "ubiquidade dos ecrãs"[5], "pós-perceção" ou "pós-fenomenologia"[6] e que se procura pensar um mundo para lá do "assim chamado homem" e seu ponto de vista — como lhe chamou Friedrich A. Kittler, prevendo o cenário em que parece virmos entrando — será que o cinemático e o que aprendemos do cinema terão ainda alguma importância a desempenhar?

Antes de avançar com a nossa proposta de trabalho importa determo-nos um pouco mais na caracterização dos conceitos de pós-cinema e de persistência do cinemático.

Shane Denson e Julia Leyda, na abertura de uma obra coletiva de 2016 que editaram, *Post-Cinema: Theorizing 21st Century Film*, num texto intitulado «Perspectives on Post-Cinema: An Introduction», os autores procuram precisamente determinar o que se entende por pós-cinemático. Escrevem eles:

> "Se o cinema e a televisão, como *media* dominantes do século vinte, modelaram e refletiram, as sensibilidades culturais de uma era, como é que os media do século XXI ajudam a dar forma e a refletir novos modos de sensibilidade? As várias tentativas feitas para identificar as características definidoras destes media mais novos (e logo as diferenças salientes com os media mais velhos) enfatizam que estes são essencialmente digitais, interativos, em rede, lúdicos, miniaturizados, móveis, sociais, processuais, algorítmicos, agregadores, ambientais, ou convergentes, entre outras coisas. Recentemente, alguns teóricos começaram simplesmente a dizer que eles são pós-cinemáticos" (2016, 1).

A quantidade de elementos que surgem aqui encapsulados na determinação "pós-cinemática" deixa imediatamente perceber que esse "pós*"* nos surge, como aconteceu com o pós-modernismo, como uma alternativa "suave" ao fim ou à morte do cinema. Desta forma, o que se procura enfatizar não é um corte claro com os *media* cinemáticos, mas sim "enfatizar

[3] A título de exemplo, Gary Krug abre o capítulo intitulado «The Trajectory of Image» do seu livro de 2005 *Communication, Technology and Cultural Change* escrevendo que "A história da imagem traça uma trajetória que começa e termina com o desaparecimento da própria imagem" (2005, 59). Tal implica uma passagem da sua capacidade de invocação do real, de posterior crença na fiel reprodução do mesmo com o aparecimento das tecnologias de reprodução visual como a fotografia e o cinema e, finalmente, a comodificação da imagem que prevê a substituição da relação de mediação entre a nossa consciência e a realidade, por um mecanismo de produção contínua e automática de imagens como meros produtos de canalização do olhar e sua atenção, desejos, impulsos, numa apertada rede de significados precondicionados.

[4] Remetemos para o interessante trabalho do investigador Rui Matoso, «A imagem especulativa» publicado em 2016 na revista digital *Interact*. Acessível em: http://interact.com.pt/24/a-imagem-especulativa/

[5] Daniel Ross no seu ensaio «Touch/Screen» utiliza esta expressão para determinar a concretização da célebre expressão de Paul Valéry "conquista da ubiquidade" e para salientar o facto deste ecrã, hoje ubíquo, "desaparecer" no tecido do quotidiano, recuando da nossa percetibilidade à medida que se transformam no meio no qual vivemos (Ross 2015, 162).

[6] Cf. *Postphenomenology and Media: Essays on Human–Media–World Relations* (2017), editada por Yoni Van Den Eede, Stacey O'Neal Irwin e Galit Wellner.

um movimento transicional que está a ter lugar ao longo de uma *timeline* incerta", seguindo uma trajetória indeterminada e que implica muitas vezes a "justaposição e sobreposição entre técnicas, tecnologias e estéticas do velho e do novo" (2016, 5). Desta forma falamos da emergência de um outro regime mediático, que nasce da passagem e relação com o anterior, e que convoca, simultaneamente, diversos elementos de transição. Como, por exemplo, questões ligadas a novas modalidades estéticas e formais influenciadas por novas práticas tecnológicas e industriais, questões relacionadas com o capitalismo e a circulação do capital, a formação da identidade, o impacto da digitalização do campo cinemático — com implicação na produção, distribuição e receção das imagens — e mesmo novos regimes de ecologia dos *media*, novas formas de sensibilidade e novos regimes de inquirição especulativos. Por tudo isto, o regime pós-cinemático acaba menos por funcionar como uma coleção ou acumulação de novos formatos, dispositivos, constituições reticulares, ou novas questões conceptuais e mais como um "ambiente" ou "panorama" (2006, 1). Um ambiente que não se passa simplesmente *depois* do cinema, mas que problematiza a *transição*, a relação histórica, que é também, e de certa forma, um *ainda* do regime cinemático.

Em 2010, Steven Shaviro escreveu um livro, *Post Cinematic Affect*, no qual procurava trabalhar esta questão de uma dupla perspetiva: por um lado, tentar caracterizar aquilo que definiria como marcas de um afeto pós-cinemático e, por outro lado, determinar qual o papel do cinema numa altura em que ele deixara de ser, de acordo com a nomenclatura de Frederic Jameson, o "dominante cultural" [7] (2010, s.p.)[8] que fora no século XX.

Quanto ao primeiro ponto pode dizer-se que Shaviro defende que os filmes, como outros *media*, são "máquina para gerar afeto e para capitalizar e extrair valor desse mesmo afeto" (2010, s.p.)[9]. Os afetos cinemáticos devem assim dar lugar a outras formas de produção num regime pós-cinemático, que Shaviro caracteriza como essa sucessão de domínios culturais passados sucessivamente do cinema à televisão, aos novos *media* digitais e computacionais. As modificações e adaptações determinam a "emergência de um novo regime mediático", um "modo diferente de produção" e "novas formas de manufaturar e articular a experiência" nessa

[7] Fredric Jameson na sua obra, *Postmodernism, or, The cultural logic of late capitalism*, procura definir o pós-modernismo não como estilo, mas como um "dominante cultural da lógica do capitalismo tardio" (1991, 46). É neste sentido que Shaviro considera a forma cinemática como "lógica cultural dominante ou norma hegemónica" (2010, s.p.).

[8] Para efeitos de consulta, uma vez que a versão digital referenciada não tem indicação de página, aqui se deixa a frase original de Steven Shaviro: "Of course, film has long since been displaced by newer media – television, video, and a whole panoply of computer-based forms – as the "cultural dominant" of our society".

[9] Para efeitos de consulta digital deixa-se aqui a frase no original: "Films and music videos, like other media works, are machines for generating affect, and for capitalizing upon, or extracting value from, this affect".

junção entre as tecnologias digitais e as relações económicas neoliberais (Shaviro 2010, s.p. e Shaviro 2016, s.p.). Neste contexto, e a partir da análise de quatro obras audiovisuais[10], Shaviro acaba por mapear o fluir deste afeto pós-cinemático nessas obras a partir de quatro diagramas temáticos que caracterizam a contemporaneidade, e que aqui não desenvolveremos[11].

Quanto à segunda questão, o papel do cinema no campo do pós-cinemático, Shaviro faz uma interessante comparação. Tal como o cinema habituou, no tempo de Walter Benjamin, as massas aos choques da industrialização e urbanização, os *media* pós-cinemáticos fariam o mesmo para a "multidão", conceito de Michael Hardt, e Antonio Negri, habituando a uma vida no fluxo, na inconstância, na precarização (Shaviro 2010, s.p.)[12]. Nesse sentido a importância do cinemático seria dupla: por um lado, os filmes surgem numa lógica mcluhaniana de um media que substitua outro media no sentido em que se adaptam a um novo ambiente, quer na forma como incorporam na sua feitura as tecnologias digitais, quer também por outras formas de experienciar o referido *medium*; mas, por outro lado, o cinemático ao entrar na lógica pós-cinemática dá a ver estes novos processos sociais, estes novos fluxos, ao mesmo tempo que contribuem para os seus novos processos produtivos. Neste sentido, o cinemático acaba por ter, ainda que de uma forma mutada e indireta, um papel estético no aceleracionismo, através de um "mapeamento emocional e cognitivo" (2010, s.p.) [13], estético-performativo, da "prisão capitalista" com que Shaviro define a contemporaneidade. Prisão essa composta pelo fluxo impessoal e indiferenciado de sons, imagens, e outros objetos, num movimento interminável, sem finalidade, num "processo infinito de circulação", num espaço de "equivalência universal" digital, em que tudo pode ser convertido e diferenciado, nada faz por si próprio a diferença (2010, s.p.)[14]. Estamos aqui, portanto, num regime de movimento exponenciado, inqualificado,

[10] São eles, o videoclip de Nick Hooker da música *Corporate Cannibal* (2008) de Grace Jones; o filme *Boarding Gate* (2007) de Olivier Assayas; o filme *Southland Tales* (2006) de Richard Kelly e o filme *Gamer* (2009) de Mark Neveldine e Brian Taylor.

[11] São eles: a "sociedade de controlo" deleuziana; os fluxos financeiros na economia globalizada e desmaterializada do digital; a monitorização da nossa atividade por dispositivos de vigilância e a dispersão e ubiquidade de dispositivos digitais e simulações de toda a ordem; e, finalmente, a predominância do *gaming* na esfera cultural, por relação com outros *media* concorrentes (Shaviro 2010, s.p. e Shaviro 2016, s.p.).

[12]Para efeitos de consulta digital aqui se deixa a frase no original: "Just as film habituated the "masses" of Benjamin's time to the shocks of heavy industry and dense, large-scale urbanization, so post-cinematic media may well habituate Hardt and Negri's "multitude" to the intensities arising from the precarization of work and living conditions, and the unleashing of immense, freefloating and impersonal, financial flows".

[13] Para efeitos de consulta digital aqui se deixa a frase no original: "The project of cognitive and affective mapping seeks, at the very least, to explore the contours of the prison we find ourselves in. This is a crucial task at any time; but all the more so today, when that prison has no outside, but is conterminous with the world as a whole".

[14] Shaviro escreve: "The proliferation of variations, and of consumer choices, is underwritten by a more fundamental homogeneity. Money and credit make it possible for anything to be exchanged with anything else. In the realm of digital media, binary code functions in a similar manner. For this code is a universal equivalent for all data, all inputs, and all sensory modalities. Everything can be sampled, captured, and transcribed into a string of ones and zeroes. This string can then be manipulated and transformed, in various measured and controllable

indiferenciado. Algo que funciona nos antípodas daquilo que o cinema nos ensinou a fazer: constituir significado, através da articulação, isto é, da qualificação do movimento.

Resta-nos continuar indagando da natureza deste "pós" para qualificar uma transição do cinemático ao pós-cinemático, nomeadamente através daquilo que permanece ou persiste do cinema como sobrevida[15].

Numa obra que citaremos algumas vezes ao longo da nossa investigação, *Lumière Galaxy - 7 Key Words For The Cinema To Come*, o seu autor dedica o derradeiro capítulo à "persistência do cinema na era pós-cinemática" (2015, 203). Ela é aqui considerada no seio de um duplo movimento que Francesco Casetti propõe ver, por um lado, como o "desmaio do *medium*"[16] e, por outro, como "paradoxos do reconhecimento" do cinemático (2015, 206 e 208).

O primeiro ancora-se num fragmento[17] de Walter Benjamin, escrito em 1920 que indica que um *medium*, à medida que se afasta do momento da sua criação, começa a "desmaiar", a tornar-se mais leve, a ficar menos preso a uma atmosfera densa que representava as condições do seu nascimento. Poderá ser isso o que está a acontecer com o cinema? O desaparecimento da escuridão, que associámos à exclusividade da experiência deste, poderá ser ela um sintoma de que o cinemático se está a tornar mais "rarefeito", mais "leve"? (2015, 207). Com esse desaparecimento simbólico do negro, deram-se outras modificações que põem em causa a dissolução de uma dada experiência cinemática. Nomeadamente, a passagem dos espaços fechados de visão, para espaços abertos, expostos, sem um portal definido de entrada; as imagens cinemáticas já não aspiram a uma construção de mundo e são compósitas, heterogéneas, de diferentes naturezas e criações; e, finalmente, a imersão do espectador é substituído por uma visão distraída, fragmentária, solitária (2015, 205). Esta progressiva leveza e capacidade de recolocação do cinema faz um pouco lembrar, num autor que trabalharemos, Gilbert Simondon, a progressiva virtualidade de um objeto técnico que, nunca sendo totalmente

ways. Under such conditions, multiple differences ramify endlessly; but none of these differences actually *makes a difference*, since they are all completely interchangeable".

[15] Rosalind Krauss, no seu famoso texto «A Voyage in the North Sea" – Art in the Age of Post-Medium Condition", cita esta ideia de Walter Benjamin pela qual era no "nascimento de uma dada forma social ou processo tecnológico" que a sua "dimensão utópica" surgia pela primeira vez e que, depois, durante a "obsolescência" da mesma, ressurgia novamente essa carga utópica como o "último brilho de uma estrela que morre". Algo que se devia à libertação do objeto da sua carga de utilidade (Benjamin *apud* Krauss 2000, 41). Esse último lamento talvez possa ajuda a recontextualizar a importância do cinemático no contexto do ocaso do cinema.

[16] No original "fainting of the medium" (Casetti 2015, 206).

[17] "O *medium* através do qual as obras de arte continuam a influenciar idades posteriores é sempre diferente do qual elas influenciaram a sua própria época. Além disso, nesses tempos posteriores o seu impacto em obras mais antigas, também muda. Contudo, o *medium* é sempre mais fraco [*fainter*] do que aquele que influenciou contemporâneos no tempo em que foi criado" (Walter Benjamin *apud* Casetti 2015, 206).

cumprida, o vai conduzindo da abstração à sua concretização/adaptação. Processo que determina a passagem, a uma abertura, para integração num conjunto técnico, ou ainda, de passagem de um processo inventivo a uma dinâmica de autorregulação. Talvez seja dessa natureza o processo de recolocação do cinemático para "novos ambientes e novos dispositivos", a "conquista de novos espaços" como as casas, as galerias (ao mesmo tempo que se mantém nas salas de cinema), "penetrando nas dobras da vida quotidiana, à distância de um braço" (2015, 207 e 208). Nesta observação benjaminiana reside a esperança de Casetti de que a persistência do cinemático seja feita de uma adaptabilidade e leveza, pois que "já não estando protegido pela densidade de uma instituição, pode falar-nos completamente de si próprio", "pode trazer a sua verdadeira natureza para a luz" (2015, 208).

Talvez possamos dizer que, em Casetti, este seria o equivalente a um polo positivo de uma ideia de persistência do cinemático. A uma ideia de revelação de si mesmo através de uma contínua atividade de "auto-reinvenção", "leveza" e "flexibilidade" (2015, 214). Utilizando os termos de Gilbert Simondon, uma espécie de iteração progressiva e amplificadora de uma identidade sempre em mutação, uma individuação permanente que muda a todo o tempo para se manter aquilo que é. Contudo, poderíamos ver também no contraponto do positivo, uma ideia negativa de persistência, um "desesperado ferimento do fim", uma "reescrita da história para manter um sentido de continuidade", um "testamento", uma "última vontade", o cinemático como um "objeto póstumo" (2015, 215). É de acordo com esta perspetiva que podemos observar o "paradoxo do reconhecimento do cinemático", o referido segundo elemento da sua persistência. Este acaba por funcionar como uma "estratégia discursiva" que, perante o deslocamento das realidades do cinemático, procura "tornar instrumentalmente compatíveis o passado e o presente", uma espécie de "continuidade inventada". Essa continuidade pressuporia que a identidade do cinemático não se liga a um modelo fixo, mas a um "processo contínuo de transformação", uma "identidade baseada na diferença" (2015, 210 e 211).

É curioso que Casetti — tendo a perceção do paradoxo inerente a uma "leveza do cinemático", que só é vista a uma distância do presente da sua criação e do "reconhecimento da variabilidade do cinema", que só é enxergado a partir do presente sobre um passado — conclua que:

> "a ideia do cinema a que estamos ligados acaba por funcionar sobretudo como uma medicina ou um exorcismo. É a cura administrada a um paciente, cujo caso esperamos que não seja terminal. É o rito que celebramos na tentativa de afugentar um desastre iminente. Em qualquer caso, é algo que ao menos prolonga a sobrevivência" (2015, 214).

Curioso, pois, que, como veremos de seguida, a noção com que aqui propomos trabalhar o potencial e as "cinzas" do cinemático — o *phármakon* — se reporte precisamente a essa ideia de remédio. Mas que também possui a virtualidade de compreender o cinemático a partir do paradoxo que Casetti expõe, o de uma ambiguidade positiva/negativa, o de uma ontogenia de e no movimento.

Importa neste momento precisar um pouco a tónica sob a qual nos interessa abordar e trabalhar a própria noção de cinemático. Segundo o dicionário português Priberam, a designação de "cinemático" advém da junção das palavras gregas κίνημα e do sufixo *atos*, ligados à noção de movimento. Este surge comumente associado ao ramo da física que se ocupa da descrição dos movimentos dos corpos, sem se preocupar com a análise das suas causas. De forma pouco rigorosa o termo cinemático acaba por definir genericamente tudo aquilo que se relaciona com o cinema, embora parte importante dos esforços da teoria fílmica e sua história sejam de procurar encontrar precisamente os conceitos e métodos mais adequados à definição do termo "cinemático". Isto apesar da sua variabilidade. Por exemplo, na obra que traça a "elegia" do cinema analógico, *The Virtual Life of Film* (2007), David Rodowick, nas suas páginas iniciais, distingue o fílmico do vasto território social e histórico dos "fenómenos cinemáticos", que podem surgir "antes da produção" (infraestruturas legislativas e económicas, inovações e invenções tecnológicas, organização dos estúdios), "depois do filme" (a reação crítica e do público, o impacto cultural e ideológico dos filmes) e outros durante o visionamento do filme mas "longe ou fora dele" (o contexto cultural e arquitetónico do visionamento, etc.) (Rodowick 2007, 17). Um pouco adiante o norte-americano refere-se à qualidade do cinemático como a definição e análise de um código imanente ao conjunto de todos os filmes, código esse que não repousa numa ontologia, mas em "cinco matérias de expressão": imagens fotográficas em movimento, discurso, efeitos sonoros, música e traços gráficos (2007, 19). É a associação à dimensão indexical que Rodowick atribui como componente do cinemático que o faz determinar, com uma nostalgia e um certo lamento pelo mundo analógico, que a tecnologia do digital tenha deslocado a lógica residual do cinemático. Nomeadamente pela forma como a imagem digital se ancora num "presente contínuo" (2007, 138), incapaz de transmitir o tempo como duração e o plano como "bloco de duração" (2007, 172). Como refere Steven Shaviro comentando a posição de Rodowick, a superioridade do cinema analógico sobre objetos

audiovisuais digitais assemelha-se um pouco à preferência moral que André Bazin manifestava pelo cinema de *mise en scène* em relação ao cinema de montagem (Shaviro 2010, s.p.)[18].

Não teremos espaço de detalhar aqui a sua posição, mas ainda na determinação do conceito de cinemático há que referir a posição não essencialista[19] de Noël Carroll. Esta não atribui especificidade ontológica à imagem cinemática. Segundo o filósofo americano a fase do fílmico é apenas uma na história e evolução das "imagens em movimento" (1996, xiii) e o surgimento da televisão, vídeo ou imagens sintéticas apenas vieram tornar mais evidente o "erro filosófico de tentar provar que o cinema é uma arte ou algo específico dos estudos fílmicos com base numa ideia de que o cinema é um *medium* singular" (2003, 2). Segundo o autor, tratava-se de uma convicção ideológica, a da singularidade do *medium* cinemático, que visava afastar o dito do teatro, aplicando a teoria de que cada arte tem a sua especificidade enquanto *medium*, assim como as suas próprias leis. Além disso, a teoria possui esta tentação de definir o sucesso de uma obra cinemática de acordo com as leis da especificidade do seu *medium*. Para Carrol isso seria inverter a relação a estabelecer: um filme não tem sucesso apenas se cumprir as leis de uma teoria, mas o inverso, são as obras que devem conduzir as teorias (2003, 5). Isto é, do casuísmo para uma verdade conceptual e não o contrário. Isto porque a realidade acaba sempre por contrariar a ideia de que cada forma artística tem de se basear apenas no que tem de exclusivo enquanto *medium*. Além de que, em muitos casos, as obras não assentam nas propriedades expressivas de um, mas de vários *media* sobrepostos (*idem*).

No caso do cinema, Carrol é claro ao determinar que não existe nenhum "*medium* distintivo" do qual se possam extrapolar "diretivas estilísticas". Quando muito, adianta o autor, existem vários *media* fílmicos, alguns dos quais ainda aguardam invenção (2003, 7). A passagem da proliferação de *media* para *o medium*, contém um grau de abstração, guiado muitas vezes por desejos de pureza teórica ou de simples preferências estilísticas. Mais uma vez salienta a inversão: não são os estilos artísticos que "seguem as leis imutáveis que são de alguma forma inerentes à base distintiva física do *medium*", mas sim o "suposto *medium* que é fisicamente alterado para coincidir com os ditames do estilo" (2003, 8). Ou como dirá Godard

[18]Para efeitos de consulta digital aqui se deixa a frase no original: "In effect, Rodowick claims that old-style movies are morally superior to newfangled video games, in much the same way that André Bazin made a claim for the moral superiority of mise-en-scène over montage. In Rodowick's argument as in Bazin's, the ambiguity and freedom of interpretation allowed by the movies (or by mise-en-scène) is set against the fixity and single meaning imposed by video games (or by montage)".

[19] Segundo o professor e investigador, Sérgio Dias Branco, num artigo intitulado «O Conceito Aberto do Cinemático», o "essencialismo é a crença de que determinada coisa sob escrutínio tem um conjunto de atributos especiais que fazem dela o que é" (Branco 2014, 5). No final do presente capítulo voltaremos a este artigo que procura inquirir acerca das dificuldades da determinação de um conteúdo estável para este conceito.

neste seu último filme, *Le Livre d'image* (2018): "A verdadeira condição do homem é a de pensar com as suas mãos". Em suma, não só seria mais correto falar de vários *media* em correlação para definir o gesto de uma forma artística, incluindo o cinema, como é a mão que pode ir definido, reinventando, esses próprios *media*. Poderíamos acrescentar, comentando Carrol, que é com base neste movimento constante e fundante que o autor deteta no seio do cinemático, que podemos salientar a "imobilidade" de noções como a de "*medium* fílmico" ou de "teoria fílmica", ao mesmo tempo que destacamos o que lhe parece ser mais próprio: o seu movimento. E por isso o autor "sugere que uma conceptualização da área [de estudos] pudesse nomear o nosso objeto de investigação de imagem *em movimento*" (Carroll 2003, 9). Isto porque o que resta de um propósito unificador num campo cada vez mais disperso é essa imagem em movimento. Ou talvez, adiantamos nós, com a chegada do digital, a *articulação* do movimento: entre imagens e não imagens, entre elementos de toda a ordem passível de serem ligados. Talvez por intuição ou não, o artigo de Carrol «Forget the Medium» escrito originariamente em 2000 termine desta forma sugestiva:

> "Esqueçam o *medium*; observem o movimento – o movimento da história e o movimento da imagem" (Carrol 2003, 9).

Numa obra de 2010, *A Philosophy of Cinematic Art*, o seu autor Berys Gaut esclarece que "com o domínio do cinema em película pela maioria dos cem anos seguintes a 1890, foi cada vez mais tentador tomar as propriedades do *medium* como dados adquiridos" (2010, 307) e não se pensou tanto como estas eram determinantes na passagem do cinema enquanto tecnologia a uma forma artística. Foi a explosão das tecnologias de imagens em movimento que nos fez voltar a analisar a questão do cinemático e da relação entre *medium* e criação artística. A partir da noção de *medium* cinemático, Gaut opõe-se à tese de Carrol de que qualquer tese sobre a especificidade do cinemático seja falsa (2010, 287).

Segundo o autor há características identificadas no cinemático que permitem que, em alguns casos, certas teses sobre a especificidade do *medium* cinemático tenham aplicação e, logo, sejam corretas. Entre elas, a tese avaliativa[20], a tese explicativa[21] e a tese constitutiva[22].

[20] Esta defende que por vezes a avaliação de uma obra de arte refere-se a propriedades distintivas do *medium* no qual estas obras são elaboradas (Gaut 2010, 286).
[21] Esta tese propõe que as explicações corretas sobre as propriedades artísticas de certas obras de arte se refiram a propriedades do *medium* no qual ocorre a própria obra (Gaut 2010, 287).
[22] A tese constitutiva determina que para que um *medium* se constitua como uma obra de arte, ele tem de instanciar propriedades artísticas distintas das instanciadas pelos outros *media* (Gaut 2010, 287).

Na primeira, um dos exemplos dado é a determinação de um filme como teatral. Isto é, quando utiliza os mecanismos cinemáticos, como o enquadramento, o movimento de câmara, a montagem para apenas captar apenas a realidade como num palco (2010, 295). Na segunda tese, permite-se identificar elementos específicos que explicam a identificação do cinemático. Nomeadamente, no seu reconhecimento pictórico, explicando propriedades das imagens fílmicas de acordo com as características do seu *medium* visual (2010, 296). Gaut refere-se ainda neste domínio, a outras noções distintas ou propriedades diferenciais do cinemático, como o "realismo percetual", a "autoria múltipla" (2010, 297), ou o "impacto emocional" ligado a técnicas específicas de movimento, montagem, som e ritmo (2010, 299). Na última tese, a constitutiva, o autor fala do modo específico de apresentação do cinemático, distinto da literatura (2010, 301), trabalhando a partir da noção constitutiva da imagem em movimento, da montagem dessas imagens e o movimento de câmara. E depois outros no seu interior como o ritmo da montagem, as posições e ângulos da câmara (2010, 302); elementos que podem ser combinados com outros, não necessariamente cinemáticos, como a representação, para criar efeitos compósitos (2010, 303).

***

Como esperamos ter ficado claro através deste breve excurso há pelo menos duas ideias fortes que podem ser salientadas para um trabalho que tem a ambição de tomar o pulso, de retrabalhar sobre uma espécie de "aparente ruína cultural" da noção de cinemático. A primeira é de que se trata de um conceito que talvez apenas nos primeiros anos após o surgimento do *medium* cinema tenha tido alguma estabilidade, mas que cedo foi também ele "posto em movimento", fazendo ceder as suas noções estáveis de fronteira com outras realidades. Ou não fosse ele um dos símbolos da Modernidade. A segunda ideia é que os destinos da preservação de uma qualquer ideia de cinemático se parecem jogar hoje numa tensão conceptual entre um ir e um ficar, entre um pós-cinemático e uma dada persistência do cinemático. Como referiu Raymond Bellour "é um fim que não pára de acabar" (2012, 13).

É com vista a resolver esta tensão, indagando a importância do cinemático num ambiente que aparentemente insiste em retê-lo e repeli-lo, por vezes no mesmo gesto, que proporemos pensá-lo, reequacioná-lo, à luz do conceito de *phármakon*. Antes de entramos na definição deste, terminamos este segmento apenas com um esclarecimento que a flutuação

conceptual do termo cinemático se nos impõe. O cinemático será por nós abordado sobretudo por via daquilo que tem para nos dizer enquanto modalidade de gestão e articulação do movimento, ao longo de um dado fluxo ou duração temporal. É essa articulação como construção de sentido, através de formas de "tecer o movimento", o que nos importará daqui em diante. O que não quer dizer que não nos referiremos pontualmente a questões ligadas à dinâmica da imagem. Mas, ao ter de optar, podemos dizer que esta é sobretudo uma investigação acerca do movimento, da dinâmica inerente ao cinemático conceptualizado como um *phármakon*.

1.2. Sobre o conceito de *phármakon*

Numa designação corrente o *phármakon* está frequentemente associado a algo que pode ser simultaneamente designado por remédio ou veneno e cuja inversão é possível. Isto é, o remédio, pela sua má utilização, pode tornar-se tóxico, assim como o inverso, o veneno, ao ser bem administrado, funcionar como remédio. Desde a Antiguidade que o *phármakon* é representado por dois objetos semelhantes, mas não iguais: o caduceu do deus Hermes e o bordão de Asclépio, deus da medicina e da cura. O primeiro é um bastão no qual se entrelaçam duas serpentes e cuja parte superior possui um par de asas e um globo dourado. Este é um símbolo associado ao equilíbrio moral, à reciprocidade, no qual as serpentes estão ligadas a um equilíbrio de forças contrárias. O bordão de Asclépio possui uma serpente enrolada num pau de madeira. Ele representa o poder da medicina e da cura na medida dessa ambiguidade do *phármakon*, uma vez que o corpo e o veneno das serpentes poderiam ter efeitos curativos, ou mal aplicados, ser letais.

O termo *phármakon* possui ao longo da história múltiplas utilizações — em contextos tão diversos como a política, a filosofia, as artes, as técnicas, a medicina, as cerimónias de cariz social, religioso, mágico — e foi utilizada por vários autores como Platão, Aristóteles, Homero, entre outros. Não faremos aqui nenhum estudo genealógico dessas utilizações[23], o que nos ocuparia toda uma outra investigação. Optámos por abordar a relação do conceito de *phármakon* associado à escrita no texto platónico, *Fedro* e, num segundo momento, a

[23] Salientamos neste domínio o excecional e exaustivo estudo de Michael Rinella, de 2010, *Pharmakon - Plato, Drug Culture, and Identity in Ancient Athens*. Nesta investigação o autor centra-se em três grandes eixos de compreensão — a identidade, a política e a relação *stasis*/*ekstasis* — para mergulhar nas diferentes utilizações e contextos nos quais o *phármakon* era utilizado.

caracterização derridiana do conceito. Cremos que através deste fio condutor ficarão demonstradas as principais características do *phármakon*.

O diálogo *Fedro* (Φαῖδρος) presume-se ter sido escrito por Platão entre 385 e 379 A.C. na mesma altura de *A República* (Πολιτεία). Ele coloca em conversação Sócrates e Fedro sobre diferentes questões como o amor, o poder, o uso próprio da retórica ou o estatuto do discurso escrito. O diálogo gira em torno de um discurso proferido por Lísias, um logógrafo[24], que Fedro qualifica como "o mais hábil dos escritores contemporâneos"[25] (Platão 2000; 228a). Este discurso, proferido ao seu amado Fedro, e que o deixa em êxtase, versa sobre as virtudes trazidas pela lucidez de não estar apaixonado, do amor como indesejável doença, carecido mais de "piedade do que inveja" (2000; 233b). Fedro, que não conseguiu decorar o discurso "palavra por palavra" — algo relevante uma vez que a obra de Platão problematiza o estatuto da memória por relação à inscrição — retira de debaixo do seu manto o manuscrito do referido discurso para o ler a Sócrates.

A resposta de Sócrates, ao perceber que Fedro tem consigo o discurso de Lísias, permite relacionar a escrita, desde logo, ao contrário do que seria de esperar, com uma presença:

> "Se de facto assim é, fica sabendo que gosto muito de ti, mas que, estando Lísias *presente desta maneira*, não estou disposto a deixar-me utilizar como ouvinte de um discurso repetido (…)" [ênfase nosso] (2000; 228e).

Sendo a escrita para Derrida um exemplo do significado do conceito de "suplemento" ela preenche uma presença (neste caso a de Lísias) com o texto. Em *De La Grammatologie*, Derrida escreve:

> "O suplemento junta-se, ele é um excedente, uma plenitude que enriquece uma outra plenitude, o cúmulo da presença. Ele cumula e acumula a presença. É assim que a arte, a *technè*, a imagem, a representação, a convenção, etc., vêm suplementar a natureza e são ricas de toda esta função de cúmulo" (2011, 201 e 202).

Esta "presença" da escrita, como algo não presente em carne e osso, corresponde a uma "desconstrução da presença"[26] no sentido tradicional ligada ao primado da oralidade sobre a

[24] Logógrafo advém da composição de duas palavras gregas: λόγος (*logos*) + γράφω, (*grafo*) que juntas podem significar "redator de discursos". Mais genericamente os logógrafos podem ser designados como os primeiros historiógrafos antes de Heródoto.

[25] Segundo a tradução portuguesa de Pinharanda Gomes nas edições Guimarães que aqui utilizamos.

[26] Como se sabe a questão da presença é central na filosofia e, em particular, nos campos da metafísica e fenomenologia. Derrida abordou em várias das suas obras esta questão, nomeadamente, em diálogo com a fenomenologia de Edmund Husserl e Maurice Merleau-Ponty. Como refere Françoise Dastur, num artigo intitulado «Derrida et la question de la présence: une relecture de La Voix et le phénomène», Derrida, influenciado pelos debates estruturalistas dos anos 60, com especial enfoque na questão da linguística e dos signos, abordou estes últimos numa vertente filosófica em *La Voix et le phénomène* (1967) e numa direção mais científica e

escrita, algo que o filósofo francês irá criticar. A mecânica do cinema, como arte, como técnica, como imagem movente — com os seus seres e objetos que, no ecrã, nos aparecem em todo o seu movimento e "vida" — está entre essas duas noções de aparição: entre a pseudo - presença de um corpo e a inscrição técnica de um corpo real. Pelo menos assim era, até à produção das imagens cinematográficas digitais.

Retomando a análise de *Fedro*, mesmo antes de começar a leitura do discurso de Lísias, surge no texto de Platão uma das passagens centrais na qual Derrida se apoiou para relacionar a escrita com o conceito de *phármakon*, no seu ensaio *La pharmacie de Platon*, presente na obra *La Dissemination* (1972). Sócrates, a quem Fedro considera um estrangeiro fora da cidade, desloca-se para fora dessa mesma cidade na expectativa de dialogar com o amigo e ouvir o discurso escrito de Lísias. E Sócrates dá crédito a Fedro por o fazer sair da cidade (seduzindo-o com um discurso em manuscrito, como se agita um fruto em frente de um animal faminto para o fazer deslocar para onde se quer), dizendo-lhe: "Mas parece-me que descobriste o remédio[27] capaz de me obrigar a sair!"[28] (230e). Esta passagem afigura-nos relevante por dois aspetos. O primeiro ligado à questão da deslocação: se a escrita "desloca" a presença de Lísias para junto de Fedro e Sócrates, ela também o faz em relação a este último, pois tem o poder de o fazer mover para fora da cidade. Nesta "metáfora de mobilidade" pode ver-se o carácter de separação de raciocínio de um autor do discurso face à sua exteriorização[29]. O segundo aspeto é a forma como Sócrates se refere ao discurso escrito, caracterizando-o como *phármakon* (φάρμακον), palavra grega que comumente designa aquilo que pode ser simultaneamente um remédio que cura ou um veneno que intoxica. Mas que comporta, na verdade, vários significados, entre eles — remédio, veneno, filtro, receita, feitiço, substância, tinta, cor artificial

antropológica na primeira parte de *De La Grammatologie* (Dastur 2007, 8 e 9). Para Derrida a questão da escrita apareceu sempre num contexto que a desvalorizava por relação a uma "presença" apenas proporcionada pela "oralidade". Como escreve em *La Voix et le phénomène*, a escritura deve ser o "nome corrente dos signos que funcionam apesar da ausência total do sujeito para (lá) da sua morte", a morte do escritor e a desaparição do objeto que ele descreve não impedem o texto de possuir um "querer dizer" (1992, 104). Isto é, como refere Sócrates, Lísias, mesmo ausente, torna-se presente através do seu texto. É a partir desta desconstrução da relação entre presença e ausência, oralidade e escrita, que o filósofo francês avançará para um conceito mais vasto de "escritura", uma "arquiescritura" (entre outros, Derrida 2011, 80 e 85), com célebres implicações científicas e antropológicas.

[27] A tradução portuguesa, ao utilizar a palavra "remédio", apenas faz alusão a um dos significados de *phármakon*, deixando de fora a vertente "venenosa", não permitindo assim, imediatamente, salientar o carácter ambivalente do discurso escrito. Derrida salienta precisamente isso: "A tradução corrente de *phármakon* por remédio — droga benéfica — não é de certa forma inexata. (…) Contudo, a tradução por 'remédio' desfaz, por sua saída da língua grega, o outro polo reservado na palavra *phármakon*" (Derrida 2005, 44).

[28] No grego: "dokei moi tes emes exodou to phármakon heurekenai".

[29] Questão evidente face à "reprodutibilidade" da escrita, mas também na reprodutibilidade técnica da fotografia e do cinema conforme teorizado por Walter Benjamin no seu muito célebre ensaio «A Obra de Arte na Época da Sua Possibilidade de Reprodução Técnica» (1955).

(Derrida 2005, 16 e 84) — e cuja declinação *pharmakós* (φαρμακός) significa bode expiatório[30] (Lidell e Scott 1940). Sócrates ouve o discurso de Lísias e critica-o, pois que, sendo um pedaço de retórica, apenas deve ser admirado pela sua forma e não pelo seu conteúdo (Platão 2000; 235).

É já após os dois discursos de Sócrates sobre o amor[31] que este se irá debruçar sobre a questão da retórica (2000; 259e e ss), qualificando-a, muito sumariamente, como uma psicagogia (2000; 261b) que deve aplicar-se, como a medicina (2000; 270b), no conhecimento do seu objeto fundamental: a alma (2000; 270e). Perto do final do diálogo, e com o intuito de "saber o que convém e que não convém escrever" (2000; 274b), neste contexto da retórica como algo que deve conhecer a verdade do seu objeto, Sócrates narra a lenda da origem da escrita. No Egipto, o deus Thoth, inventor dos números, do cálculo, geometria, astronomia e dos caracteres escritos, elogia as suas invenções junto do rei Tamuz, na cidade de Tebas. Diz aquele sobre a escrita:

> "Eis, Oh Rei, uma arte que tornará os egípcios mais sábios e os ajudará a fortalecer a memória, pois com a escrita descobri o remédio [*phármakon*] para a memória" (2000; 274e).

E responde o governante:

> "Tu, neste momento e como inventor da escrita, esperas dela, e com entusiasmo, todo o contrário do que ela poderá vir a fazer! Ela tornará os homens mais esquecidos, pois que, sabendo escrever, deixarão de exercitar a memória confiando apenas nas escrituras, e só se lembrarão por força de motivos exteriores, por meio de sinais, e não dos assuntos em si mesmos. Por isso, não inventaste um remédio para a memória, mas sim para a rememoração. Quanto à transmissão do ensino, transmites aos teus alunos, não a sabedoria em si mesma, mas apenas uma aparência de sabedoria, pois passarão a receber uma grande soma de informações sem a respetiva educação!" (2000; 275a/b).

De seguida, Sócrates, corroborando a posição de Tamuz, equipara a escrita à pintura pois que as figuras têm atitudes de seres vivos, mas, se alguém as interrogar mantêm-se silenciosas (2000; 275d). Como com o cinema, a escrita "fala das coisas como se estas estivessem vivas, mas, se alguém as interroga (…) limitam-se a repetir sempre a mesma coisa" (2000; 275e). É devido à "solidão" da escrita (na sua repetição) e à sua indistinção, na medida em que chega indiferentemente a todos (os capazes e os incapazes de a entender), que Platão,

[30] Veremos adiante o seu significado mais em detalhe.

[31] Importa ressaltar, aquando do segundo discurso de Sócrates sobre o amor, a imagem que este dá da divisão da alma em 3 partes: duas correspondentes aos corcéis e uma ao cocheiro (Platão 2000; 253d a 255). De certa forma, esta é uma outra imagem do *phármakon*, na sua dualidade, com os dois cavalos, um de boa raça o outro de má, representando impulsos antagonistas da alma, cabendo ao cocheiro uma conciliação estabilizadora.

aparentemente[32], privilegia o discurso oral na sua capacidade de atingir o conhecimento através da "arte dialética" (2000; 277) na relação presencial com o outro. A escrita, segundo Sócrates, deve ser primeiramente remetida para auxiliar a memória dos próprios oradores nos seus discursos (2000; 278a), tendo um propósito didático de orientar no caminho do justo e do bom. Essa mesma ambivalência está também contida nessa indistinção acima referida: neste caso, a "democracia do texto" (e como não pensar também em outras artes da era democrática da queda da aura benjaminiana) tem esse preço da ambivalência, chegando a todos já enquanto remédio e veneno em potência.

***

É tempo de proceder à introdução das ideias fundamentais da análise que Jacques Derrida faz de *Fedro* de Platão em *La pharmacie de Platon,* com especial incidência para o carácter ambivalente da escrita[33]. O nosso propósito é o de perceber sumariamente como o francês concebe o *phármakon* como um "quase-conceito", ou "indecidível", para depois o podermos relacionar com o "cinemático".

Em jeito de contextualização diga-se que o trabalho sobre o conceito de *phármakon* surge integrado num plano mais vasto de crítica à tradição história da metafísica ocidental nomeadamente em dois aspetos que se tocam. Por um lado, o privilégio dado a uma ideia do ser ligado às categorias da "presença", "essência", "origem" e relacionadas diretamente com a fala, secundarizando a escrita[34]. O privilégio que Sócrates parece dar ao discurso oral sobre o escrito em *Fedro* deixa perceber que é já na metafísica grega que se instaura uma relação de domínio do *logos,* um logocentrismo que é simultaneamente — porque relacionado originariamente com a fala ou *phoné* — um fonocentrismo (Derrida 2011, 22). Aqui está presente uma oposição entre esta auto-apresentação do significado pela oralidade (que coloca quem fala e quem ouve na presença um do outro) e a "degradação" da escrita a uma mera

[32] Em rigor essa oposição é mais subtil. Mais importante do que uma separação da oralidade e da escrita, como se fossem os dois corcéis, um bom e o outro mau, que a alma puxa, Sócrates acaba por deslocar a separação para outro ponto. Seja a escrita, sejam os discursos orais, ambos podem ser nefastos se associados a uma retórica do estilo, isto é, "quando se ignorar a verdade sobre os objetos nos quais incide o que se diz ou o que se escreve" (2000; 277c), "não sabendo distinguir o bom do mau" (2000; 277e). Sócrates dá como exemplo de discursos orais nefastos, o dos rapsodos recitados "sem meditação ou instrução, apenas destinados à persuasão" (Platão 2000; 278).

[33] Cumpre aqui deixar uma breve nota de advertência. É necessário salvaguardar que não trataremos aqui da complexa e difícil questão de dissecar e definir com exaustão o papel da escrita no projeto filosófico de Derrida. Essa decisão é motivada pelo facto de ela por si só poder ocupar todo um projeto autónomo de investigação. O nosso propósito é outro: o procurar dados relevantes que motivem o cruzamento entre o *phármakon* e o cinemático.

[34] É também esta opressão da escrita que Derrida irá criticar em Jean-Jacques Rousseau, nomeadamente a oposição entre a voz e a escrita no seu ensaio póstumo *Essai sur l'origine des langues* (1781); ou ainda em Ferdinand de Saussure, pela sua noção de escrita como símbolo natural e exterior da linguagem (Derrida 2011, 51).

representação do discurso oral. Por outro lado, essa secundarização da escrita — e sua exterioridade face a um significante fónico não exterior, mas interior — deixava ver nessa referida metafísica a operacionalidade da sua linguagem trabalhando por diferentes binarismos (desde logo, interior/exterior, mas também presença/ausência ou sensível/inteligível apenas para focarmos naqueles que aqui mais nos interessam). Como refere Barbara Johnson, uma das primeiras tradutoras de Derrida para a língua inglesa, num texto introdutório à sua tradução de *La Dissemination*: ante esse binarismo, faz-se sempre a opção hierárquica por um deles, associado com o sentido absoluto de verdade e o outro termo como o exterior ou negativo da primeira (Johnson 1981, viii). É neste sentido que o quase-conceito[35], ou conceito ambivalente, do *phármakon* pertence filosoficamente a uma "família" de indecidíveis (como o conceito de *suplemento* que Derrida trabalha a partir de Rousseau, ou de *hymen*[36], a partir do poeta francês Stéphane Mallarmé) que visam, enquanto instrumentos de desconstrução, fazer suspender essas oposições binárias, ao mesmo tempo que criticam uma visão fenomenológica centrada na subjetividade do sujeito e uma dialética hegeliana com as suas noções de unidade e identidade (Dosse 1997, 22-3). Como sugere Nicholas Royle, na sua monografia sobre o autor, todos estes conceitos, ao desafiarem a noção de autoria — por exemplo, o *phármakon* é um conceito filosófico platónico ou derridiano? — ao mesmo tempo que tornam ingrata a tarefa de definir as ideias-chave do seu edifício filosófico, acabam por estabelecer a sua posição indecidível onde o "contexto permanece sempre em aberto". E, pelo qual, o autor pode sempre ser entendido com algo a mais, a menos, ou diferente do que queria significar (2003, 18).

Como refere Sarah Kofman no seu *Lectures de Derrida* todas estas noções têm em comum o facto de "cancelarem as oposições entre interior e exterior" (1984, 39). Ideia que, como veremos adiante, justifica em parte a nossa importação do conceito de *phármakon* para trabalhar sobre o entendimento do cinemático. Uma reconsideração que implica ela mesma um reequacionamento e uma indecibilidade entre um suposto "exterior" e um "interior" do cinemático. Ou entre o devir técnico do *medium* e seus suportes e o cinema como efeito, como fenomeno idealista (sobretudo pela relação que estabelece com o indivíduo). Reconsiderações

[35] Estes *quase conceitos* não são suficientemente dotados de sistematização e unidade para serem abordados como conceitos, mas também não são simples figuras de linguagem (Kuiava e Zevallos, 2010). Estes indecidíveis são "constituídos por traços de metáfora (desviam-se da origem plena) e de conceito (dispõem de uma regularidade mínima e de um funcionamento que simulam a atividade conceitual" (Nascimento 2005 *apud* Kuiava e Zevallos 2010).

[36] Sobre uma análise detalhada da ambivalência do conceito de *hymen* conferir em especial *La Double Séance*, a segunda parte do livro de Derrida *La Dissemination*. A primeira parte corresponde precisamente a *La pharmacie de Platon*, sendo o terceiro o último ensaio o que dá título à obra.

que serviriam para melhor apreender o seu espaço indistinto de articulação, de origem como espaço "entre", em perpétuo preenchimento e manipulação.

Entremos agora numa leitura mais detalhada de *La pharmacie de Platon*, ensaio que, como referimos acima é integrante de *La Disseminaton*, mas cuja primeira versão surge originalmente em 1968 na revista *Tel Quel*.

Se em 1967 Derrida publica três obras que mudaram a história da filosofia (*La Voix et le phénomene*, uma introdução à questão do signo na fenomenologia de Edmund Husserl; *L'écriture et la différanc*e, uma coleção de ensaios sobre a problemática da escrita em várias áreas; e *De la grammatologie,* sobre a já referida repressão da escrita nas teorias ocidentais da linguagem e da cultura e a conceção de uma nova "ciência" da escrita), pode dizer-se que este *La pharmacie de Platon* e o livro *La Dissemination* integram outra "trilogia*",* esta de 1972, composta também ainda por *Positions*, um conjunto de entrevistas suas, e por *Marges de la philosophie*, uma coleção de ensaios sobre essas "margens" da filosofia, como a literatura ou a linguística.

Esta posição de *La pharmacie de Platon* na cronologia das suas obras deixará desde logo perceber com que abordagem Derrida se permitirá ler *Fedro*. Se é verdade, como escreve, que "o *phármakon* se combate com outro *phármakon*" (Derrida 2005, 72) então o autor irá ler "a contrapelo"[37]o livro do filósofo grego. Isto é, irá combater o dualismo platónico como tradição (que à primeira vista remete para um lugar inferior a escrita) com outro "*phármakon"*, o próprio texto de Platão. Designadamente, assentando o seu argumento na utilização por Platão da palavra *phármakon* para designar a escrita. Se o autor usou uma palavra que é de carácter ambivalente para definir a escrita, qualquer tradução que designe *phármakon* somente como "remédio" ou somente como "veneno" apenas irá *desfazer* tal ambiguidade e decidir, sumariamente, por um julgamento moral da escrita. Algo que, no entender de Derrida, Platão não quis fazer, quis antes manter indecidido (Johnson 1981, xxix). O problema da tradução que até ali reduziu sempre a ambivalência do conceito por um dos termos ("remédio", "veneno", "droga", "feitiço") dispensou, mascarou ou obliterou a "unidade plástica desse conceito", impedindo, segundo Derrida, a passagem de um "não filosofema a um filosofema" (Derrida 2005, 16).

[37] Para usar uma expressão que se tornou famosa com Walter Benjamin a propósito do dever do materialista histórico: "escovar a história a contrapelo" (2008, 13).

Neste sentido esta admissão da ambivalência no conceito de *phármakon* permitirá abrir o texto platónico ao ponto de pôr em causa a sua própria hierarquia e separação entre oralidade/escrita, memória/rememoração ou anamnese/ hipomnése [38].

Desde logo essa ambivalência começa com o papel atribuído aos mitos. Inicialmente, eles são "mandados passear" por Sócrates (Derrida 2005, 12; Platão 2000; 229c-230a) pois desviam do verdadeiro conhecimento que é a "examinação de si". Contudo, por duas vezes, Platão recorre ele mesmo aos mitos a propósito da escrita. A primeira, no interlúdio, de forma menos evidente, usa a lenda das cigarras (Platão 2000; 259a a 250 d) para justificar o recurso ao diálogo entre Sócrates e Lísias e para explicar como a escrita pode levar os homens a sair de si (ausentando-se da verdade e da possibilidade de defesa dos seus pensamentos), tal como aconteceu com os homens perdidos pelo canto das musas e convertidos em cigarras. A segunda, e de forma mais evidente, no já referido mito de Thoth sobre a origem da escrita. Se já por várias vezes ao longo do livro, ainda que de forma implícita, se fez a equiparação da escrita a um *phármakon,* é neste momento (segundo Derrida uma espécie de "suplemento" ou "sobremesa" ao próprio texto) que as dúvidas de uma possível comparação não intencional se esclarecem (Derrida 2005, 17). Em 274e, Sócrates afirma, através de Thoth, a escrita como *phármakon* (ou como "remédio para a memória", na tradução portuguesa). Ora, o mito rechassado é, paradoxalmente, a origem do que Sócrates consegue dizer sobre a verdade (ou não verdade) da escrita. Essa verdade não advém, como refere Derrida, de uma ciência, mas sim de uma fábula repetida, um "ouvir-se dizer" que, não sendo escrita, também como com a escrita, se repete sem saber (2005, 18). Esta ambiguidade da escrita na relação com o mito (que espelha a ambiguidade entre o discurso oral e escrito) suporta, através desta sua capacidade de "repetição sem nada saber" (Platão 2000; 275e), a ideia de repetição "cega" ligada a uma exteriorização técnica. Repetição essa que, se Derrida a concebe a atravessar quer a presença

[38] O conceito de anamnese (ἀνάμνησις) provém do grego *aná* que significa "trazer de baixo para cima" e *mnêsis* que significa "memória". A sua conjugação dará ao conceito de anamnese o significado de "trazer à memória". Em Platão ele está associado a uma lógica do verdadeiro conhecimento obtido por meio de uma dialética, ligado a uma reminiscência das Ideias. Por sua vez, o conceito de *hipomnése (*χουπομνέσεοσ) conjuga *mnêsis* e o prefixo *húpo* que neste caso significa "deficiência" ou "falta de". Em Platão, a *hipomnése* designa apenas o auxílio ou imitação exterior à memória verdadeira ou as técnicas exteriores de memória (como a escrita) que, mais do que processos de conhecimento, seriam a sua perversão. Derrida escreve: "O sofista vende, pois, os signos e as insígnias da ciência: não a própria memória (*mnéme*), mas somente os monumentos (*hupomnémata*), os inventários, os arquivos, as citações, as cópias, as narrativas, as listas, as notas, as duplicações, as crônicas, as genealogias, as referências. Não a memória, mas as memórias" (2005, 54).

da oralidade quer a ausência da escrita, quanto ao nosso propósito ela talvez se possa relacionar por relação a um fluxo da imagens em movimento, o cinemático como um *locus movente* específico, herdeiro de um movimento instaurado na fratura entre presença e ausência que a própria imagem inicialmente, mesmo antes de se "conseguir" mover, já parecia invocar.

A partir do segundo capítulo de *La pharmacie*, Derrida desenvolve a ideia de que, se no mito de Thoth a validade da escrita depende da aprovação do rei Tamuz, então dar-se-á a separação entre a autoridade — o pai, o *logos* vivo (ou a fala) que está sempre presente com seu filho (o discurso) — e o *logos* da escrita, dependente, que precisa da aprovação do sujeito, do pai, que lhe dá origem (Derrida 2005, 22). O que o mito demonstra é que a escrita é apresentada ao seu pai, o rei Tamuz, e que este a diminui. É neste sentido que a validade da escrita, uma vez que se funda na ausência do sujeito falante, corresponde a um "desejo de orfandade e subversão parricída" (2005, 23)[39]. Tal rebeldia mostra esse papel inferior da escrita, do *phármakon* como a resistência ao pai pela manutenção do seu estatuto, neste caso, face à autoridade do rei. Essa dependência[40] da escrita em *Fedro* evidencia assim uma necessidade de manutenção de uma determinada situação político-social, ao mesmo tempo que tal faz parte de um sistema que liga à figura do pai, à figura de chefe, de um capital e do Bem (2005, 26). O *phármakon* surge assim nesta relação como dependente de uma origem própria, concebido numa ausência suplementada pela figura do pai e do bem.

Poderíamos adiantar, naquilo que aqui mais nos interessa, que, essa relação à autoridade que o *phármakon* estabelece tem, numa ligação ao cinemático, um duplo carácter. Por um lado, essa situação social e política — em que o rei procura manter a sua autoridade aprovando a escrita — pode ser vista figurativamente em questões tão diversas como a necessidade de suposta "integridade" ou "pretensa superioridade" das chamadas artes superiores por relação ao fundo popular e de *vaudeville* do cinema[41]. Ou mesmo, na capacidade do cinema ser um *medium* que, ao agregar em si várias formas de expressão, acaba por servir como entidade que as vem "proteger" ou integrar. Em segundo lugar, podemos ver esta relação não apenas do lado da "autoridade", mas também do lado do próprio *phármakon*. E aqui a ambivalência é ainda mais clara. O cinemático como *phármakon* seria esse movimento duplo em que, de uma parte,

[39] Pode dizer-se que Derrida, ao tentar desconstruir a oposição montada por Platão entre uma presença e uma ausência, entre uma memória e uma rememoração, está ele próprio, como a escrita parricida, a efetuar um ato de "parricídio filosófico".

[40] Lembramos o que diz Sócrates acerca da "orfandade" da escrita: "Quando [o discurso escrito] é menoscabado, ou justamente censurado, tem sempre necessidade de ajuda do seu autor, pois não é capaz de se defender nem de se proteger a si mesmo" (Platão 2000; 275 e).

[41] Algo que permanece hoje com discursos, por vezes até simplistas, de autoridade do cinema sobre o televisivo ou dos mecanismos do cinema aplicados às outras artes.

ele sempre se refere a um desejo de orfandade, a um movimento como aquele que escapa a uma autorização, a uma fronteira estabilizadora que lhe venha "disciplinar" uma dada linguagem ou estabilizar um dado movimento; e, por outra parte, ele é o movimento que, no mesmo gesto, procura suplantar essa "ausência de base", que procura, incessante e constitutivamente, preencher essa falta, suplementar a falta de origem própria que só uma "figura paternal" (no caso do cinemático, talvez ela revista a forma de um cinema como instituição cultural, social, política) pode poder prover.

No capítulo seguinte da obra que vimos analisando, Derrida explicita essa subordinação da escrita através dos diferentes papeis mitológicos de Thoth como "deus engendrado", um subordinado "tecnocrata sem poder de decisão" (2005, 33), que carrega a *teknè*, o *phármakon*, os signos, ou que, como Hermes, detém o papel de deus mensageiro ou de deus do significante. Este reproduz um pensamento divino ou re-apresenta como mensagem o momento absolutamente criador da fala. Nesse sentido, a hermenêutica substitui, suplementa, o "pai da fala" na sua ausência.

Façamos um curto desvio para começar a traçar alguns paralelismos, ainda velados, entre o cinemático e o *phármakon*. Um das noções mais célebres no campo das teorias realistas[42]no cinema — representada , entre outras, pelas famosas ideias do "mito do cinema total" (Bazin 2011, 19 e ss.), com a intenção que nele preside ao "realismo integral" e à "recriação do mundo à sua imagem" de André Bazin (2011, 23), ou ainda do cinema como veículo de "redenção física da realidade" de Sigfried Kracauer (1997, 300 e ss.) — é o de reconhecer no cinema a capacidade (e mesmo o dever, como deontologia) de nos relacionar[43], de forma priviligiada, ao real e à natureza. O cinema como "janela para o mundo"[44] (Elsaesser e Hagener 2010, 13), como detentor de uma dimensão ilusionista, convocador de uma

[42] Como explica Andrew Dudley, no seu *The Major Film Theories – An introduction*, as teorias realistas do cinema acreditavam na "função social da arte", enquanto proclamavam a crença que "o cinema ficcional dominante [existia] como uma droga, criado por magia (…) destinado a minar um público pagante" (1989, 91).

[43] Segundo Francesco Casetti, em *Teorie del cinema (1945-1990)*, Bazin e Kracauer, dois dos nomes mais importantes no campo das teorias realistas, participam como duas formulações diferentes da mesma necessidade que envolve quer um "realismo existencial" ligado à capacidade de o cinema participar na vida do mundo, quer um "realismo funcional", relacionado à habilidade do *medium* reproduzir os contornos e documentar a existência das coisas (1999, 35-6). O teórico italiano separa-os a partir de um verbo: enquanto para Bazin o cinema deve "participar" do mundo (1999, 30), Kracauer vê sobretudo o cinema como capaz de "documentar" esse mesmo mundo (1999, 39). Para Bazin o cinema deve interagir com o mundo, na esperança que se atinja "uma perfeita identidade entre realidade e imagem" (1999, 35). Para Kracauer, o "cinema é comparável à ciência" (Kracauer 1997, 50), e deve ser utilizada pera revelar e analisar a realidade, com a mesma "atitude de um explorador ou cientista" (Casetti 1999, 39).

[44] A expressão pertence a Robert Stam e Roberta Pearson ao analisar *Rear Window* de Alfred Hitchcock, mas é citada abundantemente nos estudos fímicos. Por exemplo, em Elsaesser e Hagener ao analisar a oposição realismo-formalismo, a partir da metáfora do cinema-janela ou do cinema-quadro, no primeiro capítulo do seu *Film Theory - An introduction through the senses* (2010, 13-35).

"impressão da realidade"[45] (Baudry 1978), suporte de uma determinada ontologia realista, encontra no *medium* determinadas afinidades e características que justificam essa realidade. Contudo, apesar dessa proximidade, nenhuma das teorias nega, ainda que implicitamente, uma certa "secundariedade" do cinema em relação ao real, que aquele capta/penetra/regista como instrumento. De certa forma, pode dizer-se que as teorias realistas do cinema, pressupõem, como Derrida o faz ao ler *Fedro*, que o cinema "suplementa", de alguma forma, a realidade — re-apresenta-a, tal como a escrita suplementaria a verdade da fala.

Nos novos regimes de ficção e do sonho do digital, as forças do mundo parecem "ultrapassadas". Daí ser corrente o entendimento que o aparecimento da imagem sintética e o triunfo do cinema digital terá gerado uma aproximação deste ao paradigma da pintura com a perda de um referente real, num processo que iria do profético *kyno-eye*[46]realista, concebido por Dziga Vertov, ao *kyno brush* teorizado por Lev Manovich (2001, 307 e ss.). Este último, ao contrário das referidas teses realistas, vê nesse movimento — do registo analógico à composição digital — um regresso da periferia ao centro: "nascido da animação, o cinema puxou a animação para a sua periferia" e agora ele puxou essa margem para uma nova centralidade, isto é, tornou-se num "caso particular de animação" (2001, 255). Nesse processo Manovich, embora com intuitos particulares, também aborda o tema da suplementaridade do cinema, neste caso, no contexto da evolução técnica e digital do mesmo. Escreve: "O que em tempos foi suplementar[47] no cinema torna-se a sua norma; o que estava na periferia torna-se o seu centro" (2001, 259). Esse é o movimento que fazem as técnicas de elaboração manual das imagens do cinema primitivo para um estado em que essas técnicas reemergem, como base numa remediação digital. Mas o que queríamos apenas salientar é que esse "digital turn" no cinema vive hoje ainda sob um certo paradigma do realismo — se quisermos, para acompanhar o argumentário de Derrida, uma certa secundaridade. Um sinal dessa situação é o conceito de *anima realism*, uma noção introduzida por Philippe Marion numa conferência a propósito das técnicas de rodagem e pós-produção utilizadas em *The Adventures of Tintin* (2011), de Steven

[45] Como refere Philip Rosen no seu prefácio a *Cinema Against Spectacle- Technique et Ideology Revisited*, os editoriais que Jean-Louis Comolli e que Jean Narboni escreveram para os *Cahiers du Cinéma* nos anos 70 teriam tido como um dos centros da "teoria do dispositivo" nos *film studies*, a interrogação da "impressão da realidade" cinemática ao abrigo de determinadas "condições políticas e ideológicas" (Comolli 2015, 9). Sobre esse conceito são fundamentais os artigos de Jean-Louis Baudry «Le Dispositif: Approches Metapsychologiques de L'Impression de Realité» e «Effets idéologiques produits par l'appareil de base», publicado ambos em *L'Effet-cinéma* (1978) e que analisaremos mais à frente.

[46] Num texto intitulado «The Birth of Kino-Eye», Dziga Vertov descreve assim o famoso conceito: "Kino-olho deve ser compreendido como 'aquilo que o olho não vê', como o microscópio e o telescópio do tempo, como o negativo do tempo, como a possibilidade do tempo, a possibilidade de ver sem limites, como o controlo remoto das câmaras de filmar, como tele-olho, como olho raio x, como a 'vida captada desprevenida'" (1984, 41).

[47] No original a palavra utilizada é "supplemental".

Spielberg. O que está em causa nesse conceito é o espaço intermédio presente, por exemplo, nas técnicas de *motion-capture*, ou "captura de movimento", que funcionam como uma "hibridização do foto-realismo com a animação" (Gaudreault e Marion 2015, 42 e 51). Neste caso, além de se tornar evidente que a invariabilidade ou estabilização técnica e mediática do cinema foi colocada em causa com o digital, ainda permanece como "pai da escrita" cinematográfica, como espaço de autoridade e legitimação discursiva, um certo paradigma realista[48], que orienta a animação para a recriação *ex novo* do detalhe realista do fio de cabelo ou da onda do mar[49].

Esta *parententalidade* indexical, realista, que o cinemático julgou (quase) absoluta, pelo menos até à "ontologia" do digital, teve o condão de criar duas estruturas que embora semelhantes, não se confundem. E ambas podem ser descritas usando o ideia da aprovação da escrita pelo rei Tamuz. A primeira, poderíamos descrever como um *princípio de separação*. Os dois, o sujeito e a escrita não se confundem, existe um espaço entre ambos. A ofuscação da dualidade imagética com o digital, a passagem das propriedades fotográficas com dada correspondência ao real (separadas dele) à conversão da imagem em informação, põe em crise este princípio de separação que à primeira vista parece ser condição de existência e composição do próprio *phármakon*. Contudo, esta separação não passa por uma oposição binómica, pois no *phármakon* cada um dos polos já se encontra contido, de certa forma, nos demais. Além disso, tal oposição estrita determinaria a constituição de uma dada fronteira sem movimento, não cinemática, fronteira essa que é o ponto de partida para a luta de opostos, prescritiva, controladora, em que um dos lados tenta dominar o outro. Voltaremos a este tópico adiante. A segunda estrutura, já a ela fizémos referência, tem a ver não apenas com separação entre realidades, mas sim com uma hierarquização entre elas. Este *princípio da hierarquização*, que funciona através de um binómio, secundariza a escrita, o *phármakon* — aqui na nossa

[48] Segundo David Rodowick o digital não surge como uma rutura, mas sim como um *desenvolvimento* do cinema analógico. Mesmo quando não exista já uma causalidade fotográfica, há um princípio de "animação de um mundo" (animação no sentido de reconstituição ou criação de movimento) comum ao analógico e ao digital, fazendo essa relação fotográfica prolongar-se, ainda que virtualmente, no digital (2007, 54, 97 e 125).

[49] Costuma contar-se, em jeito de brincadeira, que, a somar à reação dos espectadores que teriam receado a aproximação do primeiro comboio no ecrã, em *L'Arrivée d'un train en gare de La Ciotat* (1895) dos irmãos Lumière, aqueles também se teriam espantado com outros pormenores realistas nos filmes da época, nomeadamente as folhas das árvores que mexiam sob o efeito do vento. Algo nunca visto até então. A possibilidade de criação digital da imagem não só tenta progredir na recriação perfeita desses ditos detalhes "realistas" como permite o avanço de um poder performativo da "imagem", como "produtora de real", autossuficiente e autossignificante. Uma outra *imago* que exclui a própria noção de imagem, de cópia, semelhança. Na abertura de *Theory of Film- The Redemption of Physical Reality* Siegfried Kracauer chama a atenção para os *leitmotive* do início da fotografia, como eram o caso das folhas, das ondas ondulantes, das nuvens movendo-se ou da mudança de expressões faciais. Segundo o autor estes indicavam o desejo por um instrumento que capturasse os mais ínfimos detalhes do mundo que nos rodeava (1997, 27).

investigação, o cinemático — por relação a uma primazia e aprovação do sujeito, do rei, Tamuz.

Sobre esta última questão Derrida escreve:

> "nós nos indagaremos…se a diferenciação [referindo-se à escrita como um sistema de introdução da diferença na língua] é um momento segundo e se esta "secundariedade" não é o surgimento do grafema como origem do proprio *logos*" (Derrida 2005, 34).

A inquirição do cinemático como *phármakon* também possui esta virtualidade. Não apenas importar para aquele a compreensão de uma dada lógica de articulação do movimento, mas também fazer questionar esta secundaridade como algo que deve ser desafiado, até pela possibilidade dessa hierarquia carecer de uma nova arquitetura à luz da persistência que abordámos no ponto anterior.

Mas retomemos o raciocínio de Derrida no exato momento em que, a partir de uma ideia de escrita como substituição do pai, a escrita como *phármakon* começa a ser definida na sua lógica de "funcionamento". Quer a sua associação à noite, por oposição ao dia — e a lua por substuição ao sol, Ra (2005, 37) —, quer a sua definição como algo que "preside a organização da morte" (2005, 36), não deixa de começar a encontrar ecos imediatos no cinemático. Nomeadamente, por via de uma possível, ainda que incipiente, associação à caverna platónica como protótipo da primeira "sala de cinema" da história, na qual a luz que lhe chega é um simulacro da luz real; ou em que a luminosidade que atinge o ecrã é refletida do projetor, como a luz da lua o é do sol. Na lógica original do *phármakon*, este "opõe-se ao seu outro (…) mas suprimindo-o" (2005, 37). A escrita, "de um só golpe (…) adquire a forma mesmo ao que ela resiste, ao mesmo tempo, e se substitui" sendo que ele se afirma como um "deus da passagem absoluta entre os opostos", isto sem passar por uma coincidência dos opostos (*coincidentia oppositorum*), pois ele é o "deus da não identidade" (*idem*)[50].

O capítulo de *La Pharmacie* ao qual gostaríamos de dar maior destaque — dado que se nos afigura importante aos propósitos da definição da lógica do *phármakon* é o quarto. Nele,

[50] Veremos como esta questão do *phármakon* como "deus da não identidade" é importante para questionar a ideia de que o cinemático poderia ser definido através de uma dada essência estável ou pré-determinada. Nikita Bavel, na sua contribuição para o *site* que faz uma abordagem indexical do universo derridiano chamado *Derridex*, resume assim toda a "não essência" do *phármakon*: "O *phármakon* (no sentido de Derrida) é anterior a qualquer discriminação, a toda a diferença. Ele não possui essência estável (nem uma essência simples nem a composição de várias essências) uma vez que não corresponde a uma ideia definida. Ele é o outro da ideia, um elemento não ideal, escondido, que não corresponde à unidade dos contrários pois (ainda) não existem contrários. Não podemos manipulá-lo, pois ele muda de sentido em permanência. À vez remédio e veneno, ele é portador de um poder de transformação, de uma alquimia que apenas produzirá as diferenças quando ela pára". Cf. Nikita Bavel. 2010. «Pharmakon impur». *Derridex*. [Página acedida a 5 de agosto de 2016].

expressões ainda vindas das páginas precendentes como "ambivalência instável", "sua propriedade é a impropriedade", "indeterminação flutuante", "sem lugar ou nome próprio", tem o seu desfecho lógico na definição da *lógica* do *phármakon*. Derrida, depois de considerar que a repetida tradução da palavra grega por remédio é uma castração do significado do mesmo, própria dos efeitos históricos do platonismo (2005, 45), não deixa no entanto de estabelecer dois pontos particularmente relevantes para nós.

O primeiro é a desmistificação da ideia que Platão terá querido optar por apenas um dos polos do *phármakon*. "A escritura não é melhor, segundo Platão, como remédio do que como veneno" (2005, 46). Platão suspeita do *phármakon* em geral, mesmo quando se trata de o usar para fins terapêuticos, pois ele tem uma dimensão de exterioridade que é artificial, além do que é "sempre colhido na mistura", participando "ao mesmo tempo do bem e do mal" (2005, 47). E mesmo quando usado de forma benéfica não pode não ser doloroso. Esta ideia é importante sobretudo porque nos permitirá afastar de uma dimensão prescritiva, de inquirição do cinemático em busca de uma visão salvífica, de um qualquer "remédio" contra os "males" do mesmo. Esta seria uma solução que, na ânsia de produzir o "positivo e anular o negativo não faz mais do que deslocar e ao mesmo tempo multiplicar os efeitos do negativo (…)" (2005, 47). Como refere Platão em *Timeu*, elogiando o movimento natural como o melhor movimento do corpo:

> "quando alguém põe fim a uma doença por meio de fármacos antes da duração que lhe foi destinada, é frequente gerarem-se graves doenças a partir de doenças fracas, e um grande número a partir de poucas" (Platão 2011; 89c).

Nesse sentido, importa salientar que, em nosso entender, o propósito de cruzamento do *phármakon* com o cinemático não se destina a compreender uma dada dimensão da ambiguidade como estratégia para melhor controlo desta. No fundo, como tentativa do domínio[51] da natureza ambígua do *phármakon* a "partir da própria oposição". Como refere Derrida, não basta, para compreender a escrita como *phármakon* em Platão, pensá-la a partir das suas diferentes oposições ou séries. Ao invés essa compreensão passa pelo domínio platónico que se dará a partir da própria noção de oposição em si:

[51] Em pontos subsequentes iremos, pontualmente, dar alguns exemplos dessa ambiguidade farmacológica do cinemático "reduzida" ou "encaminhada" para uma visão tóxica ou terapêutica do cinema. A nós interessa-nos menos ver essa ambiguidade do *phármakon* como uma função que responda à questão "o que pode o cinemático?". Mas mais como absoluto de uma questão conceptual que, introduzindo a ambiguidade no seio da sua ontogenia, nos conduza a refazer a questão "o que é, afinal, o cinemático?". E uma vez respondida essa questão nos conduza a perceber melhor essoutra: "qual é, afinal, o seu papel?".

> "Para que esses valores contrários (bem/mal, verdadeiro/falso, essência/aparência, dentro/fora etc.) possam se opor, é preciso que cada um dos termos seja absolutamente exterior ao outro, isto é, que uma das oposições (dentro/fora) seja desde logo creditada como matriz de toda a oposição possível" (2005, 50).

É sobre essa oposição-matriz, entre o interior do ser humano e o exterior, entre a memória e a rememoração, que Platão irá montar essa necessidade de domínio e controlo da ambiguidade da escrita. O seu sonho é o de uma "memória sem signo", "sem suplemento", "*mnéme* sem *hupómnesis*, sem *phármakon*" (56). As estruturas (a sociedade, a linguagem, os sistemas de oposição) na ânsia de manutenção da verdade e de erradicação do engano vindo do exterior "procuram inverter o *phármakon*" que, contudo, não desaparece (Delain, 2004-2017)[52].

Essa tentativa de "inversão do *phármakon*", no quadro do papel estratégico do cinemático, equivaleria a ter uma interpretação restritiva da sua ambiguidade, uma polaridade provisória, um dualismo a carecer de resolução entre um remédio e um veneno. Tal implicaria pormo-nos no papel do "médico", enquanto detentor científico de um dado controlo ascendente sobre o "paciente" e receitar a melhor prescrição para os "bons usos do cinemático", por oposição à sua utilização tóxica. Rejeitamos essa ideia prescritiva do *phármakon* uma vez que, como vimos, o *phármakon* não se deixa manipular pois que muda de sentido a todo o tempo. É por isso que procuraremos sempre compreender o *phármakon* não a partir da sua oposição mas sim de uma *com-posição* que é afinal uma ambiguidade originária[53].

O segundo ponto relevante referido por Derrida, ainda neste quarto capítulo do livro, vem no seguimento da lógica própria de funcionamento do *phármakon*. Se o cinemático visto como um *phármakon* — um cine-*phármakon* — se coloca antes de qualquer oposição, no espaço do "vácuo ontológico" próprio de ambos os conceitos, então importa saber que oposições não devem ser feitas de acordo com esta metodologia. No caso de Derrida trata-se de pensar o *phármakon* como condição de possibilidade das referidas oposições, sem nelas se deixar compreender, de o pensar como algo que não se subsume aos conceitos que a partir dele se decidem. A principal oposição destruída é a suplementaridade do *logos* a partir do exterior. Ao invés disso, o "*phármakon* está compreendido na estrutura do *logos*" (2005, 62).

[52] Cf. Pierre Delain. 2004-2017. «Les mots de Jacques Derrida». *Derridex*. [Página acedida a 15 de agosto de 2016].

[53] Esta posição, aquém e não para "além do bem e do mal", situa-se como condição de possibilidade de um trabalho sobre os dualismos, que sempre carregam com eles as escolhas dos moralismos próprios de cada época.

No nosso caso, pensar o cinemático como *phármakon* implica — ao ficar aquém das oposições entre remédio/veneno, mas também interior/exterior ou material/imaterial — compreender a dinâmica evolutiva do seu desenvolvimento técnico, de uma forma não desligada da relação entre o cinemático e o indivíduo. É da interpenetração destes dois ângulos — material e imaterial, se lhe quisermos chamar assim — que a ambiguidade do *phármakon* permite determinar-se precisamente como condição de possibilidade da produção de diferença. Tal, no caso do cinemático, implicaria estabelecer, não um "jogo dialético" (como a dialética viva da memória para Platão), mas sim a compreensão da evolução dos gestos de produção de diferença, de sentido, a partir da "matéria-prima" do cinemático: o movimento e sua articulação. No fundo, trata-se de compreender qual a lógica da repetição inerente ao *phármakon* cinemático. Sobre a repetição do *phármakon*, Derrida defende que ela é comum à dialética da memória e à sofística como desdobramento da hipomnése. A diferença é que, na primeira, a memória repete a presença do *eidos* (εἶδος), mas o que é repetido apresenta-se, como é, na repetição; já na hipomnése, trata-se da repetição pura, e o que se repete é o repetidor, o significante, "na ausência da coisa mesma", ou "sem que a verdade em parte alguma se apresente" (2005, 58).

Na prática, a destruição da oposição binária do *phármakon*, em função de uma outra compreensão do mesmo a partir de uma lógica de contaminação e ambiguidade — uma disseminação, uma *différance* que implica um caminhar, dinâmico, sempre em movimento — permite lançar as bases de uma relação ao cinemático. O cinemático como *phármakon* a partir de um movimento fundante que sempre traça uma composição entre os seus elementos. Nesta indagação da produção da diferença do cinemático como estrutura de repetição — ou, por outras palavras, a forma de avançar, de se mover, do seu constituinte movimento cinemático — está em causa, não apenas a evolução do *medium* cinema, como também a relação das suas imagens com as alterações e efeitos de quem produz e se expõe a estas. Essa *dupla aceção* está posicionada para além das preocupações de uma, de certa forma já ultrapassada, noção de "ecologia das imagens"[54]. Isto porque se trata de uma inquirição que procura posicionar a *praxis*

[54] A expressão "ecologia das imagens" foi cunhada por Susan Sontag em 1977, mais concretamente no final do ensaio «The Image World». Escrevia ela — ainda antes da avalanche de produção de imagens de todo o tipo que se intensificam com a revolução dos novos *media* e do digital — que os poderes da fotografia haviam "desplatonizado nossa compreensão da realidade, tornando cada vez menos plausível reflectir nossa experiência à luz da distinção entre imagens e coisas, entre cópias e originais". E conclui que, porque estas transformam "a realidade numa sombra", haveria que aplicar o "remédio conservacionista": "Se pode haver um modo melhor, para o mundo real incluir o mundo das imagens, vai demandar uma ecologia não só de coisas reais mas também de imagens" (Sontag 2004, s/p). Mas esta "epistemologia idealista" de Sontag — como lhe chama Andrew Ross num artigo intitulado precisamente «L'écologie des images», para a qual as imagens "esgotam a realidade" (Ross 1992, s/p) — não durou muito. A própria autora, perto do final do seu ensaio de 2003, *Regarding the Pain of Others*

que surge a partir do cinema, não com um propósito teleológico que separa o remédio do veneno inerente à uma dada ideologia das imagens, mas sim com um intuito de trabalhar sobre a ontogenia do cinemático. Esta permite, ao conceber uma dada lógica de estruturação do movimento cinemático como um *phármakon*, integrar o cinema como uma "mera" etapa de desenvolvimento tecnológico de um dado estado de domínio sobre esse movimento constitutivo de sentido. E, em consequência disso, o trabalho sobre a noção do *phármakon* permite fazer ruir um certo binarismo instalado nos estudos sobre cinema que tende a separar a visão técnica, mediática, materialista que se tem sobre o fenómeno do cinema, e, de outro lado, os efeitos "invisíveis", interiores, sociais, fenomenológicos que o cinemático convoca. O cinemático visto como *phármakon*, pelo contrário, obriga a pensar estas duas realidades em com-posição.

***

Retomemos a abordagem do quase-conceito de *phármakon*, através de *La pharmacie de Platon*.

Ao longo do ensaio sobre a escrita e o *phármakon*, Derrida vai traçando os percursos ou presenças de derivações da palavra no texto platónico. É o que faz com os conceitos de *phármakeía*[55] ou *pharmakeús*[56], expandindo o sentido originário do *phármakon*, fazendo-o entrar nos domínios da medicina, no primeiro caso, ou do misticismo sedutor, no segundo. Essa expansão não está completa sem um dos termos que Platão não chega a utilizar: o já referido *pharmakós* (φαρμακός). Na antiguidade grega o *pharmakós* significava um ritual de sacrifício ou exílio de um ser humano (um bode-expiatório) em tempos de crise, fome, invasão ou praga. Durante o festival da Targélia, ocorrido em maio, em honra de Apolo, escravos, criminosos ou

escreve que "não vai haver ecologia das imagens nenhuma" (2007, 113). E, criticando as teorias de Debord e Baudrillard, muito em voga, sugere mesmo que: "dizer que a realidade se tornou num espetáculo é de um provincianismo de cortar o fôlego. Dizê-lo é universalizar os hábitos de visão da reduzida população instruída que vive na parte rica do mundo" (115). Ainda reportando-nos ao ensaio de 77, à ecologia das imagens de Sontag e seu *remédio* conservador, a ela parecia vir anexa uma certa dimensão *farmacológica* das câmaras fotográficas: "consumimos imagens num ritmo sempre mais rápido e, assim como Balzac suspeitava que as câmeras exauriam camadas do corpo, as imagens consomem a realidade. As câmeras são o antídoto e a doença, um meio de apropriar-se da realidade e um meio de torná-la obsoleta" (2004, s.p.).

[55] *Phármakeía* ou Farmacéia significa a administração do *phármakon*, da droga, como remédio e/ou veneno. Em *Fedro* ela representa um local onde brotava uma fonte, cujo nome foi dado em honra da ninfa Farmacéia (Platão 229d e nota 4, página 15). Ao chamar a farmácia para o título do seu ensaio, isto é, passando-a de nome próprio a um nome comum, Derrida está a expandir e complexificar o trabalho sobre o *phármakon*, que convoca, além da sua dualidade, no fundo, um problema de administração daquele.

[56] *Pharmakeús* ou feiticeiro, mágico. Derrida explica que Sócrates assume com frequência nos diálogos platónicos a face do feiticeiro ou sedutor. Este teria sido o nome dado por Diotima a Eros, caracterizando-o na sua filosofia como aquele que "nenhuma lógica pode reter numa definição não contraditória" (Derrida 2005, 65).

aleijados eram escolhidos como *pharmakói*[57]e torturados no interior da cidade e depois sacrificados (ou dela exilados). Esta cerimónia era vista como uma forma de purificação ritual ou catárse social, ou ainda, como "remédio para os sofrimentos da cidade".

Como defende René Girard, no seu livro *La Violence et le Sacré*, o *pharmakós*, como Édipo, tinha uma dupla conotação: por um lado, era uma personagem "desprezável" e "culpada", objeto de todos os gozos, insultos e violências; mas, por outro lado, era objeto de devoção quase religiosa e culto. Esta metamorfose, que opera a transformação de "violência maléfica" em "violência benéfica" (1972, 138), reflete de alguma forma a dualidade remédio/veneno inerente ao *phármakon*. Girard escreve que as "mutações de significado" do *pharmakós* humano para o *phármakon* médico evidenciam a passagem de uma "vítima de expiação" a uma "droga que possui o potencial simultâneo para o bem e para o mal", algo que serve como transposição física de uma "dualidade sagrada" (1972, 399).

Ainda segundo René Girard, numa obra entitulada precisamente *Le Bouc émissaire*, este escreve que "a evolução da mitologia é governada pela determinação para eliminar qualquer representação da violência" (1986, 76), tendência essa da qual crê que Platão era um bom exemplo. Derrida, por sua vez, salienta precisamente essa ausência de violência — inerente ao ritual sacrificial do *pharmakós* — dos textos platónicos por dois motivos. O primeiro permite demonstrar que não acredita "que exista em todo o rigor um texto platónico, fechado sobre si mesmo, com seu dentro e seu fora." (2005, 79) e que a cadeia léxica destas palavras extravasa o léxico platónico. O segundo, e mais importante, o de mostrar que Platão, para prosseguir o seu projeto de "manter o fora fora" não podia apresentar uma cerimónia como a do *pharmakós* que se "passa no limite do dentro e do fora" retraçando esses limites sem cessar (2005, 80). A cerimónia sacrificial representa um mal "introjetado" e "projetado", "benéfico enquanto cura", "maléfico enquanto encarna as potências do mal" (*idem*). Um parasita ou bode-expiatório que, até ao ser expulso, é parte integrante, sendo preparado e domesticado pelo interior da sociedade.

A par do capítulo quarto, o sétimo é também um dos mais relevantes num possível cruzamento do *phármakon* com o cinemático. E é-o, desde logo, pela relação que Derrida estabelece entre o *phármakon*, a escrita e a pintura. Para Platão, o problema da escrita, já o vimos, é o mesmo da pintura: "se alguém as interrogar [as figuras, como os discursos], manter-se-ão silenciosas" (Platão 2000; 275d). Esse silêncio, essa "orfandade", propiciam o "mal" da repetição. Enquanto a "boa" repetição do saber como memória "repete a verdade" — que dá a

[57] *Pharmakói* é o plural de *pharmakós*.

ver e apresenta o *eîdos*", e desta forma, pode parar o processo de repetição —, já a "má" repetição, a da rememoração, "re-presenta a apresentação, repete a repetição", sem paragem, infinitamente (Derrida 2005, 86). Nesta repetição "eterna", e perante a incapacidade de responder à real presença da oralidade, Platão desloca ambas para a dimensão dos "figurinos, máscaras, simulacros". Se o quadro (zoografema) é o equivalente do texto escrito (grafema), a pintura é vista como zoografia[58], ou como "representação inscrita, desenho do vivo, retrato de um modelo animado". Quer a pintura que é aqui representativa, quer a escrita que "deve pintar a fala viva" têm como modelo comum a escrita fonética, isto é, funcionar como signos dos signos da voz. Desta forma, nessa semelhança comum a um modelo, ambas entram no reino da arte como *mímesis* (2005, 87). Não exploraremos aqui a nuançada relação existente entre a *mímesis* e o projeto platónico. Interessa-nos sim seguir aqui duas pistas que Derrida deixa e que se convergem na nossa canalização para o campo do cinemático. São eles: a diferença de grau de afastamento à verdade entre a pintura e a escrita; e, como decorrência, a *mímesis* como inscrevendo-se na lógica ambivalente do *phármakon*.

Em *A República* de Platão várias são as passagens em que se torna evidente a necessidade de controlo do *phármakon*: um controlo que passa por "vigiar os autores de fábulas, e selecionar as que forem boas, e proscrever as más" (Platão 2012; 377c); por colocar nas mãos dos médicos a mentira que pode ser "útil aos homens sob a forma de remédio" (389b); ou mesmo por expulsar da cidade os homens "capazes de tomar todas as formas e imitar todas as coisas" (398a). Derrida explora, contudo, a diferente consideração, por parte de Platão, do pintor e do poeta imitador. Quanto àquele, Platão dá o exemplo do pintor de uma cama cuja imagem está três pontos afastada do rei e da verdade, por relação à cama concebida por Deus e

[58] Importa salientar que o uso do termo "zoografia", cujo significado está normalmente associado à descrição dos animais e à classificação científica, é utilizado por Derrida com um intuito particular. A partir da equiparação entre a escrita e a pintura tornada clara no diálogo platónico *Crátilo,* Derrida procura defender uma certa violência mimética contra a realidade. Nomeadamente, pelo facto da escrita e da pintura, ao representarem a "vida" da oralidade, capturam-na como se faz a um animal. Esta noção da "captura da realidade" pelos *media* da pintura e da escrita "como caçada de um animal selvagem" do qual advém uma certa morte da realidade, pode encontrar-se em *De La Grammatologie*, a propósito do comentário a *Essai sur l'origine des langues* (1781) de Jean-Jacques de Rousseau: "Aqui a pintura, a zoografia, trai o ser e a fala, as palavras e as próprias coisas, porque os cristaliza. Seus rebentos aparentam viventes, mas, quando são interrogados, não mais respondem. A zoografia trouxe a morte. O mesmo se dá com a escritura. Ninguém, e sobretudo o pai, está aí para responder quando é interrogado. Rousseau aprovaria sem reserva. A escritura traz a morte. Poder-se-ia jogar: a escritura como pintura do vivente, fixando a animalidade, a zoografia, é segundo Rousseau a escritura dos selvagens. Que por sua vez são apenas caçadores, como sabemos: homens da *zoogreia*, da captura do vivente. A escritura seria efetivamente representação pictural da alimária caçada: captura e matança mágicas" (2011, 395). [tradução retirada da versão brasileira, editora Perspectiva São Paulo; contudo a página indicada corresponde à versão original francesa *Les Éditions de Minuit*].

depois pelo marceneiro (597e). Já quanto ao poeta imitador ele forja "fantasias a uma enorme distância da verdade" (605c).

Essa maior distância da escrita face à pintura dá-se pelo facto do poeta, no seu esforço por imitar a voz, não criar, ao contrário da pintura, um fantasma, uma aparência simulacral do modelo que procura imitar (2005, 89). Contudo, em certo sentido, Derrida defende que a imitação ou *mímesis* — neste caso aparentada ao *phármakon* — produzida pela escrita é mais perfeita do que a atingida pela pintura. A escrita fonética decompõe a voz em elementos abstratos e espaciais e fá-lo de forma tão perfeita que a sua essência imitativa se apaga: isto é, no momento em que se torna uma imitação perfeita já não pode, afinal, ser considerada imitação. Neste sentido, a *mímesis* é um *phármakon* pleno de ambiguidade. Quando mais ela apaga a diferença com o imitado — isto é, ganha uma essência e perfeição próprias—, menos ela imita. Afinal a imitação, *stricto sensu*, "só é boa sendo má" (*idem*), assim como o seu inverso.

Sem perdermos de vista ainda a questão da "escrita" cinematográfica importa referir que é no final de *La pharmacie* que se torna mais evidente o alcance derridiano do conceito de escritura. A tradutora da versão inglesa, Barbara Johnson, salienta que a expressão chave pela qual Derrida nomeia o "outro da escrita" é a qualificação platónica do discurso vivo como aquele que "se escreve na alma do homem que aprende" (Platão *apud* Derrida[59] 2005, 100), abrindo assim uma brecha na oposição entre a escrita e a oralidade (Johnson 1981, xxvi). Desta forma, clarifica que essa inscrição na alma apresenta o irmão legítimo do "irmão traidor", como "uma outra espécie de escritura" (Derrida 2005, 100). Desta forma, a metáfora da inscrição na alma demonstra, segundo Derrida, a lógica da contaminação ou a contaminação da lógica: para falar da essência seria necessário recorrer à não essência do *phármakon*.

A partir desta expressão derridiana iremos sobretudo referir dois pontos que nos parecem ser aqueles que mais ressurgem como evidentes do tratamento do cinemático como *phármakon*: o problema de um "entre-escrituras" e a contribuição do cinematográfico para o problema da inscrição.

Sobre o primeiro, Derrida escreve que, ainda que só se quisesse "distinguir entre fala e escritura", a filosofia acabou por se fazer "no jogo de duas escrituras", a literal e a figurativa, a má e a boa (2005, 101). Ora, parte do impulso da consideração do cinemático como *phármakon*

[59] Evitamos aqui citar a versão portuguesa do texto platónico que vimos utilizando uma vez que não segue à letra a tradução do grego, que é o que permite a Derrida relacionar a oralidade com uma noção de inscrição.

é precisamente o de o ver sempre entre duas lógicas: o da sua lógica enquanto *medium* e arte e o de uma lógica, quiçá de natureza mais transcendente, que procura linhas de contacto entre esse mecanismo de funcionamento e a realidade; entre a já referida lógica da imagem e da escrita; entre a temporalidade e a espacialidade; no fundo, entre a escrita "literal" do cinema (através dos seus sistemas de composição de significado com imagens em movimento e sons) e uma escrita de natureza social.

Sobre o segundo tratar-se-ia de perceber de que forma essa inscrição derridiana da escritura, em qualquer ato de significação sempre diferida, se poderia relacionar como o cinemático. Ou, por outras palavras, de que forma esse diferimento não poderia ele ser definido através de um movimento cinemático e que implicações isso teria para o próprio papel do cinemático. Para inquirir esta questão — a qual não trataremos, pois que pela sua complexidade e vastidão exigiria uma investigação autónoma — importaria, contudo, segundo a nossa convicção, salientar a relação existente entre uma "escritura-cinemática", por via de um processo de democratização. Derrida estabelece uma ligação entre uma errância própria do fantasma da escritura — que não sabe quem é, para onde vai, ou quem é o seu pai — com um estado de infância (2005, 96) e de disponibilidade de todos. Com base nos estudos de Jean Pierre Vernant (2005, 107) sobre o papel da escritura no processo de democratização da Grécia clássica, Derrida adverte que, para Platão, "os desejos, devem ser educados como filhos" e que é nessa "orgia e libertinagem" da democracia escrita que devem surgir as leis como manifestações diretas da fala, do rei. Se a escritura sem essência seria a manifestação direta do homem democrático, que pertence à massa e também não possui carácter próprio (2005, 97), o *medium* cinema, com a sua lógica de imagens moventes, continua ou aprofunda essa ideia de identificação numa não essência. Este surge a partir do aperfeiçoamento dos dispositivos óticos e fotográficos, sobretudo os surgidos durante o século XIX, dando expressão física aos choques e à crise da experiência da Modernidade. Crise esta assente numa mudança de paradigma, na passagem das estruturas fixas, transcendentes e lineares, a um entendimento múltiplo, imanente, em "movimento" do mundo. É, portanto, neste contexto que o cinema surge enquanto arte popular ou de massas e se torna o novo "filho miserável sem pai", ou o veículo de uma democratização que durante anos pertenceu exclusivamente às letras. A expansão do cinema para além da rede inicial de produtores/consumidores de imagens é sintoma do aprofundamento desse processo de democratização das imagens e, consequentemente, de complexificação dos seus gestos de expressão.

Como refere José Bragança de Miranda, no prefácio à sua obra *Corpo e Imagem*, a modernidade é inseparável de uma fluidez das imagens, por oposição às "imagens absolutas e estáticas que estavam suspensas sobre a história", sendo que essa errância das imagens, dos sons, das palavras, "não é uma falha, mas uma necessidade histórica" (2012, 13). Este paralelismo, na transição entre *media*, do acompanhamento do processo democrático[60], talvez seja então um sinal do papel do cinemático na sempre presente ou fundante "inscrição na alma" de que falam Platão e Derrida.

É apenas no derradeiro capítulo do ensaio que temos vindo a desfiar, que Derrida torna mais explícito aquilo que já havíamos intuído: que também ele utilizara a ambiguidade do *phármakon*. Esta, o francês, desloca-a para o centro da origem, impossibilitando a rigidez dos binarismos platónicos e seu projeto de controlo e vigilância dessa ambiguidade metida "na camisa-de-forças de ética e da política" (2005, 111). Para tal "manobra", Derrida volta a *Timeu* e a uma passagem onde Platão define "um terceiro género": intermediário entre o Modelo — inteligível e imutável — e a cópia do Modelo — sensível e mutável. Este caracteriza-a como "espécie invisível e sem forma, que recebe tudo e participa do inteligível", "posta em movimento e recortada em figuras pelos objetos que penetram nela e, graças à ação deles, aparece ora sob um aspeto, ora sob outro" (Platão, *apud* Derrida 2005, 115). Este elemento, que Derrida qualificará como a escritura, é definido através de várias metáforas por Platão: o "local", o "lugar", o "recetáculo", a "matriz", a "mãe", o "porta-marcas" (2005, 114).

No caso da "produção de um filho", a escritura atua como mãe, recebendo em si as figuras, ficando em si impressas as imagens dos seres eternos (o inteligível). Ainda nessa ideia de uma possível qualificação cinemática do conceito de escritura poderíamos salientar alguns elementos das metáforas derridianas: a ideia da impressão das imagens, o aparecimento sob um aspeto ou outro, o movimento do recetáculo que dá origem a vários elementos, e finalmente a ausência de forma própria. O segundo significado destacado por Derrida para qualificar o *phármakon* da escritura ajuda a aprofundar o paralelismo. Diz este que a inscrição escritural é também a constituição de uma estruturalidade, algo particularmente visível no campo da política e da linguística (2005, 116). Desta forma, a gramática, que, recorde-se, Thoth também traz ao rei Tamuz com a escritura, estabelece um sistema circulante entre as unidades interdependentes das letras e sílabas, criando um limite e uma estrutura à diversidade infinita do som que emitimos pela boca (2005, 117). Esta limitação "estrutural" pode — como acontece

[60] Embora usemos a palavra "democracia" interessa-nos sobretudo aqui a relação entre o cinemático e o *demos* (enquanto povo). E só subsidiariamente com a expressão de um *kratos* (regra ou força),

no cinema, de resto — ser metaforizado através deste "terceiro género" que fornece localização a todos os objetos que existem como num sonho. Isto é, é através desse sonho, no qual apenas se acredita que a essência do ser está em alguma parte fora dele, que nos relacionamos com essa essência sempre ausente.

Em certa medida, cumprem-se nos requisitos aqui apresentados de escritura como *phármakon.* Elementos que podemos, com maior ou menor facilidade associar ao cinema, ou mais vastamente ao movimento cinemático.

Por um lado, o movimento cinemático implica uma certa inscrição como limitação do movimento. No caso conhecido do cinema, pode mesmo dizer-se que essa inscrição, como colocação "em imagens", é essa composição do movimento que implica uma forma provisória de paragem do fluxo de circulação. Na lógica de Derrida, essa estruturalidade seria o intermediário necessário e fundante de uma essência ou verdade sempre ausente na sua pureza. Derrida esclarece que a própria dialética platónica, tendo uma certa pureza no seu cerne, disfarça no fundo a "invisibilidade absoluta do visível", um "furtar à forma da presença e da entidade", devido a um "excesso que Platão designa como *épekéina tês ousías* (além da entidade ou da presença)" (2005, 120). Assim, a dialética "supre a *noésis* impossível" atando-a aos seus "'inferiores', às artes miméticas, ao jogo, à gramática, à escritura, etc." (2005, 121). No argumento que pretendemos desenvolver, o cinemático como *phármakon* não se limita a uma inscrição material, mas supre essa "invisibilidade absoluta" através de uma inscrição como seleção.

Por outro lado, o *phármakon* exerce-se como o cinemático, isto é, como estrutura temporal de movimento: um diferimento[61] de uma verdade sempre invisível e adiada[62]. Uma

[61] François Dosse no final do segundo capítulo, «Derridean Historicization and Its Erasure» que dedica a Derrida, no segundo volume da sua história do estruturalismo, conclui que o autor, embora tenha introduzido a temporalidade na noção de estrutura nunca saiu verdadeiramente do estruturalismo, ao considerar o sistema de linguagem, em última análise, sempre autorreferencial. Contudo, essa introdução da temporalidade na estrutura, responsável pela dissolução do sujeito e pela introdução do "desnorte" do pós-moderno, deve ser relacionado também com a possível relação com o paradigma do cinemático. Talvez o problema do pós-cinema esteja, desde logo, numa falta de compreensão da gestão dessa temporalidade além da estrutura binária que parece ter sido associada ao cinema. O dentro e o fora (da sala de cinema e fora dela, do ator e do espectador, do em campo e fora de campo), o interior e o exterior, o Ser e a forma movimentam-se, na lógica do *phármakon*, ultrapassando a sua própria oposição. Uma possível "escritura do cinemático" expande-se assim em múltiplas direções precisamente porque não pode conter-se nessa referida estrutura de oposição.

[62] Como refere Fernanda Bernardo, num artigo de 2017 intitulado «Derrida e o Cinema», a sétima arte — a partir da "singularidade (…) da brevidade de um instante captado" e sua posterior "iterabilidade re-produtiva como um canto de vida (…) já sempre assombrada e dobrada de morte" — é, "por excelência" uma "arte e experiência da espectralidade". A autora explica esse importante "por excelência" precisamente porque para Derrida esse "fantasma" é um *sempre já*, é a própria "memória da alteridade" (2017, 55). Por outras palavras, quer a ideia deste regresso espectral — que o cinema dá a ver como técnica reprodutiva — quer a lógica de um significado sempre

relação de vai e vem (no exemplo de Derrida, entre a dialética e a gramática), que impede um sistema dualista. Isto é, que resiste à "interioridade doméstica e hierarquizada da farmácia", distinguindo entre "remédios e venenos, sementes da vida e sementes da morte, bons e maus rastros" (*idem*). Desta forma, a repetição torna-se comum ao verdadeiro e ao não verdadeiro. Isto é, quer a uma idealidade inteligível que se repete como dialética (usando o estável, o identificável em sua igualdade em si), quer ao sensível, ou aos fantasmas e simulacros, nos quais a presença ou a verdade sempre tem de se perder e dispersar (*idem*). Por outras palavras, o cinemático é um sistema que se cumpre, enquanto estrutura movente, num movimento de avanço e circulação, a-histórico, a-estético, eticamente cego.

***

Antes de passar ao ponto seguinte, onde abordaremos alguns autores que, explícita ou implicitamente, nos permitem pensar essa aproximação entre o cinemático e o *phármakon*, no campo do cinema e da teoria dos *media*, importa resumir algumas ideias tratadas até aqui.

Como primeiro objetivo fomos salientando algumas passagens do livro de Derrida que caracterizam o *phármakon* nos seus traços essenciais: o papel do referido conceito como forma de "criticar" o privilégio da metafísica, que se centra numa ideia do ser ligada às categorias da "presença", "essência", "origem" e relacionadas diretamente com a fala, secundarizando a escrita; o *phármakon* como pertencente a uma família de "quase-conceitos" ou de "indecidíveis" que procuram fazer suspender essas oposições binárias e de separação radical entre interior/exterior, presença/ausência, remédio/veneno; o *phármakon* como dependente de uma origem própria, concebido numa ausência suplementada pela figura do pai e do bem (um primado do *logos* vivo que deve ser a fala, o fonocentrismo); o carácter ambivalente de *phármakon* que não pode apenas ser traduzido por remédio ou veneno, mas que implica a com-posição a todo o tempo das ambas as realidades. E, nessa ambiguidade, o capítulo quarto da referida obra, intitulado «Phármakon», é fundamental para compreender essas referidas ideias, nomeadamente que Platão não visa condenar a escrita como veneno, antes inscrevê-la numa certa ambiguidade. E que Derrida vê tal *phármakon* como "condição de possibilidade" para pensar as oposições acima nomeadas, estando este assim compreendido na "estrutura do *logos*".

diferido e ausente, remetem a pensar o cinema como próprio do pensamento da desconstrução e seu movimento. É nesse sentido que a autora salienta, taxativamente, que a "desconstrução derridiana (…) é portadora de um pensamento do cinema", assim como a "'lógica da espectralidade'" é a "'lógica' a-lógica" da descontrução (2017, 53).

O segundo objetivo foi o de ir traçando pontes com um entendimento do cinemático e também lançar as ideias base para que, face a este, se possa substituir o "plano" da inversão do *phármakon* (algo herdado do projeto platónico de controlo[63] e vigilância que procura do veneno, extrair o remédio) por um outro plano: o uso da própria ambiguidade do *phármakon*. Um plano que convoque a sua natureza ambivalente, de algo que compõe entre polos[64], para a articulação dos problemas da evolução e concretização técnica do cinemático na tecnologia do cinema, e do *modus operandi* do cinemático para uma relação mais vasta ligada à individuação. Este ponto em particular veremos em maior detalhe no fecho do presente capítulo, com vista a explicitar uma metodologia de cruzamento entre o nosso quase-conceito operativo — o *phármakon* — e o cinemático.

1.3. Usos do *phármakon*: remédios, venenos, ambivalências

O que faremos neste ponto é a explicitação de alguns sentidos, uns explícitos outros meramente implícitos, segundos os quais podemos ver a aplicação da noção de *phármakon* no campo da teoria dos *media* e dos estudos fílmicos.

Num artigo de 2013, «Medium-Remedium: o problema ontológico dos meios e seu entrelaçamento comunicativo», Danielle Oliveira e Maurício Liesen procuram abordar a natureza da noção de *medium* a partir, entre outros[65], do conceito de *phármakon*. Segundo os autores, a noção de fronteira que Derrida explora no *phármakon*, acaba por resolver a aporia entre o que é mediado e o que é imediato. A passagem desse imediato (*logos*) à palavra (*media*) é um "evento farmacêutico" (2013, 22). Isto é, o *medium*, simultaneamente remédio e veneno, é uma questão de medida. O *phármakon* como *medium*, referem os autores, é um "presente

[63] O livro *Pharmakon - Plato, Drug Culture, and Identity in Ancient Athens* de Michael Rinella termina com um capítulo dedicado a fazer a ponte entre o estudo da utilização do *phármakon* no contexto da cultura grega, para períodos históricos subsequentes, nomeadamente até a época pós-industrial. Nesse texto, intitulado «Towards a New Ethics of the Pharmakon», Rinella escreve: "Levou quase três milénios mas existem crescentes indicações de que já não podemos continuar a lutar contra a *ekstasis*, incluindo nos casos em que ela é motivado por *pharmaka* tradicionais, com o intuito de a destruir ou erradicar, para a obtenção de uma identidade subjetiva impermeável, num qualquer ideal impossível de atingir (…). A política e a sociedade devem eventualmente pacificar-se com as diferentes formas de êxtase, integrando-as na nossa existência, ou se não o conseguirmos teremos de continuar a sofrer as consequências carcerárias e antidemocráticas" (Rinella 2010, s.p.). [tradução nossa]. Rinella propõe, desta forma, a integração do *phármakon* para além de uma relação de dominação e subjugação do mesmo.

[64] É essa a sua "estratégia de sobrevivência". O *phármakon* é um fora que, sem qualidades próprias, necessita a todo o tempo de se preencher. Movimento esse que, porque sempre necessário e nunca completo, possui uma dimensão cinemática, de articulação e composição entre avanços e paragens provisórias.

[65] Os autores avançam também a hipótese de convocar a noção de magia da linguagem em Walter Benjamin para qualificar a natureza dos *media* (Oliveira e Liesen 2013, 17).

divino"[66]dado aos homens como "suplemento, forma de alívio às dores e vertigens causadas pelo contato imediato com o sol da verdade" (2013, 23). O *medium* como *phármakon* faz assim essa ligação interior/exterior e funciona como impureza que "desfaz a questão da origem", como "caminho que vale por si, como meio, pois não há princípio nem fim a atingir" (*idem*). Estamos assim, parece-nos, segundo esta perspetiva, presos a esta intermediação insolúvel que só pode ser trabalhada nessa tal ideia de medida, ou, no que nos importará no caso do cinemático, numa noção de composição. Algo que a montagem, visual, literária, cinemática, funciona como precursora dessa "medida composicional".

É interessante referir, ainda acerca desta questão da mediação como *phármakon*, um aspeto do trabalho do teórico alemão Siegfried Zielinski. Embora não trabalhe explicitamente sobre o termo, Zielinski acaba por salientar a possibilidade de uma utilização nociva dos *media*, algo que nomeia de *psychopatia medialis*[67] e contra o qual escreve um manifesto na final do seu livro *[… After the Media]* (2013, 255 e ss.). Antes de o descrever convém lembrar que, ainda em 1989, o alemão escrevera *Audiovisions - Cinema and Television as Entr'actes in History*[68], no qual percebe que a chegada do digital reposiciona o cinema e a televisão como interlúdios da história mais vasta dos *media* audiovisuais. É no último capítulo desse livro[69] que propõe que se abandone o dualismo (Zielinski 1999, 275), que determina frequentemente um dado julgamento moral, ora ligado ao bem, depositado no cinema e artes analógicas e mecânicas ora ligado ao mal, depositado no futuro eletrónico, digital, incerto (1999, 273-274). Por outras palavras, importava pensar a transição e relação entre as duas realidades, naquilo que tinham de comum e de diferente. E nessa apologia da "experimentação radical" como oportunidade para explorar a "coexistência de formas heterogéneas de expressão e práticas dos *media* que vagueiam entre o analógico e o digital" (1999, 290) utiliza expressões, mais ou menos prosaicas como "o batismo do demónio do real com a água benta do código digital" (1999, 276), ou a "fusão do calor das lágrimas e riso com o frio avanço da tecnologia" (1999, 290).

[66] Oliveira e Liesen citam esta passagem de *La pharmacie de Platon* sobre a autossuficiência de Deus: "Deus, o rei, não sabe escrever, mas esta ignorância ou esta incapacidade dão testemunho de sua soberana independência. Ele não tem necessidade de escrever. Ele fala, ele diz, ele dita, e sua fala é suficiente" (2013, 23 e Derrida 2005, 22).

[67] Este título *psychopatia medialis* é, segundo o autor, uma homenagem a duas obras escritas no expoente da industrialização. São elas: *Psychopatia sexualis* (1886) de Richard von Krafft – Ebing e *Psychopatia criminalis* (1898) de Oskar Panizza. A primeira era uma tentativa de encontro de um equilíbrio entre a noção de desvio sexual e uma ideia de integração social. A segunda procura identificar energias e manifestações da criminalidade, ao mesmo tempo que descrevia os efeitos da subordinação à autoridade (Zielinski 2013, 252 e 253).

[68] No original *Audiovisionen: Kino und Fernsehen als Zwischenspiele*.

[69] Intitulado «Good Machines, Bad Machines - For living heterogeneity in the arts of picture and sound – Against psychopatia medialis» (Zielinski 199, 273 e ss.).

Tal abandono de um dualismo em face de uma transição, acaba por redundar uns anos depois, já num contexto da omnipresença do digital, da internet e das redes sociais, numa espécie de terapêutica farmacológica expressa no já referido manifesto. Esta funda-se numa distinção entre existência e ser. Segundo Zielinski, a primeira relaciona-se mais com uma dimensão do universal no particular, enquanto que a segunda procura o inverso, determinar o particular no universal (2013, 251). Como base deste "dualismo", o alemão refere no ponto 19 do seu manifesto que precisamos de "cultivar uma visão consciente" pela qual temos de "aprender a existir *online* e a ser *offline*" (2013, 261). Quer a ideia de que devemos guardar tudo o que fazemos e pensamos em tempo real na internet, quer a noção de prolongamento artificial de um momento ("the Long Now Project", assim o apelida), são igualmente obscenos (2013, 260). Esse seria um paraíso artificial para a duração, semelhante ao "prolongamento da perceção pelas drogas" (261). Contra esta "psicopatia", Zielinski propõe a "redescoberta de apreciar o presente" e, sobretudo, o desenvolvimento de uma relação profana com as redes sociais (procurando travar a sua crescente sacralização), algo que só pode ser atingido a partir de um "local fora delas" (*idem*). Estamos, pois, perante uma terapêutica farmacológica que abolindo dualismos morais, entre *media*, procura trabalhar, contudo, por via de uma composição ambivalente no interior de uma relação constante entre homem/*media*.

Para terminar algumas hipóteses de utilização da noção de *phármakon* aplicado aos *media* referimo-nos ainda a recuperação que Alexander Galloway, Eugene Thacker, e McKenzie Wark fazem do conceito de "excomunicação". Esta é uma proposta de uma "teoria da mediação como excomunicação" (Galloway, Thacker e Wark 2014, 11), como forma de "mediação política e teológica" (2014, 16), que implica que a possibilidade de fazer cessar a comunicação — a mensagem de que "não haverá mais mensagens" — funciona como "condição de possibilidade da própria comunicação" (2014, 15). Esta procura contrariar aquilo que os autores nomeiam de "teoria socrática dos *media*"[70], e que acaba por ser complementada com o que poderíamos nomear de uma dimensão, à primeira vista "tóxica" do outro polo do *phármakon*: a possibilidade de fazer cessar a comunicação. Segundo os autores, o próprio *Fedro* possui vários elementos[71] que suportariam a importância da excomunicação. Nomeadamente

[70] Teoria que nasce com o *Fedro* de Platão e que faz a preferência pela comunicação presente em detrimento da ausência — isto é, pela imediatez em vez da mediação. Esta inaugura uma espinha dorsal de pensamento sobre os *media* que vê na comunicação uma ligação com o significado, a verdade e a reciprocidade e que vê em Platão e Sócrates (comunicação como presença), em Heidegger e no "hermeneutic turn" (comunicação como interpretação) e Habermas (comunicação como discurso) eixos focais que desfiam esta relação (Galloway et al. 2014, 11).

[71] Desde logo, como já havíamos visto no ponto anterior, o discurso de Lísias faz Sócrates sair da cidade (Platão 2000; 229 a 230e). Essa mobilidade que demonstra a separação entre o pensamento e a sua exteriorização, tem

quando Fedro pede opinião a Sócrates acerca do discurso de Lísias e aquele não a revela imediatamente; ou quando o mesmo Fedro levanta a "ameaça da excomunicação" e *jura* não ler ou repetir mais textos a Sócrates até que este responda ao de Lísias (Platão 2000; 236e); ou ainda quando Sócrates *reza* a Eros para que ambos terminem de fazer discursos insultantes que os afastam do caminho da filosofia (Platão 2000; 257 b). Galloway, Thacker e Wark consideram estes atos — a jura e a reza —, como tipos de excomunicação, ou formas de fazer cessar a comunicação. É por isso que, como na ambiguidade do *phármakon*, a "excomunicação parece assombrar cada instância da comunicação" (2014, 13). Ela faz parte de uma genealogia completa da comunicação dos *media* que, além das noções de presença, reciprocidade e verdade, comporta ainda a "impossibilidade" ou a "insuficiência da comunicação", a "comunicação de 'não mais comunicar'" ou o "silêncio do não ter nada mais a dizer" (2014, 15).

Embora isso não seja explicitado pelo autor, não deixa de ser interessante que a proposta de trabalho específica de Alexander Galloway[72] acerca da excomunicação termine com um modelo que, como na lógica de composição que proporemos adiante para trabalhar o cinemático como *phármakon*, congregará diversos regimes heterogéneos de mediação. Mas antes Galloway distingue três regimes de mediação distintos, cada um com o seu avatar: o primeiro assenta numa lógica clássica de descodificação textual, de comunicação circuladora[73], o envio de mensagens, a hermenêutica de *Hermes*[74] — o "deus do significante", como lhe chama Derrida (2005, 34 e Galloway, Thacker e Wark 2014, 29); o segundo assenta numa lógica de superfície e claridade, de imediaticidade iridescente, tendo como modelo a figura mitológica *Iris* (2014, 41) e a imagem como paradigma (2014, 46)[75]; o terceiro modelo, assente nas

também a virtualidade de demonstrar que Sócrates, por procurar um lugar específico para abordar o texto de Lísias, acaba por provar que "o lugar do pensamento precede o pensamento em si" (2014, 12).

[72] Nas outras duas propostas de *Excommunication. Three Inquiries in Media and Mediation*, McKenzie, Wark e Eugene Thacker tratam de duas instâncias de "excomunicação". Respetivamente, a heresia em «Furious Media» e o misciticismo ou comunicação com o inacessível em «Dark Media».

[73] Lógica que, como já se viu, é aquela onde nasce a ambivalência da escrita como *phármakon*. Aliás, Hermes liga-se ao deus inventor da escrita e do cálculo Thoth (Galloway, Thacker e Wark 2014, 36 e Derrida 2005, 31 e ss.).

[74] Galloway cita Jean-Pierre Vernant, em *Mythe et pensée chez les Grecs Vol 1* (1982), acerca das características de Hermes *diaktoros*, viajante, mensageiro: "Nada nele é fixo, ou estável, ou permanente, ou restrito, ou sólido. (…) No espaço e no mundo dos homens, ele representa o movimento, passagens, mudanças de estado, transições, contactos entre elementos estrangeiros. Em casa, o seu lugar é junto à porta, protegendo o limiar, afugentando os ladrões porque ele próprio é o Ladrão" (Vernant *apud* Galloway, Thacker e Wark 2014, 31).

[75] Este modelo dá continuidade à falência da lógica hermenêutica e interpretativa, em função de uma relação mais imediata com os *media*. Galloway caracteriza este modelo iridescente através de três principais traços: a *proximidade*, convocando uma experiência imediata (em vez da procura de um significando diferido, mediado, longínquo) (Galloway et al. 2014, 43); a impressão *estética e estática* (em vez da circulação de elementos para a produção de um dado significado (2014,44); e, finalmente, o modelo de mediação iridescente é dotado de *certeza, constância*, ao contrário do modelo hermenêutico, podendo ser convertido em lógica ou matemática (2014, 45).

divindades gregas da vingança, as *Erínias* ou Fúrias, é um modelo adequado a uma lógica de "sistema" (2014, 59), de rede onde o "indivíduo permanece não individuado" (2014, 57) e onde se assinala uma lógica de multiplicidade, rizomática, de heterogeneidade e sistemas não lineares (2014, 56 e 57). Modelo esse que corporiza uma forma não humana, pelo facto de reduzirem a mente à matéria e disseminarem a consciência, a causalidade, por agentes discretos e autónomos, num frenesim de microfunções que se destinam a manter a própria lógica do sistema (2014, 63).

Galloway termina o seu argumento propondo então um quarto modelo, tendo como avatar a deusa Afrodite (2014, 64). Este modelo acaba por ser definido como "mediação pura", ou como alguém que "governa a partir desse meio", conciliando e pedindo emprestado a lógica dos três anteriores modelos. O autor vê esta figura da mediação como uma espécie de cuidador ou mediador dos regimes de mediação. Articulando-os, o que aqui se propõe é uma espécie de cinematismo que trabalha sobre um movimento constante entre regimes e lógicas de mediação. Articulação essa que, mimando a dinâmica do *phármakon*, acaba por fazer "reencontrar" um corpo, um desejo, num contexto que parecia já o ter irremediavelmente perdido. Articulação essa que concilia no fundo a mediação com uma certa preservação, uma medicina. E é por isso que Galloway nos chama a atenção para o facto do diálogo *Fedro* não ser apenas sobre a escrita e a exteriorização pura (os *hypomnemata*), mas também sobre o amor, o *eros* (2014, 67).

***

Na passagem para o campo do cinemático, a aplicação do conceito de *phármakon* pode trilhar vários caminhos. O caminho técnico seria precisamente ver o cinema no interior das artes e das *teknè*, para desde logo o considerarmos como um *phármakon*, à luz das caracterizações e do campo de aplicação do referido quase-conceito. Outro caminho possível, que apenas passaria pela consideração do cinemático como *phármakon* de forma implícita, através dos seus duplos significados de remédio e de veneno, seria dizer que o surgimento do cinema desde logo separou os seus teorizadores de acordo com um predomínio, ora dos seus efeitos *positivos*, ora dos seus efeitos *tóxicos*. Quanto aos primeiros poderíamos recorrer, como mero exemplo, às virtualidades democráticas e de abertura do espaço a uma nova perceção[76], como nele viu

[76] Por exemplo, "O cinema promete-nos (…) um horizonte gigantesco e inesperado. (…) Veio então o cinema, que fez ir pelos ares este mundo de cárceres com a dinamite do décimo de segundo, de modo que agora, abandonados no meio dos seus escombros espalhados por todo o lado, nos lançamos serenamente em viagens aventurosas" (Benjamin 2006, 233).

Walter Benjamin. Mas também as promessas ligadas à restituição do movimento, à aproximação à vida, aos mecanismos adequados de uma observação filosófica do mundo, a relação entre a *psyche* e o movimento cinemático, as suas utilizações no campo da ciência, medicina, tecnologias de guerra, etc. Todas estas são visões de um cinema como *phármakon* no seu polo positivo, no seu potencial curativo e redentor. Mas, por outro lado, podemos dizer que o cinema também foi visto com desconfiança praticamente desde o seu início e o susto dos espectadores ante a chegada do comboio[77] dos irmãos Lumière. Essa desconfiança possui múltiplas declinações que vão desde o poder hipnótico do cinema sobre o espectador, à incapacidade de pensarmos o que queremos ante o desfilar das imagens[78], passando pelo poder alienador da sua tecnologia, ou na sua capacidade publicitária de formação de um dado modo de vida cultural e existencial prevalente[79], no interior de um conjunto de performativas e publicitárias indústrias da cultura[80]. Ainda sobre a dimensão tóxica do cinema diga-se que esta se encaixa, de uma forma mais vasta, num conjunto de contextos histórico-filosóficos como a caracterização da escrita e do simulacro platónico como droga encantatória e distrativa, na qual a dualidade da imagem, a colocação do homem em estado de disponibilidade pela técnica moderna, ou a aceleração e desorientação pela entrada na Modernidade são declinações conhecidas. No fundo, todas estas são visões de um cinema como *phármakon* no seu polo meramente negativo, no seu potencial de veneno ou droga.

Num contexto positivo, Jean-Luc Godard equipara o cinema a uma droga, um *phármakon*. Diz ele:

> "O cinema para mim é uma posição: ver as coisas parece-me mais relevante do que dizê-las. É como uma justiça, um dado momento. Existem demasiadas palavras. Em medicina também, existe o médico que nos recebe, a doença que fala e, após um momento, uma radiografia. É interessante saber que 90% da produção da Kodak é feito para as placas de radiografias (não para o cinema) ou seja para um meio que permite ver os traços da doença. É nisso que eu acho interessante o cinema: é algo que permite ver de outra maneira, por outros meios. É por isso que ele, creio, desde o início, teve um poder tão extraordinário: as pessoas podem compreender as coisas que se passam sem que lhes digamos o que é. É preciso, em certos momentos – é como a droga – é preciso retomar esse poder nas nossas mãos" (Godard 2006, 291).

[77] Falamos claro das primeiras exibições públicas de *L'Arrivée d'un train en gare de La Ciotat* (1895).
[78] Walter Benjamin comentava Georges Duhamel "Já não posso pensar aquilo que quero. As imagens em movimento ocuparam o lugar dos meus pensamentos" (Duhamel, 1930 *apud* Benjamin, 2006, 236).
[79] O mais reconhecido o denominado "american way of life", criado pela chamada "fábrica de sonhos" que é Hollywood.
[80] Infelizmente não poderemos trilhar com detalhe uma visão tóxica do cinemático a partir de um trilho deixado pelo trabalho de autores como Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, Guy Debord ou Jean Baudrillhard. A eles faremos pontualmente menção.

E no seu famoso *Histoire (s) du Cinéma* (1989-1999), mais concretamente no início do 3º capítulo intitulado «Fatale beauté», equipara o cinema a uma poção mágica:

> "[O cinema] nem uma arte nem uma tecnologia / um mistério / e para o resolver uma simples poção mágica / para aclarar a nossa lanterna mágica / mágica ela também (…) / a história do cinema está ligada à história da medicina".

Numa outra visão, a dos zombies cinéfilos que viam ininterruptamente filmes em salas escuras das Cinematecas, damos de caras com uma ideia do cinema caracterizado como "droga"[81] que entra no organismo (Capra 1971)[82] e que serve como antídoto à vida real, à encadeante luz que nos chega de todos os recantos da realidade. Como vimos, cultural e politicamente, o poder mediático do cinema, canalizado pelas energias do espetáculo e da publicidade, teve esse efeito de uma dependência tóxica que hoje parece continuar por outras vias. A título de exemplo, o neurocientista Peter Whybrow, director do departamento de neurociência da Universidade da Califórnia, define os ecrãs de "cocaína eletrónica" (2015, s.p.), no seu livro *The Well-Tuned Brain*. Por sua vez, o professor Andrew Doan, líder do departamento de investigação do Pentágono e da Marinha Americana dedicado à mecânica da adição, nomeia as tecnologias com recurso a ecrãs e os vídeo jogos como "digital *pharmakeia*"[83].

Se acima falámos de uma divisão entre aqueles que cedo viram no cinemático ora um remédio, ora uma droga, ora um feitiço, importa também determinar ainda um outro caminho. O trajeto que aponta para uma certa ambiguidade farmacológica do cinemático e que, consoante a sua utilização, poderá estar mais próxima de efeitos benéficos ou negativos.

---

[81] Kracauer, num capítulo de *Theory of Film* dedicado ao espectador, escreve acerca da consciência diminuída daquele: "No espectador, o *self* como fonte primordial de pensamentos e decisões cede o seu poder de controlo. (…) [os filmes] enfraquecem a mente. Isso explica a razão pela qual, dos anos vinte até hoje, quer os devotos do cinema quer os seus opositores compararam o *medium* a uma espécie de droga e chamaram a sua atenção para os seus efeitos estupefacientes (…). A dopagem cria toxicodependentes. Parece uma proposta razoável a de que o cinema criou os seus *habitués* que o frequentam devido a um impulso quase fisiológico. Eles não são motivados por um desejo de ver um filme específico ou serem entretidos de uma forma agradável; o que eles necessitam é de ser libertados das amarras da consciência, perder a sua identidade no escuro e deixar-se afundar, nas imagens que se sucedem umas às outras, com os sentidos despertos para as absorverem" (1997, 159-160).

[82] É célebre a expressão do realizador americano Frank Capra na sua autobiografia *The Name Above the Title* (1971): "O cinema é uma doença. Quando te afeta a corrente sanguínea, toma conta de tudo como a hormona mais importante; domina as enzimas, dirige a glândula pineal; representa o Iago da nossa psique. Como para a heroína, o antídoto para o cinema é mais cinema".

[83] Cf. Conferência de Andrew Doane intitulada "Video Game Addiction" (2015), disponível em https://www.youtube.com/watch?v=GR3kdgw-Gmw. Em 2012, Doane publicou também o livro *Hooked on Games: The Lure and Cost of Video Game and Internet Addiction*. FEP International.

De certa forma é uma ambiguidade farmacológica desse género que podemos encontrar no campo de estudos fímicos, no trabalho de alguns teóricos do cinema — e porque não dizê-lo também no *modus operandi* dos próprios artistas — que defendem uma certa utilização correta ou privilegiada do cinemático. Algo que poderia ser muito sumariamente posto, como escreve Luís Mendonça, baseando-se em Bazin, numa divisão entre os "cineastas que acreditam nas imagens e aqueles que acreditam no real" (2017, 25)[84][85]. Essa cisão permite duas visões distintas do cinemático. Uma de inspiração humanista, idealista que crê que o cinemático tem uma especial afinidade com o real e que, como tal deve sobretudo funcionar como janela, o mais neutra possível, para aquele. É o cinema do sujeito, de formação realista, o cinema da transparência bazaniana que procura reduzir ao mínimo o seu impacto técnico e subtrair os efeitos que interfiram nessa relação privilegiada e documental com a realidade. O outro, de inspiração materialista, crê no potencial do cinemático para construir uma ilusão própria, na capacidade de funcionar como espelho de uma dada forma de expressão corporal e intelectual. É, no fundo, o polo do cinema da magia e da aparição, da montagem das atrações, do poder construtivo da montagem eisensteiniana, um cinema não da subtração, mas da adição de elementos e de camadas de sentido, da presença e do impacto da sua técnica como forma de expressão. Como refere Benoît Turquety, em *Inventer Le Cinéma – Epistémologie: Problèmes, Machines*, esta dualidade acaba por estar presente na própria evolução do *medium* do cinema. Escreve ele que as inovações que historicamente se juntaram à imagem fotográfica em movimento, como foram os casos do som ou da cor, oram são vistas "pelo seu valor teórico de ganho realista (o *elán* em direção ao "cinema total")", ora pelo seu "poder atrativo" (2014, 76).

Uma visão que acaba por explorar um pouco esta fratura, uma ambiguidade farmacológica inerente ao cinemático, é a de Sigfried Kracauer. Tal como Walter Benjamin ou Theodor Adorno, Kracauer acompanhou os efeitos do cinema quer na constituição do que viria a ser um particular e dominante meio de entretenimento de massas, quer nos seus efeitos propagandísticos que viriam a ser determinantes para a constituição de uma estética e de um imaginário nazi. O seu famoso *From Caligari To Hitler* (1947) — estudo que explora, como o nome indica, a relação entre o cinema alemão da República de Weimar e a ascensão do nazismo

[84] Esta oposição pode ter muitas declinações, como, por exemplo, a diferença entre o cinema de rua e o cinema de estúdio, o cinema de improviso e o cinema encenado, ou a distinção, problemática é certo, entre uma veia mais documental e outra mais ficcional.

[85] O texto a que nos referimos é «L'Évolution du langage cinématographique» e a oposição acima citada visava distinguir duas abordagens no cinema entre as décadas de 20 e 40.

— termina concluindo que a história alemã acabou por executar um cenário pleno de tiranos e multidões subjugadas, antevisto pelo cinema da época[86].

É com base neste contexto que podemos ler, no seu *Theory of Film* (1960), uma distinção entre uma "boa" utilização do cinemático e uma "má" utilização. Esta última está genericamente ligada a todos os dispositivos técnicos, gestos artísticos, intenções que, de alguma forma, impeçam o cinemático de explorar aquilo que tem de particular: uma certa capacidade de *reproduzir* e potencial de *revelar* a realidade física tal como ela é. Estas capacidades, designados por Kracauer como as "propriedades básicas do *medium*" (2007, 28) surgem em comum, naturalmente sem a dimensão temporal própria, com a fotografia. Para o autor, a "abordagem cinemática" que confere ao cinema, aos filmes, validade estética está no cumprimento destas propriedades (2007, 37). Algo que deve ser conseguido através de um equilíbrio entre dois elementos: por um lado, o que designa por uma "tendência realista" (2007, 33), que deve retratar o "movimento em si mesmo" (*idem*) e em alguns casos usar como intermediário a "encenação", desde que nesta, o "mundo encenado pareça uma reprodução fiel do mundo real" (2007, 34); por outro lado, a "tendência formativa" (2007, 35) que pressupõe a construção de mundos de fantasia, de reconstrução de episódios históricos, assim como tipologias de composição que desembocam em filmes ficcionais, documentais, experimentais. Para Kracauer há que dominar o *phármakon* cinemático e é por isso que escreve que o equilíbrio destas duas tendências deve, afinal de contas, ser desequilibrado. Ou melhor, que o seu equilíbrio pressupõe um desequilíbrio pelo qual a componente formativa não tenta dominar a realista, mas deve sim seguir as potencialidades desta última (2007, 39). A tendência compositiva tem para Kracauer o problema de procurar, através de diversas maneiras, estancar a fluidez do movimento cinemático, contrapor à contingência, heterogeneidade e fluxo da vida, as ideias abstratas, os simbolismos, as ideologias, os fechamentos artificiais.

Um bom exemplo desta procura de equilíbrio tem que ver com a própria noção de narrativa. Como salienta Miriam Bratu Hansen em *Cinema and Experience* (2012), embora Kracauer possa ser considerado como um dos maiores teóricos dos aspetos não narrativos do

[86] "A Alemanha levou a cabo o que tinha sido antecipado pelo seu cinema desde o seu início, personagens evidentes no ecrã tornaram-se verdadeiras na vida real. Devaneios personificados de mentes para as quais a liberdade significava um choque fatal, e uma tentação permanente e adolescente, estas figuras encheram as arenas da Alemanha nazi. Homúnculos andaram à solta. Caligaris autodesignados hipnotizaram incontáveis Césares levando-os ao assassínio. Mabuses fanáticos cometeram crimes incríveis com toda a impunidade e loucos Ivans congeminaram torturas nunca antes pensadas. Juntamente com toda esta procissão diabólica, muitos motivos conhecidos do ecrã tornaram-se eventos reais" (Kracauer 2004, 272).

cinema — uma tradição que surge com as abordagens fenomenológicas, fisiognomónicas, vitalistas e surrealistas do período entre guerras (2012, 274) — o alemão está consciente de estar perante o que designa como "dilema irresolúvel" (Kracauer 2007, 230). Por um lado, a narrativa dramática, tem este potencial de fechamento artificial num todo, um princípio finito, uma totalidade organizada, um cosmos. Mas, por outro, a "ação tende para o 'sem fim', a expectativa que o mundo (...) continue para lá do enquadramento" (Hansen 2012, 274). A autora refere que o que interessa a Kracauer no cinema narrativo é sobretudo essa luta (de polos farmacológicos, diríamos nós) e a forma como cada obra, cada cineasta, resolvem tal "dilema sem resolução" (2012, 275)[87].

De certa forma, a ética de Kracauer pressupõe a composição deste equilíbrio-desequilíbrio que passa por ir aproximando o *medium* do cinema das suas afinidades inerentes à realidade física. Nomeadamente a propensão para registar o "não encenado" (2007, 60), o "fortuito" (2007, 62), o "contínuo da realidade física" (2007, 63), o "indeterminado" (2007, 68) e o "fluxo da vida" (2007, 71). Sobre este último — única afinidade exclusiva do cinema e não extensível à fotografia —, o alemão faz questão de salientar que não se trata de um "*continuum* mental" (embora se estenda até essa dimensão também), mas antes de natureza predominantemente material (*idem*). A imagem cinemática, além da dimensão e significados causais e formativos, acolhe um conjunto de objetos naturais dotados de uma indeterminação de sentido. Esses objetos permitem aquilo que Kracauer define como "correspondências psicofísicas"[88], isto é, "inter-relações fluídas entre o mundo físico e a dimensão psicológica" (2007, 69). A "vida" que o cinema capta é essa realidade que vai para lá de significados pré-determinados e construídos, e na qual decorre este contínuo influxo de correspondências, do material ao psicológico e vice-versa.

Esta subtração da dimensão construída no cinemático em Kracauer[89] parece querer redimir a realidade face à humanidade, um ato de auto apagamento do sujeito e suas intenções

[87] Kracauer refere-se à montagem como tendo o problema de ter de corresponder a esta dupla obrigação: a de fazer avançar a narrativa, mas também da escolha de planos que "exibam e penetrem na realidade física por si só (...) planos não despojados dos seus sentidos múltiplos, planos capazes de libertar as suas correspondências psicológicas" (2007, 69), fugir da narrativa em "direção aos objetos representados de maneira a que nos apareçam na sua sugestiva indeterminação" (2007, 70).

[88] Mirian Bratu Hansen, no texto de introdução a *Theory of Film*, salienta que este é um conceito que vai buscar uma certa afinidade com duas outras ideias. A primeira passa pelas preocupações de Marcel Proust acerca da forma como os objetos podem reter traços de eventos, hábitos, olhares do passado, ativando uma memória involuntária. A segunda é o conhecido conceito benjaminino de "inconsciente ótico" (Kracauer 1997, XXIX e Benjamin 2006, 233-234).

[89] Rudolf Arnheim critica a posição redentora de Kracauer, definindo-a como um "render melancólico" à "realidade concreta", à "matéria sem forma" (1963, 296 e 7).

culturais, ideológicas, totalizantes[90]. O papel do cinema acaba por jogar-se como "portal" (2007, 287) para aceder às "camadas mais profundas" da realidade (2007, 298). Segundo Kracauer, as duas grandes características contextuais que levam a uma dada invisibilidade da realidade física são: a ruína de um antigo sistema de crenças e a prevalência dos sistemas abstratos de pensamento e análise, em detrimento de um contacto com a experiência e o concreto, com a ciência a tomar o lugar das religiões[91]. "O remédio para o tipo de abstração que recaiu sob as nossas mentes devido ao impacto da ciência é a experiência — a experiência das coisas na sua concretude" (2007, 296), escreve o alemão. Este é conseguido sobretudo através da arte e da experiencia estética.

No caso do cinema, as suas funções de "reprodução e revelação" da realidade física acabam por dar a ver um mundo debaixo dos nossos olhos, mas nunca visto, uma vez que se encontrava "velado pelas ideologias", pelo "hábito do pensamento abstrato" (2007, 300). O potencial positivo do cinemático surge neste caminho em direção à concretude[92] das coisas, através da redenção da realidade deste "estado adormecido", deste estado de "não existência virtual" (*idem*). Esta redenção tem o papel de expandir os significados individuais da realidade — a arte como potencialmente expansiva do nosso entendimento e perceção do mundo —, assim como o de nos confrontar, num ecrã vertido em escudo de Perseu (2007, 305-306), com os "horrores" e as imagens confrontacionais em relação à nossa visão do mundo.

Uma ideia próxima da redenção kracauriana do cinemático pode encontrar-se numa ideia de exploração da potencialidade do mesmo no pensamento do filósofo italiano Giorgio Agamben. Como refere explicitamente Benjamin Noys, no ensaio «Film-of-Life: Agamben's Profanation of the Image» (2014): a imagem é um *phármakon*. Ao mesmo tempo que seduz e encarna uma presença e que serve de ilustração ao conhecimento, é também fonte de distração e distanciação (2014, 91). Essa dualidade parece hoje, com a ubiquidade das imagens, pôr lado a lado a crise de uma "metafísica da presença", assim como uma crise da própria "metafísica da imagem" (*idem*). A visão que Agamben tem da imagem, e em particular do cinema, procura resolver o problema da indistinção entre original e cópia, verdadeiro e falso, que as propostas

[90] "Por causa do declínio da ideologia o mundo em que vivemos está atravancado de resíduos, todo o tempo de tentativas de novas sínteses. Não existem totalidades neste mundo; ao invés, ele consiste em pedaços de eventos casuais cuja fluidez se substitui a uma continuidade com sentido" (Kracaeur 1997, 297).
[91] Kracaeur sintetiza assim de maneira prosaica: "Esta é então a situação do homem moderno: falta-lhe a orientação de normas orientadoras. E toca apenas a realidade com a ponta dos dedos" (Kracaeur 1997, 294).
[92] David Rodowick vê na ética kracauriana uma reavaliação da particularidade e da contingência em relação ao mundo exterior, assim como a condição para a emergência de uma subjetividade pós-moderna (2007, 78).

da "sociedade de vigilância" foucauldiana e a análise da "sociedade do espetáculo" debordiana instauraram, ao produzir um processo de captura da vida pela imagem, com a redução da primeira à segunda (90)[93].

Para ilustrar melhor a sua opinião referir-nos-emos a dois dos seus ensaios: o primeiro acerca do cinema de Guy Debord[94] e o segundo acerca do gesto[95] no cinema.

Em «Difference and Repetition: On Guy Debord's Films» (2005), ensaio extraído de uma aula dada em Genebra em 1995, Agamben aborda o cinema do "estratega" francês (Agamben 2002, 313) a partir de dois gestos de montagem, que consideram suas condições transcendentais: a repetição e a paragem. Segundo Agamben, os trabalhos de Debord ou de Godard mostram-nos que "já não temos necessidade de filmar, basta-nos repetir e parar" e que o cinema — cuja técnica composicional é ainda a montagem, trazida agora para primeiro plano — entra numa "zona de indiferença em que todos os géneros tendem a coincidir", fazendo-se cinema "a partir das imagens do cinema" (2002, 315). Tal como em Kracauer, há em Agamben um propósito ético que busca ativar uma potencialidade inerente, segundo este último, a uma dinâmica já presente na própria imagem. Se Kracauer utiliza o termo de "redenção", já o italiano posiciona-se perto da ideia de uma "imagem dialética" benjaminiana (2002, 314) que liga a imagem à experiência histórica, tensão essa que, de certa maneira, o cinema permitiu concretizar. Concretizar numa relação com uma ideia messiânica de história, que pressupõe uma salvação que não é cronológica, que deve sempre acontecer "aqui e noutro lugar" (2002, 314). Para Agamben, o trabalho sobre a repetição na montagem passa por operar um "retorno em possibilidade daquilo que foi". E, nesse sentido, "projetar a potência e a possibilidade em direção ao que é por definição impossível": o passado. Ao contrário dos *media*[96], que nos dão o passado e o que foi sem potência ou possibilidade (deixando-nos impotentes), o cinema trabalha essa repetição do passado, abrindo uma "zona de indecidibilidade entre o real e o possível" (2002, 316). O que foi tido como facto, ao entrar nesta estrutura de repetição cinemática, é-nos restituído como possibilidade outra vez. Não estamos longe do fluxo

[93] Escreve Noys que "o pecado original do capitalismo é a nossa separação da vida, e isto tem lugar através da imagem; somos ao mesmo tempo *subjugados* à imagem, com a existência a ser reproduzida pela imagem, mas também *matéria* da imagem que reina sobre nós e nos domina" (2014, 91).
[94] Agamben, Giorgio. (1995) 2002. «Difference and Repetition: On Guy Debord's Films». Tradução inglesa por Brian Holmes. In *Guy Debord and the Situationist International: Texts and Documents*, editado por Tom McDonough, 313-319. Cambridge, Massachusetts e Londres: MIT Press.
[95] Agamben, Giorgio. (1978) 1993. «Notes on Gesture». In *Infancy and History – The Destruction of Experience*, traduzido por Liz Heron, 133-141. Londres, Nova Iorque: Verso.
[96] No sentido de meios de comunicação social.

heterogéneo de vida, nas suas inesgotáveis hipóteses de sentido, pela qual Kracauer dizia podermos aceder através da realidade da câmara de cinema.

A outra condição transcendental da montagem, utilizada como gesto recorrente no cinema de Debord é a paragem ou interrupção. Esta faz parte desta tarefa da possibilidade de resgatar a potencialidade positiva do cinemático, por oposição à "pornografia e publicidade" (2002, 319), tidas aqui como dimensões tóxicas, mas como formas alternativas de dar a ver a imagem enquanto imagem, isto é, imagem que não significa e já não é imagem de nada. Agamben liga a potencialidade da paragem no cinema à poesia, à possibilidade de introduzir uma cesura, que quebra o ritmo, as representações, o fluxo de sentido e mostra a imagem como imagem, como "meio puro" (2002, 318). Seria uma presença pura do cinemático, um "*medium* que não desaparece no que nos dá a ver" (*idem*), que dá a ver, ao mesmo tempo e no mesmo gesto, "um ato de criação" que comporta ele mesmo um "ato de descriação".

O segundo texto «Notes on Gesture» espelha também esta preocupação em libertar a dinâmica da imagem, e em particular, através dos gestos captados pelo cinema. No referido ensaio, Agamben refere que é o "gesto mais do que a imagem o elemento cinemático" (1993, 138). A preocupação primitiva do cinema com a decomposição do movimento indica precisamente essa capacidade de captar e registar os gestos. Para Agamben essa captação é essencial para que não se dê uma perda do "controlo dos (…) gestos" (1993, 137), uma catástrofe generalizada do gesto. No fundo o cinema tem a potencialidade de se "reapropriar dos gestos que perdeu", ao mesmo tempo que documenta essa perda (*idem*). Tomando como base os trabalhos de Aby Warburg e seu atlas *Mnemosyne*, Agamben refere-se à polaridade da imagem. Esta, como *phármakon*, contém simultaneamente uma carga de fixidez e uma carga dinâmica. A primeira é tida como *imago* que reifica, "cristal de memória histórica" (1993, 138), seja através de uma dada simbologia ou como "máscara de cera" de um corpo. Neste polo a imagem apaga o seu gesto potencial. Mas toda a imagem fixa tem também um potencial de dinamismo que a faz ligar-se a um todo. Como se pertencesse, enquanto fragmento, a um gesto ou como se fosse um mero *frame* de um filme perdido, no interior do qual ganharia o seu significado pleno (1993, 139). É tendo por base esta polaridade que Agamben encontra a potencialidade do cinemático: a de despertar esta dinâmica, de fazer as imagens entrar num contínuo do gesto. Gesto este que Agamben, socorrendo-se das distinções de Varro entre agir (*agire*) e fazer (*facere*), reporta à esfera de uma ação, de uma ética, colocando nos ombros do cinemático não apenas uma responsabilidade estética, mas sobretudo política e ética nestes gestos de libertação (1993, 140).

Regressando ao ensaio de Benjamin Noys, o autor retoma este potencial ético do cinema em Agamben, determinando-lhe, contudo, uma dada dualidade farmacológica. Usando termos heideggerianos, Noys refere que, para o italiano, "o cinema é o aparato da *Ge-Stell* do gesto" (2014, 90), isto é, a colocação e intimação destes a partir de um dispositivo reconhecido. Contudo, e citando as famosas linhas de Hölderlin que Martin Heidegger utiliza na sua famosa conferência sobre a técnica[97] — "Ora, onde mora o perigo / é lá que também cresce o que salva" — Noys reafirma, por extensão, que o domínio sobre esse gesto é dual, e o espaço de uma redenção pelo cinemático é sempre reversível. É, no fundo, o que sucede com a passagem de uma gestualidade primitiva do cinema a uma nova subjugação do gesto por via do entretenimento e da ideologia, forçando o gesto à catalogação, identificação e delimitação (2014, 92).

Como vimos, Agamben propõe a libertação ou redenção do gesto, face a esta nova captura e catalogação, através de atos de criação-descriação profanatórios do próprio cinema. A "descriação" — face a uma captura homogeneizante, pela qual o gestual fica preso num dos lados da polaridade, reificado, obliterado, como "meio para um fim", seja ele o entretenimento ou uma pedagogia ideológica —, através da repetição ou da interrupção, é uma solução de combate no interior do próprio cinema. Uma luta do "cinema com o cinema", ou do "*phármakon* contra o *phármakon*", que implica uma reutilização das imagens do cinema, reatualizando a sua potencialidade. Segundo Noys, isso implica recusar a fuga da imagem para uma exterioridade, tida como "primazia ontológica da vida", pois isso resultaria numa nova imagem, sujeita a um novo controlo (2014, 93). A luta farmacológica do cinemático, de acordo com Agamben, é feita no interior do seu movimento e suas imagens. A procura não de separar a vida de uma cópia, sujeito a controlo e captura, mas sim separar as próprias imagens do cinemático no seu interior, recuperando uma potência latente, uma dinâmica sempre atualizável que nunca é verdadeira ou falsa (*idem*), fazendo regressar as imagens como "zona de indecidibilidade entre o verdadeiro e o falso" (Agamben 2002, 319).

Terminamos este segmento com uma referência a Alain Badiou e sua visão do cinema. E fazemo-lo, pois, em vários pontos ele aproxima-se, ainda de que uma forma velada e implícita, de uma noção do cinemático como *phármakon.* Ou, pelo menos, pela forma como a entendemos e procuraremos explicitar ao fechar o presente capítulo. Isto porque, ao contrário dos autores anteriores — que, reconhecendo a polaridade do cinemático, procuram, como

[97] No original "Wo aber Gefahr ist, wächst / Das Rettende auch" em «Die Frage Nach der Technik» (1953). (Heidegger 1977, 34).

Platão, puxar essa polaridade para um dos lados — Badiou procura conceptualizar o cinemático a partir de uma composição dessa mesma polaridade remédio/veneno. Embora o francês nunca use o termo, a sua visão do cinema implica também um reconhecimento de uma duplicidade entre um "veneno" e um "remédio" sobretudo expressa na ideia do cinema dever ser visto como uma *batalha*. Um confronto que, para si, gira entre termos como "arte e não arte", "pureza e impureza" ou "arte e as massas".

Num artigo intitulado «Le Cinéma Comme Expérimentation Philosophique»[98], Badiou escreve que em todos os filmes coexistem as "imagens-tempo" e as "imagens movimento", com outros momentos que são "banalidades", "imagens inúteis", "cores exageradas", "atores medíocres" "pornografia não controlada", etc. (2010, 370-1). Desta forma, o cinema, sendo para si uma arte "absolutamente impura" (2010, 362) ou "inessencial", procura, idealisticamente, um "trabalho de purificação". O seu trabalho consiste em "fazer sair dessa impureza [infinita] alguns fragmentos de pureza, uma pureza como que arrancada a uma impureza fundamental" (2010, 363). Ao aplicar a terminologia do *phármakon*, à primeira vista seríamos tentados a dizer que, para Badiou, o cinema consiste neste movimento de saída de uma toxicidade simulacral ou impureza e um caminhar em direção a um vislumbre do "remédio reparador".

Contudo, Badiou adianta também que o cinema não apresenta apenas os resultados dessa batalha, mas que nos apresenta a própria batalha. Essa "batalha artística contra a impureza" e que a nossa participação implica uma emoção de participação nesse combate, umas vezes ganho, outras vezes perdido (2010, 371). Dando como exemplo os filmes de Orson Welles, o autor refere que estes nos mostram ao mesmo tempo uma "mitologia metafísica" e a "ruína dessa mesma mitologia" num movimento cinematográfico único, usando quer a montagem, quer o plano-sequência (2010, 348). É então que podemos perceber como a ambiguidade própria do *phármakon* é próxima da visão que Badiou tem do cinema: tido como "arte do fim da metafísica" (2010, 342), no qual a oposição entre o inteligível e o sensível parece ruir, uma vez que o primeiro resulta de uma acentuação do segundo. Uma cor ou uma luz como puro sensível parecem poder estabelecer-se como possibilidades de aparição do sagrado ou do inteligível (*idem*).

[98] Texto transcrito a partir de um seminário dado pelo filósofo em setembro de 2003, na Aliance Française, em Buenos Aires, com o título «Pensar o cinema».

Este espaço de fronteira — que Stephen Zekpe, num artigo sobre o autor, qualifica como um "idealismo cinematográfico", que permanece "inteiramente imanente ao cinema" (2009, 332) — parece poder conter simultaneamente uma ideia de procura purificadora, ao mesmo tempo que reconhece a sua impossibilidade. Embora Badiou use certas expressões — como "o cinema é uma formidável invenção sintética" (2010, 342) que produz novas sínteses do visível; ou que o enquadramento e a montagem permitem "retirar coisas ao visível", coisas essas que são as ideias ou "flores" do cinema, que permanecem simultaneamente singulares e ideais (2005, 78) — parece evidente que o mais relevante não é tanto o resultado, mas o confronto. Em nossa opinião, tal confronto não só é aquilo que se afasta de uma definição essencialista do cinema[99], como também aquilo que põe em evidência a importância dos mecanismos de seleção desta máquina de composição e significação. Assim, da composição do plano ao fora de campo, das seleções da montagem clássica à edição digital, todos estes gestos se afiguram como "instrumentos" de combate que, para Badiou, se expressa numa relação entre a "arte e a não arte." Para Badiou, o cinema também é "a produção contemporânea da visibilidade do conflito entre essa arte e essa não arte", da modernidade não como equivalência dos dois termos, mas sim da "organização da luta" entre esses (Badiou 2014).

É ainda nessa lógica da ambiguidade e do confronto que, para Badiou, existe uma relação do cinema com as outras artes e a sua dimensão política e democrática. Para Badiou, o cinema atua como fabricante de verdade, como síntese, através de um processo de "purificação do seu carácter não-artístico imanente" (Badiou *apud* Zepke 2009, 332) que é o real em toda a sua multiplicidade e infinidade. Desta forma, o cinema, na sua essência possível, trava um "corpo a corpo com o infinito" (infinito do sensível, do visível), sendo por isso "uma arte da simplificação" (Badiou 2010, 365) desse mesmo infinito[100]. Ao contrário das outras artes — como, por exemplo, a poesia ou a pintura, que começam com o branco da página[101] ou da tela e trabalham por acrescento —, o cinema funciona inversamente: o artista parte da desordem, da acumulação e funciona por depuração (2010, 364).

[99] E que também abre o problema do cinema enquanto arte por direito próprio, algo que parecia tão evidente em relação às anteriores e demais artes.

[100] Numa conferência proferida por Alain Badiou, a 27 de novembro de 2014, na UNSW (University of New South Wales) na Austrália, intitulada «Cinema and Philosophy», este refere que é "impossível dar uma definição conceptual do cinema" e que temos apenas a sua experiência, que contém em si uma "latência de infinito". Talvez seja essa latência que ajude a explicar não só a resistência a uma definição essencial, que uma conceção do cinemático como *phármakon* permite pôr em movimento, como também algo da lógica da persistência do cinemático aquém e além do *medium* cinema.

[101] Badiou cita Mallarmé: [na poesia] "você parte da pureza da página em branco" (2010, 364).

Esta impureza do cinema que implica que seja uma "arte negativa" (pois parte do excesso de coisas e vai retirando), estabelece-se também na relação que possui com outras artes. Aqui, uma hipotética dimensão do *phármakon* parece ser particularmente evidente. O cinema retira também coisas das outras artes, usando-as como "ponto de partida" da sua natureza "parasitária e inconsistente" (Badiou 2005, 79). Seja a música, a palavra, a narrativa todos estes são elementos "subtraídos" pelo cinema às outras artes, para que esta se possa "adicionar" como o "mais um" das seis outras artes. Sendo esta adição, no fundo, uma subtração, movimento paradoxal[102] próprio à lógica do movimento do *phármakon*.

Esta subtração na relação com as outras artes, que é simultaneamente um acrescento, faz com essa soma seja corporizada num empréstimo de democratização às outras artes. Num artigo escrito por Badiou, em 2005, para a revista *Cinéphilosophie*, intitulado «Du cinema comme emblème démocratique», o cinema é também uma arte impura que funciona por depuração, que pede de empréstimo elementos às outras artes e que as abre, "enfraquecendo-lhes o seu lado aristocrático, complexo", assegurando-lhe uma "popularização", uma "vocação universal" (2010, 383). Neste sentido, o cinema enquanto "arte de massas" encabeça a terceira das suas dimensões paradoxais. Além dos paradoxos inerentes à relação de ganho/perda com as outras artes, e ao facto de estabelecer-se na fronteira entre a "arte e a não arte", ou entre a pureza e a impureza, o cinema é paradoxal também na medida em que, enquanto "arte de massas", surge na fronteira entre a aristocracia (de onde surge a noção de arte como categoria aristocrática) e a democracia (inerente à categoria política de massa). Assim, o seu potencial político consiste em corporizar uma "democracia dialética", em sintetizar as opiniões banais de todos e o trabalho do pensamento, em "democratizar o movimento pelo qual a arte se extrai da não arte, fazendo desse movimento uma fronteira, da impureza a coisa própria" (2010, 385).

Desta forma, o cinema que Badiou crê por essência ser uma "arte das massas" estabelece essa relação paradoxal entre a aristocracia e a democracia (2010, 379), sendo nesse paradoxo, — nessa dimensão do *phármakon*, acrescentaríamos —, que a filosofia por ele se começa a interessar. Esta tem em comum com o cinema o facto de ambos partirem do impuro (opiniões, imagens, práticas), da criação de ideias a partir das "ruturas da existência", da "impureza infinita do mundo". "Nos dois casos", escreve Badiou, "o trabalho [da filosofia e do cinema] é um combate desdobrado numa partilha" (2010, 372).

[102] Como escreve Stephen Zekpe: "Por isso o cinema aparece apenas na sua relação com as artes como o seu mais um, mas esta adição é uma subtração, o movimento paradoxal da impureza do cinema e sua auto-purificação estabelecendo a sua 'verdade'" (2009, 334).

É por esta via que a filosofia rivaliza hoje por isso um espaço com o cinema. Na já referida conferência proferida na Austrália em 2014, Badiou explica o interesse da filosofia pelo cinema. Por um lado, se a filosofia é a "compossibilidade de todas as condições", o cinema, em toda a sua omnipresença, é hoje o espaço da "compossibilidade da representação global de todas as práticas artísticas", ou um "espaço de totalização de todo o imaginário criativo" (Badiou 2014). Por outro lado, se a filosofia emerge no conflito ou no paradoxo, o cinema acrescenta a esta dimensão de "caverna totalizadora", um movimento também ele paradoxal que passa por uma crítica ou luta no interior dessa mesma totalização. Para Badiou, a vinda de todas as artes ao cinema configura um "julgamento histórico" das mesmas. Quando as outras artes entram no sistema totalizador do cinema elas veem a sua existência entrar em conflito com outras artes também presentes ou com outros elementos. É por isso que o cinema é um sistema de criação a partir da contradição entre formas e elementos.

Para Badiou, ainda que implicitamente, podemos então traçar uma relação mais clara entre o cinema e o *phármakon*. Em primeiro lugar, o cinema impuro ou "inessencial" deve ser visto como algo ambíguo que permite conter em si um valor de negatividade: seja ele expresso num fim do cinema, numa "não arte", numa inscrição de possibilidade. Desta forma, o cinemático visto a partir da noção de *phármakon* é também esse espaço de ultrapassagem da oposição remédio-veneno por via da ambiguidade. Em segundo lugar, o cinemático é um *phármakon* na medida em que encena uma luta na heterogeneidade, luta essa que Badiou vê resolvida na superação da contradição dialética. Ainda na referida conferência, Badiou liga a questão da "morte do cinema" à sua dimensão política, afirmando que "cinema não pode nunca desaparecer" porque, mais do que representar uma nova imagem, ele cria uma "nova forma de operações dialéticas[103] na relação com a arte em geral". O cinema seria eterno pois essa luta ou conflito, expressos nessa dualidade do *phármakon*, seriam não só uma manifestação técnica da inscrição de todos os conflitos da nossa existência, como uma recoleção de todas as contradições inerentes no interior da criação estética. Desta forma, o cinema tem o seu alcance na democracia não pela sua vertente popular, mas porque, quer a sétima arte, quer o referido sistema político, partilham e se geram a partir do "movimento da contradição". Ou acrescentaríamos nós, repetindo as palavras de Badiou: de um "combate desdobrado numa partilha".

[103] Como se verá ao longo da nossa proposta, a utilização de um autor como Gilbert Simondon para compreender e teorizar o cinemático implica uma superação da dialética precisamente pela sua teoria do movimento que, a todo o tempo, vai imbricando e compondo, mais do que opondo como choque, as dualidades, os polos.

Desta forma, a sétima arte enquanto "democracia dialética" tem, para Badiou, uma especial relação à filosofia ao afirmar-se como importante sintoma da nossa história, como espaço onde "todas as contradições do mundo são assumidas". Por isso, e ao contrário de Platão, é hoje necessário pensar a partir do interior da caverna, como condição de fuga à mesma (essa fuga permanece no pensamento idealista do francês). Para Badiou o cinema constitui hoje para a filosofia uma "alegoria da caverna", como espaço próprio do pensamento: só nela é possível efetuar esse conflito imanente entre o fascínio pelas imagens e as imagens como espaço de orientação no real, só nela nos é permitido o espaço de participação nessa "dialética democrática" como parte da nossa educação moderna.

1.4. A farmacologia de Bernard Stiegler

Neste ponto iremos traçar sumariamente as características principais da utilização que o filósofo francês Bernard Stiegler faz do conceito de *phármakon*[104] e a importância do cinemático nessa sua linha de pensamento. Em muitas passagens da sua obra a expressão *phármakon* — já não vem apenas acompanhada da referência a uma dualidade remédio/veneno, ou sequer também à herança derridiana que procura "contaminar" a anamnese com a memória artificial da escrita, a hipomnése — mas significa antes um verdadeiro discurso terapêutico sobre o seu uso, isto é, uma farmacologia. No domínio da biologia, o termo "farmacologia" é entendido como a interação entre um organismo vivo e um produto de modo a obter uma composição "adequada" para chegar a uma terapêutica que ultrapasse uma possível toxicidade. Por isso, Stiegler, abre a sua obra *Ce Qui Fait Que La Vie Vaut La Peine d'Être Vécue – de la pharmacologie* (2010) com a intenção de extensão da apreensão do conceito de *phármakon* e sua conversão numa verdadeira farmacologia, isto é, "um discurso sobre o *phármakon* que apreende *no mesmo gesto* as suas dimensões curativas e as suas dimensões tóxicas" (2010, 16), conclusão que Stiegler acredita que Derrida nunca chegou a tirar. E umas linhas antes integra a noção de cuidado (*soin*) na sua definição de *phármakon*:

> "o *phármakon* é à vez o que *permite* tomar cuidado [*prendre soin*], e do qual é *preciso* tomar cuidado — no sentido em que é preciso ter-lhe atenção: é um poder *curativo* na *medida e desmedida* em que é um *poder destrutivo*" (2010, 6).

[104]Como se referiu na introdução, parte da preparação para a nossa investigação, consistiu na frequência dos seminários de doutoramento de Bernard Stiegler, no contexto de uma escola de filosofia que o mesmo possui na localidade francesa de Épineuil-le-Fleuriel, intitulada precisamente *Pharmakon*.

Para Stiegler toda a técnica é fundamentalmente "originária e ambivalente" (2013, 422) e todos os objetos técnicos são farmacológicos (2013, 421), *pharmaka* que supõem uma dada prescrição terapêutica de utilização. O interessante é a forma como, no seu pensamento, o próprio conceito de *phármakon* acaba por sofrer uma aplicação muito expandida. Isto porque, a primeira "pedra conceptual" do seu edifício filosófico passa precisamente por, a partir de uma revisitação das análises de Heidegger, defender uma imbricação originária entre o surgimento do homem e da técnica. Com o apoio das teorias da etno-antropologia de Leroi-Gourhan, que interpreta o "fenómeno técnico" como característica primeira do "fenómeno humano", Stiegler aproxima a antropogénese da tecnogénese (1994, 58)[105]. Esse ato fundante que num só gesto cria o homem e a técnica, implica não apenas uma co-constituição de ambos, como uma própria lógica de movimento que acontece sempre na fronteira entre um interior e um exterior. Uma lógica de movimento própria da ambiguidade do *phármakon*, que, no caso concreto, aqui é denominada de "maiêutica instrumental" (1994, 167) ou "maiêutica tecno-lógica" (1994, 152), pela qual a libertação da mão para a técnica é na verdade uma co-constituição do interior e do exterior[106]. Não por acaso, uma das teses fortes do seu livro já citado acerca da farmacologia é concebida a partir de um estudo da obra *Playing and Reality* (1971) do pediatra e psicanalista inglês Donald Winnicott. Segundo Stiegler, o objeto transicional[107] é o primeiro *phármakon* do ser humano (2010, 41 a 43). Este é um objeto que precisamente opera nesta lógica de transição entre um interior e um exterior, neste tipo de maiêutica.

[105] A tecnogénese é vista como processo de exteriorização do homem e sua memória, adquirido pela conquista de mobilidade: a libertação e mobilidade dos membros posteriores no homem da função da locomoção, implica a libertação das mãos para a manipulação técnica (e consequentemente da face para a expressão e linguagem). Desta forma o processo de hominização acaba por ser uma exteriorização em que a aparição do homem coincide com a aparição da técnica (Stiegler 1994, 152). O elemento dinâmico que interessava no ser humano, a capacidade predatória e de defesa, ou seja, de luta pela vida, passa para fora dele, pela técnica. O homem passa a lutar pela sua vida através de órgãos artificiais, as técnicas. Neste sentido, a hominização não é dependente da evolução biológica restrita (nomeadamente da evolução biológica do cérebro), e faz-se fora do "meio interior" do homem.

[106] Stiegler refere que o "homem inventa-se na técnica ao inventar o utensílio — ao exteriorizar-se tecno-logicamente. O homem é aqui o 'exterior': não existe exteriorização que não designe um movimento de um interior em direção a um exterior. Contudo, o interior é inventado por esse movimento: não o pode preceder. Por consequência, interior e exterior constituem-se num movimento que os inventa à vez, a um e ao outro: um movimento em que eles se inventam um ao outro, como se existisse uma maiêutica tecno-lógica do que chamamos de homem. O interior e o exterior são a mesma coisa, o dentro é o fora, pois o homem (o interior) é essencialmente definido pelo utensílio (o exterior) (1994, 152).

[107] O objeto transicional do bebé, normalmente apelidado de *doudou*, é aquele que vai funcionar como objeto que, para aquele, abre um "espaço transicional" ou "potencial". Este não é já um puro espaço de ligação interior à mãe, mas não é ainda um puro espaço exterior da realidade, de separação. Para Stiegler este primeiro *phármakon*, que coloca em tensão e transição um interior e um exterior, está na origem de todas as obras de arte e da vida do espírito, assim como na origem de todos os objetos, na medida em que um "objeto é sempre o que aparece por quem um dia projetou um dado espírito" (2010, 15).

Esta dimensão co-constitutiva do interior/exterior é para Stiegler chave para determinar a forma como a técnica é constitutiva da temporalidade no homem. Na segunda metade do primeiro volume da trilogia *La Technique et le Temps*, intitulada *La Faute D'Epiméthée*, o autor aborda o mito de Epimeteu e Prometeu[108] no diálogo platónico *Protágoras* (1994, 195). A partir da dupla falta[109] dos irmãos — o esquecimento de Epimeteu e o roubo de Prometeu — Stiegler teoriza a essência do homem como uma falta[110], um vazio aporético no interior do ser que sempre busca preencher, *après coup,* essa falta originária de qualidades. Esse preenchimento é feito através da manipulação com a técnica, numa relação pela qual Prometeu e Epimeteu representam duas figuras de temporalidade, o "avanço prometeico e o atraso epimeteico", um representando a sabedoria e o outro a idiotia" (30) que, como remédio e veneno, se compõem farmacologicamente.

Na prática podemos dizer que a imbricação da técnica com o humano em Stiegler, é motivo de extensão da lógica do *phármakon* da dimensão meramente técnica, para a lógica do humano, da qual é co-dependente. E nesse sentido, a composição entre autonomia e heteronomia, redunda numa originária "dimensão farmacológica" (e tecnológica) do próprio *logos* (Stiegler 2010, 34). Uma das maiores influências de Stiegler é o trabalho de Gilbert Simondon — que nós próprios abordaremos a partir do próximo ponto da nossa investigação — nomeadamente o estudo do que nomeou como processo de individuação física dos seres vivos, e psíquica e coletiva nos seres humanos. É referindo-se a este último, que poderemos perceber as palavras de Stiegler quando este diz que um "*logos* é sempre um *dia-logos*, onde aqueles que dialogam se co-individuam" (38). Nesse sentido podemos compreender como outra extensão natural da farmacologia de Stiegler que deve ser vista como inseparável daquilo que caracteriza como "organologia geral"[111] (43). Este conceito começou a ser mencionado em

[108] Muito sinteticamente este é um mito acerca da criação dos seres vivos. Os deuses encarregaram Prometeu e Epimeteu de distribuir as qualidades a cada um desses seres. Epimeteu quis ser ele a distribuir as qualidades, pedindo ao irmão que inspecionasse a sua distribuição. Epimeteu distribui as diferentes qualidades pelos diferentes seres, mas quando chegou a vez do homem percebeu que já não havia qualidades para distribuir. Ao fazer a inspeção do seu trabalho e, ao ver o erro do seu irmão Epimeteu, Prometeu teve de roubar a arte de trabalhar com o fogo de Hefesto e Atena para dar ao homem, facto pelo qual foi punido.

[109] Em francês *faute* tem este duplo significado de erro e de algo que falta.

[110] Stiegler escreve que a única coisa que existe na origem é essa falta, que é justamente uma "falta de origem ou a origem como falta" [*le défaut d'origine ou l'origine commme défaut*] (1994, 196). Este corresponde a uma adaptação da noção original de Heidegger, *schuldigsein* ou ser-em-dívida, que o mesmo aborda na segunda secção de *Sein und Zeit* (1927).

[111] Gilbert Simondon, em *Du Mode D'Existence Des Objects Techniques* (1958), fala já da hipótese de definir uma nova ciência chamada "organologia geral", ao comparar os elementos técnicos, infra-individuais, ao que seriam os órgãos em relação ao corpo humano. Esta organologia teria como fito estudar os objetos técnicos ao nível dos elementos, fazendo parte da ciência da tecnologia, tal como a mecanologia, que se dedicaria a estudar os indivíduos técnicos completos (1989, 65). Stiegler esclarece que para si a organologia geral tem mais a ver com a arquitetura simondoniana da ciência da mecanologia, mas no qual "o vivo é ele mesmo incluído no conjunto de relações

2004/2005 na redação dos dois tomos de *De la misère symbolique*[112]. Esta é tida como uma relação de análise conjunta e transdutiva entre o corpo e seus órgãos fisiológicos, os órgãos artificiais (técnicas, objetos, utensílios, obras de arte) e os órgãos sociais que resultam da articulação dos corpos e dos artefactos (2013b, 18 e 2011, 419). Esta farmacologia e esta organologia, com o seu sistema social terapêutico de "prescrições" devem servir simultaneamente, refere Stiegler, apoiando-se no texto de Paul Valéry, «La Liberté de L'esprit» (1919), o "útil e o inútil", isto é, a economia material (o *negotium*) e a economia espiritual (o *otium*) (Stiegler 2010, 28-9).

Podemos dizer, portanto, que o *phármakon* é absolutamente decisivo para a filosofia de Stiegler. E ainda que, desde cedo, ele é uma forma de chamar a atenção para esta lógica indecidível de composição e equilíbrio originário entre um interior orgânico e um exterior técnico. A perturbação do equilíbrio na relação entre estes elementos corresponde à lógica destrutiva e tóxica do *phármakon*. É logo no segundo volume da trilogia *La Technique et le Temps,* de 1996, que Stiegler fala dessa toxicidade como uma espécie de perturbação da "desorientação originária"[113] que sempre sucede na relação entre o homem e a técnica, para uma outra, posterior, que não permite o seu sucessivo ajustamento. Quando tida como originária, esta possui pontos de orientação[114]; já quando tida como desorientação em si mesmo, esses pontos desaparecem, tornando inconciliável o veloz "processo de inovação permanente" da técnica contemporânea e o atraso, sempre sem ajustamento, dos indivíduos e das organizações sociais (1996, 11). No caso concreto, a eliminação destes "marcadores espaciais", deve-se sobretudo à captura da produção técnica como memória pela dinâmica industrial, com privilégio para novas tecnologias de retenção e inscrição, analógicas e digitais — como o fonógrafo, o cinema, o rádio, a tecnologia da informação digital —, que privilegiam o "instantâneo", o "tempo real" (1996, 74 a 78), a sensação, e que eliminam o tempo do "atraso epimeteico", da reflexão *après coup,* da inscrição noética (1996, 145). Trata-se assim da

transdutivas que ligam os diferentes órgãos artificiais e vivos (…) às organizações sociais onde eles evoluem e se transformam (2013b, 343).

[112] Esta é uma obra que, comentando os artigos de *Post-scriptum sur les sociétés de contrôle* (1990) de Gilles Deleuze, se debruça sobre a forma como as tecnologias culturais, simbólicas e informacionais se tornaram uma forma de industrializar a formação do desejo ao serviço da produção capitalista, tendo consequências destrutivas ao nível da individuação psíquica e coletiva.

[113] Esta é uma outra forma de nomear essa falta originária que, no homem, dá origem a estas duas formas de temporalização prometeicas e epimeteicas. No fundo é essa a forma de ajustamentos progressivos entre as duas realidades.

[114] "O estabelecimento de uma cardinalidade é o que ajusta tecnogénese e sociogénese" (Stiegler 1996, 10). Usado como metáfora, o Norte, o Sul, o Ocidente e o Oriente são pontos cardinais que indicam o horizonte, que permitem um ajustamento orientado, com direção possível, diferido para uma desorientação originária que sempre existe nessa relação homem/técnica, sobretudo acentuado por períodos de inovação tecnológica.

constituição de uma verdadeira "industrialização da memória", baseada na constituição de "objetos temporais industriais"[115] audiovisuais e informacionais que acabam por produzir uma "desorganização do orgânico com o intuito de o reorganizar" (1996, 120, 121 e 276).

Este desajustamento entre as duas realidades, técnica e humana, é visto como a quebra do funcionamento da ambiguidade farmacológica. Para descrever o ajustamento correto, que pressupõe uma interação organológica geral, Stiegler recorre frequentemente ao termo de "duplo redobramento epocal" (1996, 74 e ss.; 90 e ss)[116]. Este é um mecanismo a dois tempos, que implica uma dupla suspensão do normal funcionamento das coisas: primeiro ao nível de uma transformação técnica e depois ao nível de uma adoção dessa transformação pela sociedade.

Assim, num primeiro momento, dá-se a introdução de uma mutação técnica, um novo *phármakon*, que, ao "abrir uma *epokhē*"[117], "suspende os programas" que regem o presente (Stiegler 2010, 63), isto é, comprometem ou curto-circuitam os "circuitos de transindividuação"[118] na relação entre o indivíduo e a sociedade em vigor no momento. Neste primeiro momento de suspensão, produz-se um "rasgo", uma "lesão", um "enfraquecimento", e o *phármakon* tem uma dimensão intoxicante, paralisante, e no qual apenas pode desenvolver-se apenas uma política de "adaptação" (2010, 229).

A constituição de uma verdadeira época só pode dar-se num segundo momento, o momento terapêutico do *phármakon*, o "segundo redobramento", no qual a adaptação se converte na possibilidade de criação de verdadeiras políticas de "adoção"[119]. Aqui começa a

[115] Estes são os objetos pelos quais o fluxo da consciência coletiva do mundo coincide com o fluxo destes objetos temporais (1996, 18). Stiegler escreve que o produto da memória industrial se torna um fluxo no qual aparecem estes objetos temporais (cujo fluxo coincide com o fluxo dos milhões de consciências que o veem ou escutam) e que tendem a suspender toda a contextualização, e, na sua imediatez, acabam por curto-circuitar a seleção inerente à perceção e memória individuais de cada um (1996, 276 e 277).
[116] No original "double redoublement épokhal".
[117] Em grego o termo *epokhē* significa precisamente "suspensão".
[118] O conceito de "transindividual" surge no trabalho de Gilbert Simondon, mais concretamente em *L'individuation psychique et collective: A la lumière des notions de forme, information, potentiel et métastabilité* para definir a relação entre a individuação psíquica do indivíduo e a individuação dos grupos sociais, coletiva: "A individuação sob a forma de coletivo faz do indivíduo um indivíduo de grupo, associado ao grupo pela realidade pré-individual que ele carrega em si, reunida à de outros indivíduos e que se individua em unidade coletiva. As duas individuações psíquica e coletiva são recíprocas uma por relação à outra; elas permitem definir a categoria do transindividual que tende a dar conta da unidade sistemática de individuação interior (psíquica) e da individuação exterior (coletiva) " (2005, 29).
[119] Stiegler vê na distinção entre "adaptação" e "adoção", o que se joga na diferença entre o que Simondon definiu como desindividuação e como individuação (Stiegler 2013, 371 e 372). O primeiro pressupõe uma maleabilidade do sujeito para seguir uma dada normatividade que lhe preexiste, e o segundo implica a integração de uma dada norma, em si, uma escolha, uma seleção que implica fazer seu, sem a qual a norma não existe. Esta relação entre adaptação/adoção não deixa de ser importante na consideração da expansão do cinemático para lá de uma configuração do *medium* cinema. O processo de importação das técnicas e gestos do cinema pelos jovens num

reequilibrar-se a relação homem/técnica, no sentido em que homem, individual e coletivamente, passa a introduzir e integrar o anterior choque tecnológico numa "nova *philia*", criando novos circuitos de transindividuação (2010, 64). É neste momento que a sociedade se constitui ou reconstitui a partir da "invenção normativa e terapêutica própria ao novo *phármakon*" (64 e 65). Isto é, permitido que essa nova técnica, como *phármakon* e dispositivo retencional, instale novos "critérios de seleção" e permita a transformação da hipomnése em anamnese (230).

A condição do verdadeiro saber é, para Stiegler, verdadeiramente farmacológica pois sempre implica estes dois tempos do *phármakon* (*idem*). Dois tempos de um "duplo redobramento epocal" que são, afinal, um processo em que se inverte o "veneno" em "remédio" terapêutico, a paralisação do choque numa capacidade de saudável utilização.

É evidente que toda a lógica organológica e farmacológica de Stiegler tem hoje como principal preocupação a inversão da toxicidade em correta terapêutica no caso concreto da utilização das tecnologias digitais que nos circundam, numa lógica que procura prevenir a chegada de uma "governamentalidade algorítmica"[120], uma pura "sociedade automática"[121], de produção de uma "automatização das existências" (Stiegler 2015, 42), num trajeto que, segundo o autor, cumpre na "época hiperindustrial"[122] a passagem das "sociedades de controlo" à "automatização integral" de todos os aspetos da existência (2015, 55). Como explica no

contexto educativo, como veremos na segunda metade da nossa investigação, implica essa progressiva integração em si, daquilo que até então pressupunha uma normatividade exterior, a qual supunha apenas gestos de adaptação a uma realidade rígida e preexistente. Voltaremos a este ponto na nossa conclusão. Embora num sentido distinto, também a dinâmica adaptação/adoção parece estar presente no modelo proposto por André Gaudreault e Phillippe Marion em «The cinema as a model for the genealogy of media». Neste avançam, tomando o cinema como modelo de *media*, a hipótese de dois tempos, dois nascimentos na constituição de cada *medium*. No caso do cinema isso implicaria três fases: as duas primeiras, que nos parecem mais próximas de uma lógica da adaptação, passariam por um primeiro período de novidade ligado à aparição de uma nova tecnologia que deveria negociar com outras a sua progressiva institucionalização e, depois, um segundo momento de *mostração* que é a progressiva capacidade de mostrar as virtualidades do novo *media*. Estas duas fases, que constituem um primeiro nascimento do cinema, dão progressivamente à terceira e derradeira fase, o segundo nascimento, que passa pelo desenvolvimento de uma cultura centrada no novo *medium* e o desenvolvimento de uma linguagem própria (Gaudreault e Marion 2002, 14 e 17). Este segundo nascimento parece-nos revestir essa passagem da adaptação à adoção, integrando na lógica corrente da cultura a utilização de um novo *medium*.

[120] Sobre esta noção cf. Rouvroy, Antoinette, e Thomas Berns. 2013. «Gouvernementalité algorithmique et perspectives d'émancipation». *Reseaux*. N. º177.

[121] Cf, Stiegler, Bernard. 2015. *La société automatique 1 - L'Avenir du travail*. Paris: Fayard.

[122] Stiegler utiliza o termo "época hiperindustrial" como alternativa a uma ideia de "pós-industrialização" e, por extensão, de "pós-modernismo" (2013b, 77). Aquele designa genericamente uma extensão dos domínios tradicionais da industrialização com o impacto das tecnologias digitais, assim como a ideia de cálculo para lá da esfera da produção (2013b, 79). Esta implica também o conceito de "hipermatéria", que recusando a noção de imaterialidade, procura pensar a relação energia/informação, num processo onde tudo é transformado em informação. " [Esta] é um processo onde se produzem estados de matéria por intermediários de materiais, aparelhos, dispositivos tecnológicos que controlam este processo nas escalas do nanómetro e nanosegundo" (Stiegler 2013a, 402; 2008b, 111). A época híper-industrial não explora apenas as energias naturais, nem a transformação de matérias-primas, mas sim tudo devem industrial, inclusive a cognição, ou seja, a "moldagem dos comportamentos individuais" (2013a, 403).

segundo volume de *De la Misére Symbolique*, intitulado, *L'Époche Hyperindustrielle*, este controlo passa por uma expansão também dos processos de gramatização[123][124] , que estão além de uma "transformação mnemotécnica da relação às linguagens", e implicam um campo expandido, como a da "discretização dos gestos, comportamentos e movimentos em geral", mas aplicado a todos os domínios nos quais repousa hoje a ideia de biopoder (2013b, 92 e 93).

Não iremos aqui prosseguir nesta descrição que se converte na procura de uma terapêutica digital, colaborativa, pela constituição de políticas digitais de adoção. O nosso objeto limitava-se a descrever a importância do *phármakon* no seio da sua filosofia, e, auscultar em que medida poderíamos tirar pistas para a consideração do cinemático como um *phármakon*. Desde logo podemos dizer que, se para Stiegler toda a técnica é ambivalente e farmacológica, então o cinema o é, subsidiariamente e por maioria de razão. Iremos de seguida aprofundar um pouco o papel que o cinemático tem, em concreto, na farmacologia stiegleriana.

Em primeiro lugar, e tendo em mente esta passagem epocal às tecnologias do digital, podemos dizer que o cinema é, ou constituiu, para Stiegler um tempo histórico. Nem é por acaso que o autor fecha a sua trilogia de reflexão acerca da natureza da técnica e do tempo, com um terceiro tomo, subintitulado *Le temps du cinema et la question du mal être* (2001). O

[123] Segundo Stiegler, a gramatização é um processo que passa pela "descrição, formalização e discretização dos comportamentos humanos (cálculos, linguagens e gestos) que permitem a sua reprodutibilidade". Esta implica uma abstração de formas, uma exteriorização de fluxos em dispositivos nomeados como "retenções terciárias" ou suportes técnicos da memória (*hypomenmata*). Gramatizar significa decompor em gramas, unidades discretas, que são inscritas nestes dispositivos técnicos (2013a, 400-401 e 2004, 63-68).

[124] O termo de "gramatização", empregue por Stiegler, deve ser entendido à luz de duas noções complementares: uma, a de "suplemento" e de "gramatologia", de acordo com o entendimento de Derrida; a segunda, de acordo com a própria noção de "gramatização" desenvolvida por Sylvain Auroux em *La révolution technologique de la grammatisation* (1994). Sobre o primeiro refira-se que o termo "gramatologia" foi cunhado a partir do grego *gramma* (que significa carácter de escrita, letra, texto) pelo linguista Ignace Gelb em 1952 em *A Study of Writing*. Em 1967, Derrida, fazendo uma análise crítica de Saussure e Rousseau, utiliza o termo com um sentido de desconstrução da primazia da oralidade sobre a escrita, primazia esta que pressupunha uma "origem pura" sem necessidade de suplemento. Para Stiegler, a lógica da gramatologia e do suplemento, ancorando-se nessa indecibilidade desconstrutiva, acaba por não avançar para uma verdadeira e ampla história do suplemento enquanto exteriorização técnica da memória. Essa exteriorização encontra-se anunciada nos trabalhos de Auroux, segundo os quais existem três grandes estados de exteriorização da linguagem humana: a "escrituração" (ligada ao aparecimento da escrita) (Auroux 1994, 162), a "gramatização" (ligado ao surgimento da técnica e ciência da linguagem) (1994, 71 a 73) e a "automatização" (ligado ao surgimento da informatização) (1994, 164, 165). Mas enquanto Auroux centra as suas análises na constituição e exteriorização técnica da linguagem — com base em três momentos: primeiro o surgimento do alfabeto (um devir letra do som das palavras), depois a impressão e finalmente a generalização das tecnologias informacionais — Stiegler expande o conceito de gramatização para introduzir a exteriorização de corpos e gestos de trabalho, as sequências temporais musicais, as sequências de movimento, com voz e gestos (o cinema) (Stiegler 2013b, 88). Desta feita, para Stiegler, é possível distinguir três grandes estádios de gramatização e discretização: a literal, a analógica e a digital. A segunda, começa no século XIX e permitirá, através da produção e reprodução dos já referidos "objetos temporais industriais" (o fonógrafo, o cinema, a televisão, etc.), gramatizar e tornar reprodutível a experiência sensível. A atual, digital, é a exteriorização e gramatização das funções de cálculo e leitura para um exterior que efetua as funções de leitura e computação.

predomínio mediático do cinema, no contexto da já referida proliferação de "objetos temporais industriais" (2001, 17; 1996, 276) é visto por Stiegler como preponderante para um processo que apelida de "temporalização industrial das consciências" (2001, 19). Neste processo — que é por vezes também definido como de "perda de individuação" ou de "proletarização do espírito" (2001, 21 e 136-137) —, o cinema, enquanto objeto temporal, ganha uma especial importância ao nível fenomenológico. Isto pela forma como, segundo Stiegler, a montagem cinematográfica funciona de forma semelhante à montagem e seleção de fluxos da nossa consciência (2001, 52). É esse argumento fenomenológico que vai permitir a Stiegler colocar o cinema no centro deste denominado "mal-estar".

Detalhemos um pouco mais este argumento. É ainda no volume anterior da trilogia que Stiegler critica a fenomenologia de Edmund Husserl precisamente no ponto em que este parece não incluir a técnica, isto é, uma "memória artificial ou terciária", numa relação originária com a "retenção primária" (referente à perceção) e a "retenção secundária" (respeitante à memória) (1996, 253-254). Já no terceiro tomo, Stiegler retoma e precisa a questão. E começa por determinar os dois grandes princípios do cinema: o "isto foi" barthesiano da fotografia que o registo cinematográfico estende (2001, 32)[125] e o facto de ser um "objeto temporal" que, sendo capaz de reconstituir o movimento ou podendo conter som, é um fluxo que se escoa, um "fluxo que coincide com o fluxo da consciência do qual é objeto — a consciência do espectador" (33). Esta dupla característica produz desta forma a "conjugação de duas coincidências": 1) "a coincidência fotofonográfica entre passado e realidade", que induz no espectador um "efeito de real", ou seja uma crença no qual o espectador se instala pela técnica; 2) "a coincidência entre o fluxo do filme e o fluxo da consciência do espectador", algo que despoleta, no movimento dos fotogramas ligado pelo fluxo fonográfico, a adoção do tempo do filme pelo tempo da consciência do espectador, que, ela própria um fluxo, é capturada e canalizada pelo fluxo das imagens (2001, 34). Esta segunda coincidência é para Stiegler determinante para explicar a sua hipótese de uma estrutura "essencialmente cinematográfica da consciência", como se ela "sempre fizesse cinema sem o saber" (2001, 35). Esta estrutura é explicada a partir do princípio do "efeito Kuleshov" e da análise crítica que Husserl faz, na quinta investigação de *Logische Untersuchungen* (2001, 77 e ss.), de uma melodia como objeto temporal para demonstrar a temporalidade da consciência como uma estrutura de fluxo.

[125] "O instante da captura coincide com o instante do que foi captado e é nessa *coincidência* de duas instâncias que se funda a possibilidade de *conjunção* de passado e realidade que permite a "inversão" da imobilidade da fotografia na qual o presente do *espectador* coincide com o aparecer do *spectrum*" (Stiegler 2001, 33).

Ao ouvir a melodia, Husserl distingue dois momentos de lembrança. O primeiro é a lembrança da perceção imediata do objeto, que implica uma "retenção primária". Esta é feita no momento em que ouvimos a melodia e que opera pela operação de reter a nota que acabou de ser imediatamente ouvida no presente da consciência. Retenção essa que permite que, a cada momento da audição, a consciência retenha a nota anterior e apreenda a sequência de sons como uma entidade coerente e não como um conjunto indistinto de ruídos. Esta retenção primária faz uma associação entre a manutenção do que "acabou de passar", no presente que passa, imediato da consciência, sendo que a cada momento da audição a consciência retém a nota imediatamente anterior e assim sucessivamente (2001, 36 e 37). O segundo momento é o da memória, ou "retenção secundária". Esta é a lembrança da melodia num tempo posterior a termos feito a sua audição. Ela funciona na nossa consciência numa dinâmica operada pela imaginação, de forma a que a nossa memória seja chamada a seletivamente reconstituir, ou seja, produzir em diálogo com outras memórias. Desta forma, a consciência opera como uma continuidade mantida para além do fluxo temporal da perceção imediata.

O problema para Stiegler começa pela forma como Husserl não apenas distingue, mas opõe, estas duas realidades: deixando à primeira a capacidade pura de perceção do tempo e à segunda, à memória, o papel da imaginação. Para o francês essa oposição não faz sentido, uma vez que a perceção a todo o tempo recorre à imaginação e lembranças da memória (2001, 38-39). E é a partir da noção de "retenção terciária"[126] que vai denunciar essa oposição, em virtude de defesa de uma originária relação de com-posição e montagem. Estas retenções terciárias, no caso particular dos registos e reprodução sonoras, permitem, pela primeira vez na história ouvir uma melodia exatamente igual duas vezes. E permitem, então, comprovar outra coisa: que nunca ouvimos a mesma melodia duas vezes, pois a audição posterior nunca é igual à anterior, mesmo tratando-se de objetos temporais iguais. A explicação está em que "a orelha da segunda audição foi afetada pela primeira" (2001, 41). Isto é, a melodia permanece a mesma, mas não a nossa consciência que, da primeira para a segunda audição, se transformou. Desta forma, as perceções de um objeto temporal e, por extensão, de qualquer objeto percebido no tempo, nunca são puras, nunca libertas das dinâmicas seletivas da imaginação, das seleções baseadas no

[126] A retenção terciária representa genericamente a inscrição material da memória nos objetos técnicos (Stiegler 2001, 21). Com o surgimento da escrita surge um subsistema de técnicas, as mnemotécnicas, destinadas especificamente a conservar a memória. A partir da Revolução Industrial surgem as mnemotecnologias "ortotéticas" (neologismo formado a partir do grego *orthotès* e *thésis*, o primeiro significa exatidão, e o segundo, posição) (1996, 23 e 24), como o fonógrafo, a fotografia e depois o cinema, que operam a síntese exata, a retenção literal e analógica dessa memória enquanto experiência sensível (2013a, 418).

arquivo das nossas memórias passadas. Toda a perceção é assim marcada pelas seleções no presente da perceção e também pelas memórias das perceções passadas. Ou seja, qualquer perceção é desde logo uma redução seletiva do total possível de retenções que poderemos fazer do objeto da consciência.

Daqui Stiegler extrai que a relação entre perceção primária e secundária, ou seja, entre perceção e imaginação, nunca pode ser de oposição, como defende Husserl, mas sim de complementaridade. O alemão, ao extrair da perceção primária do objeto temporal a imaginação e a seleção, próprios da segunda, não concebe a perceção como um fluxo temporal que implica já uma escolha e um avanço. Mas, para o francês, na perceção, a retenção primária, é "sempre já", também, seleção por acesso à memória, ou seja, a retenção secundária habita em avanço o processo de retenção primária, sendo a perceção humana uma redução selecionada, criativamente, da totalidade de possíveis percecionáveis que poderíamos captar do objeto (2001, 42-43).

Assim, o nosso arquivo de consciência é feito de interações, da *montage* entre as retenções primárias, secundárias e terciárias, sendo estas duas últimas estruturantes da primeira (2001, 54). Ao contrário do que pensa Husserl, Stiegler crê que as retenções terciárias — isto é, o constante acesso à memória artificial técnica — não são exteriores à perceção, mas sim condição *sine qua non* da consciência como montagem. Aliás, são estas que permitem perceber como a nossa memória é finita, que sempre precisa do acesso a um terceiro transcendental para se suplementar (1996, 221-222). A nossa memória secundária é assim sempre suplementada pelos objetos de gravação da experiência acessíveis através das formas de memórias objetiva exterior que me testemunham um passado a que eu tenho acesso, mas não vivi. Um acesso constante e constituinte — a estas formas de memória objetiva exterior (o cinematográfico, o fonográfico, mas também a escrita, pintura, etc.) — que constituem a nossa montagem da consciência. Os objetos temporais cinematográficos permitem, segundo Stiegler, ao acrescentar ao "isto foi" da fotografia uma dimensão de duração do passado, influenciar, privilegiadamente, a nível estrutural, o processo de constituição da nossa consciência enquanto verdadeiro fluxo de montagem em tempo real[127], isto é, as escolhas criativas das nossas perceções primárias[128]. A este processo de interação e montagem em tempo real de retenções primárias, secundárias e

[127] "Chamaremos "consciência" a este centro de pós-produção ou esta *régie* que assegura a montagem, a *mise en scène*, a realização do fluxo de retenções primárias, secundárias e terciárias — em relação ao qual o consciente, carregado de dispositivos protencionais, ou seja, especulativos, seria o produtor" (Stiegler 2001, 54).
[128] Assim, como refere numa das notas de rodapé (2001, 39), na explicação do seu argumento pelo qual o sujeito fenomenológico e o se fenómeno confundem, "a perceção é já projeção".

terciárias por parte do ser humano, Stiegler dá o nome de — modificando o conceito derridiano de arquiescritura — "arquicinema da consciência" (2001, 23-24 e 2013c, s.p.). Na prática, este posicionamento de um arquicinema anterior ao cinema toma de empréstimo o argumento da desconstrução que Derrida havia operado entre a oralidade e uma inscrição originária, um sistema de traços, gramas ou elementos discretos.

De igual maneira, para Stiegler:

> "a vida (*anima* do lado da imagem mental) é sempre já cinema (*animatio* - imagem-objeto). A síntese tecnológica não é uma réplica, nem um duplo da vida, mais do que a escrita seria uma replicação da oralidade, mas existe um complexo de escrita no qual os dois termos sempre se movem juntos, estando em relação transdutiva" (2017, 162). [129]

Chegados aqui podemos dizer que o cinema é para Stiegler um *phármakon* privilegiado. Não apenas porque é conjunto de técnicas artísticas, que requer uma terapêutica para prevenir uma possível toxidade[130] da sua utilização, mas também porque ele é instrumental na ilustração

[129] Daniel Ross, um dos principais tradutores para língua inglesa do trabalho do filósofo francês, num artigo intitulado «The Force of an Indisputable Poetic Necessity - Notes Towards a Theory of Cinematization», faz a este respeito uma precisão importante. Tendo em conta a dimensão "arquicinemática" e sua discretização, Ross, com o apoio de Leroi-Gourhan, contesta que a noção de gramatização de Stiegler, a partir da gramatologia de Derrida (sendo que o primeiro seria a dimensão processual do segundo, uma ciência da escritura), por estar ancorada na noção de "grama", remete em demasia para a dimensão espacial da inscrição, deixando na sombra a dimensão temporal do discurso, do sónico, e da relação entre este e aquela, o espácio-temporal. Segundo Ross, a noção de cinematização seria mais correta, pois ela implica considerar em primeiro lugar o *movimento*, que surge antes da dimensão temporal e espacial, e que, também na medida em que é audiovisual, ele seria o comum anterior que já conteria a dupla noção de sónico e gráfico, do qual o discurso oral e o texto seriam subconjuntos (2014, 14-15).

[130] Não prosseguiremos aqui com a explicitação desta utilização tóxica do cinema que Stiegler extrai a partir de uma análise das ideias de Adorno e Horkheimer acerca das indústrias culturais. É a partir daí, em concreto no capítulo terceiro de *Le temps du cinema et la question du mal être,* que o autor concretiza o "mal-estar" acentuado por esta utilização tóxica, no contexto de uma verdadeira industrialização da perceção e da experiência sensível (2001, 127 e ss.). Esta implica, muito genericamente, um processo de captação, gestão e disseminação das "seleções artificiais", que a nossa consciência opera, pela máquina capitalista. Este processo da manipulação da nossa atenção, dos "tempos disponíveis do nosso cérebro" (2004, 51-52 e 192) seria levado a cabo pelos grandes atores culturais, o centro da globalização, os EUA, exportando via cinema e televisão, um "american way of life" (2001, 177). Ou como lhe chama João Mário Grilo: um "modelo americano de colonização imaginária do planeta" (2006b, 33), de aquisição de uma posição de "hegemonia na representação do mundo" (2006b, 34). Este processo é visto por Stiegler como um "esquema de existência prevalente", que estimula o indivíduo como consumidor e abre a potencialidade daquilo que o autor apelida de "mal-estar". Este é gerado por este processo de adoção marxista em que um indivíduo é progressivamente apartado do seu pensamento, produzindo uma tensão entre a individuação coletiva, cuja exploração hiperindustrial faz tender para uma *sincronia* na adoção destes esquemas, e, por outro lado, a individuação psíquica que responde a essa sincronização com uma atomização hiper-diacrónica interior face ao coletivo, manifestando-se num sentimento de não pertença a uma comunidade, a um herdado comum. Este é um processo de proletarização do consumidor (2004, 60) em que este não é, como no processo normal de industrialização, afastado de um *savoir faire*, mas sim de um *savoir vivre*. Genericamente, trata-se, segundo Stiegler, de um processo generalizado de proletarização do humano, que procuraria, no contexto de uma "economia da atenção", gramatizar, isto é, calcular e controlar essa atenção, ou seja, o incontrolável (2006, 19). Ou aquilo que nos permite efetivar uma identificação às coisas e não nos tornar indivíduos "desafeiçoados" [*désaffectés*]. Dessa desafeição faz parte um mecanismo pelo qual se dá então uma produção industrial de

do seu argumento de uma tecnicidade originária da perceção e memória humanas. A consideração da relação entre estas e o seu acesso à técnica, como uma montagem cinematográfica, permite avançar um argumento fenomenológico com dois efeitos distintos: ele não apenas permitiria compreender a persistência hoje do cinemático, para lá de um certo "ocaso cultural" do *medium* cinema; como também deixar perceber que o cinemático enquanto *phármakon* não dependerá tanto da *qualidade farmacêutica* de um *bom* cinema, mas sim da *gestão* desta montagem fenomenológica.

É por isso que, num ensaio de 1995, intitulado «The Discrete Image», o autor fale da imagem analógico-digital como o "início de um sistema de discretização do movimento", ou seja, um processo de "gramatização do visível" (2007, 148-149). Face a esse processo, que implica uma "discretização da continuidade da imagem-objeto", é vital que a "comunidade artística e intelectual" tome parte na decisão dos processos tecnológicos e algorítmicos digitais que, cada vez mais, presidem a essa decomposição (2007, 161). Esta participação é tida como um incremento das capacidades de decomposição, reflexão e análise por parte de todos face às imagens fixas e em movimento. Essa participação contesta e destrói, segundo Stiegler, o esquema reificante que a indústria de Hollywood[131] impôs, no contexto das indústrias culturais, opondo e separando a dimensão analítica das imagens (reservada aos produtores simbólicos), e a sua dimensão sintética[132] (destinada aos consumidores que adotam essas imagens simbólicas) (2007, 163). Segundo o autor, o aumento do acesso a essas tecnologias digitais de decomposição das imagens e do movimento é uma oportunidade de verter a referida oposição em com-posição, reunindo assim em cada um a capacidade de analisar e produzir as imagens.

símbolos, uma verdadeira "miséria simbólica". Esta é tida como a "perda da individuação que resulta da perda de participação à produção de símbolos" (2013b, 25-26).

[131] João Mário Grilo conta, no texto «O Cinema da Não-Ilusão», que dessa hegemonia hollywoodiana é símbolo um ato de afirmação de uma indústria contra uma arte levado a cabo pelo produtor Irving Thalberg em 1924, quando ordenou não apenas a remontagem das 10 horas de filmagem de *Greed* de Erich von Stroheim, contra a vontade do realizador, como mandou destruir o respetivo negativo. Tornando assim impossível a supremacia da "visão artística" do cinema contra uma indústria (2006b, 34 e 35).

[132] Neste artigo, Stiegler precisa a oposição entre a dimensão sintética e analítica no caso do cinema. Segundo a sua tese de fundo, toda a imagem, analógica ou digital, é por definição discreta (2007, 155). Isto é, ela é sujeita a possibilidades de decomposição e manipulação. No caso do cinema analógico essa decomposição está não apenas nas escolhas inerentes à produção das imagens (ângulo, enquadramento, profundidade de campo, etc.), como também na montagem que junta o que é inicialmente descontínuo, numa dada continuidade ou síntese. Assim, o trabalho do realizador e do montador consiste em "apagar essa descontinuidade (ao ocultá-la)" e colocar a continuidade a trabalhar do lado da síntese do espectador, isto é, produzindo um sistema de crença de que aquilo, de alguma forma, foi. Por sua vez, do lado da produção e realização está a tarefa analítica, isto é, "juntar os elementos analíticos de forma a que a síntese [do espectador] seja feita de forma mais eficaz (2007, 156). O que o acesso a tecnologias digitais de discretização das imagens permite é reduzir esta separação entre a dimensão sintética e analítica.

No fundo, essa com-posição implica aproximar a relação *anima*/*animatio*, imagem-mental/imagem-objeto, ou, como refere Stiegler, trabalhar na interação entre a dupla síntese: a do espectador (a sua intencionalidade) e a da máquina produtora das imagens (a síntese maquínica) (2007, 158)[133]. A discretização como análise do movimento, como reconhecimento das novas regras daquele, que a imagem analógico-digital traz, é fundamental. Pois é na descrição do movimento que surge a sua transformação, isto é, a inscrição necessária à invenção (2007, 161).

Embora não aprofundaremos a dimensão fenomenológica no centro desta argumentação, a nossa consideração do *cinemático* como *phármakon* implica, como proporemos, uma persistência daquele pela relação fundamental à lógica do movimento presente na dinâmica da individuação vital. Essa relação implica, como veremos no capítulo IV, ultrapassar e aperfeiçoar a lógica dialética e dualista da montagem cinematográfica, no sentido de um movimento transdutivo. A transformação da lógica da ligação entre elementos coloca, em nosso entender, o foco em áreas como a educação para o cinema — que abordaremos na segunda metade da nossa investigação —, sobretudo pelo facto de elas poderem ser encaradas numa perspetiva de transição, de consideração do cinemático na sua ambiguidade farmacológica. Isto é, na capacidade que tem de fazer a passagem do *medium* cinema, e suas operações, a uma lógica mais vasta de articulação do movimento cinemático, que é sempre menor e maior do que as imagens do cinema.

1.5. O *phármakon* no centro de uma metodologia de articulação e composição

O que faremos neste último ponto do primeiro capítulo é precisar em que sentido pretendemos considerar o cinemático como um *phármakon*. Esta precisão implica necessariamente a abordagem de três questões com esta conexas: (1) qual o sentido do quase-conceito de *phármakon* que pretendemos empregar; (2) de que forma pode o cinemático visto como um *phármakon* revestir-se de uma metodologia própria para compreender melhor a persistência daquele; (3) como é que essa metodologia será aplicada nos pontos seguintes da nossa investigação.

[133] As duas sínteses nunca podem ser separadas uma da outra porque "a evolução da síntese técnica implica a evolução da síntese espectatorial", ou seja, nessa relação transdutiva, "novas imagens-objeto irão engendrar novas imagens mentais" (2007, 161 e 162).

No ponto 1.2. vimos como são vários os termos que Derrida emprega para definir o *phármakon*. Entre eles, expressões como "ambiguidade", "ambivalência", "deus da não identidade", "repetição", "sem essência", "mistura", "impureza", "ao mesmo tempo remédio e veneno", "espécie invisível e sem forma que recebe tudo", etc. Utilizámos como epígrafe a este primeiro capítulo, uma das passagens finais de *La pharmacie de Platon*, no qual Derrida escreve que Platão entraria na sua farmácia e havia procurado distinguir entre as duas repetições do *phármakon*, procurando "isolar a boa da má, a verdadeira da falsa". Contudo teria descoberto que essas repetições não se substituem, mas "que elas se acrescentam" (2005, 123-124). Creio que podemos dizer que o *phármakon* é este "acrescento" ou "mistura" como *composição* ou *articulação* entre essa dimensão de remédio e veneno. Ou ainda, que o *phármakon* pressupõe um movimento de composição pelo qual circula em torno de um duplo eixo — o polo remédio e o polo veneno — que se co-constituem[134], preenchendo nesse movimento uma falta de essência, uma impureza, originárias.

Para responder à primeira questão acima levantada, dos sentidos empregues de *phármakon*, parece-nos importante salientar dois deles no cruzamento com a noção de cinemático. São eles a *falta de essência*, *impureza* ou *ambiguidade* originárias — que passaremos a utilizar como sinónimos — e ainda a lógica que preside ao *movimento* do próprio *phármakon*, a referida *composição* ou *articulação* entre polos. Antes de justificarmos a nossa opção, importa referir que procurámos contornar uma abordagem que se centrasse nas noções de remédio/veneno. Isto porque quer as considerássemos de um ponto de vista alternativo (ou…ou) quer as víssemos, como Derrida de resto, a partir da sua dimensão compositiva (remédio *e* veneno), acabaríamos por ter de entrar numa lógica, ou de combate no interior do *phármakon* para isolar[135] o remédio da dimensão intoxicante, ou pelo menos numa lógica que procurasse determinar a melhor maneira de gerir a referida composição.

Em nosso entender o cinemático poderá ser visto como um *phármakon* — este tido enquanto elemento que perturba um pensamento sobre a ontologia — em primeiro lugar, porque também aquele é comumente concebido como algo impuro, sem essência predeterminada,

[134] O *phármakon* não se reduz a oposições, uma vez que ele as precede e produz: " (…) o *phármakon* — ou a escritura —, longe de ser dominada por essas oposições [bem/mal, verdadeiro/falso, essência/aparência, dentro/fora] inaugura sua possibilidade sem nelas se deixar compreender" (Derrida, 2005, 50).

[135] Vimos como Alain Badiou exalta a ideia de luta entre elementos no interior do cinema, mas como outros autores, Bernard Stiegler, mesmo Siegfried Kracauer de certa forma, acabam por determinar uma luta deste género em torno dos bons usos do cinema. Isso implicaria, no nosso caso, regressar à questão política do controlo ideológico das imagens e das estratégias de reversão institucional em torno de um problema ainda a braços com os despojos de uma sociedade do espetáculo — entretanto vertida em captação algorítmica do sujeito numa sociedade reticular, pelo devir ininterrupto das "atrações" do digital.

como um conceito de natureza fundamentalmente aberta e de teor ambíguo. No já citado texto de Sérgio Dias Branco, «O Conceito Aberto de Cinemático», o autor refere que:

> "A mais estimulante forma de considerar o conceito de cinemático é a partir da sua abertura. Esta é talvez a melhor forma de ser fiéis à promessa do movimento, fluidez e vida que o animam" (Branco 2014 10)[136].

De certa forma, esta abertura do cinemático é, como no caso do *phármakon*, essa "promessa de movimento", essa necessidade do movimento para se preencher, para se ir constituindo. No campo dos estudos fílmicos é comum a teorização do cinema a partir de uma impureza fundamental do mesmo, índice de uma falta fundante, de algo que vive da integração em si de outras artes, e da manipulação da sua reprodução em virtude da simples ausência de um original. Alguns exemplos são o famoso "significante imaginário"[137] do estruturalista Cristian Metz, a noção de "texte untrouvable"[138] de Raymond Bellour, ou, o cinema como "*medium* auto-destrutivo cuja impermanência estrutural é condição da sua existência" (Usai 2001, 89)[139]. Walter Benjamin fala-nos, ainda no campo dessa falta de estabilidade ontológica, dessa reprodução técnica originária não como um mero "factor externo", mas como "técnica da sua produção" (2006, 215). Ou seja, o *phármakon* cinemático nasce já em movimento, na "orfandade" originária da pura repetição. Neste sentido, o cinema ao produzir-se reprodução, ou seja, logo ferido da inautenticidade, seria falho do "aqui e do agora", muito longe do "isto foi" da fotografia de Roland Barthes (2008, 108-110).

Neste primeiro sentido, o cinemático é um *phármakon* pois ele, sem essência ou ontologia estabilizada, cumpre-se num movimento que vai preenchendo, procurando, a todo o tempo, suprir essa ausência fundamental. Essa procura remete para a ideia de movimento, fundamental a uma ontogénese do cinemático. A ausência de essência estável, a impureza, a

---

[136] Branco, ao considerar o cinemático como espaço de abertura está, em nosso entender, a aproximar, ainda que implicitamente, a natureza daquele com a do *phármakon*. E refere ainda, fazendo a ponte com a já referida impureza do cinema, de acordo com Alain Badiou, que "o cinemático introduz (…) um sentido instável, de impureza" (Branco 2014, 10). E, umas linhas depois referindo-se à orgânica do cinema: "O movimento que o cinema põe em marcha não é o que a cinética explica, mas o que a cinemática deixa por explicar" (2014, 11).

[137] Na sua obra *Le Significant Imaginaire*, 1977, obra seminal da semiologia cinematográfica na passagem da conceção estruturalista à conceção psicanalista do significante cinematográfico, Christian Metz caracteriza o espectador na perseguição de uma dupla ausência: a projeção alucinatória de um referente ausente no espaço e o "escapar-se" das imagens no tempo (1980, 54-55 e 73).

[138] No clássico texto de 1975, «Le Texte Introuvable», Raymond Bellour dá nota do carácter *fugidio* do cinema [analógico] por relação a outras artes: "Por um lado, espalha-se no espaço como uma fotografia; por outro lado mergulha no tempo, como uma história cuja serialização por escrita se aproxima mais ou menos do trabalho musical. Por esta relação torna-se não citável, uma vez que o texto escrito não pode restaurar o que apenas o projetor consegue produzir; um movimento, a ilusão do que garante a realidade" (2001, 25).

[139] Cf. Usai, Paolo Cherchi. 2001. *The Death of Cinema: History, Cultural Memory and the Digital Dark Age*. Londres: British Film Institute.

abertura ontológica que o cinemático e o *phármakon* têm em comum, deixam claro que é no próprio ato de articulação e preenchimento dessa falta, na resistência a uma essência como forma ou matéria determinadas, que o cinemático se determina como técnica artística particular. Por essa razão, o que entendemos como um método do *phármakon* aplicado ao cinemático é tornar essa ambiguidade, essa articulação fundante e movente, em algo conceptualmente produtivo.

A nossa hipótese, ao considerar o cinemático como um *phármakon*, é assim o de o compreender a partir não de uma essência, mas da procura de um preenchimento constante. Isto é, a lógica do movimento do cinemático é de natureza fundamentalmente ambígua e cumpre-se, como no *phármakon*, ultrapassando oposições, fazendo comunicar polos distintos, trabalhando-se a partir da passagem, da contaminação, da relação de composição entre eles. É então que o cinemático é um *phármakon* pela lógica do seu movimento articulador.

Sobre esse dito movimento do *phármakon* importa recordar que ele faz comunicar e co-constituir um dentro e um fora, um interior e um exterior[140]. E que ele é "o movimento, o lugar e o jogo (a produção de) diferença" (Derrida 2006, 74), contrariando assim o movimento de Platão que procura excluir a ambiguidade do *phármakon*, "manter o fora fora" (2005, 77). Isto é, a inversão do *phármakon*, a procura do antídoto para a manutenção da dialética viva (69-70)[141]. Se para Derrida o *phármakon* dá a pensar o gesto chave da desconstrução e do diferimento das identidades essenciais e coincidentes, no nosso caso, ele é compreendido como a lógica, o motor movente[142] da constituição de sentido, sempre provisório e não cristalizado, do cinemático.

Faz, pois, sentido que, e entramos desta forma na resposta à segunda questão que nos colocámos no início deste segmento — a da compreensão do cinemático como *phármakon* enquanto metodologia para melhor estudar o que seria a persistência do cinemático numa paisagem pós-cinemática — que esse gesto compositivo seja determinante na delimitação do que poderiam ser esses polos, ou eixos em torno dos quais o cinemático circula para a sua

[140] "Essas duas repetições se referem uma à outra segundo o gráfico da suplementaridade. Isso significa que não se pode mais "separá-las" uma da outra, pensá-las à parte uma da outra, "etiquetá-las", que não se pode na farmácia distinguir o remédio do veneno, o bem do mal, o verdadeiro do falso, o dentro do fora, o vital do mortal, o primeiro do segundo, etc." (Derrida 2005, 122).

[141] Para Derrida esse movimento de separação do excedente é o gesto inaugural da lógica que concilia a identidade de uma coisa com o que é: " (…) o ente é o que ele é, o fora é fora e o dentro, dentro" (2005, 77).

[142] " (…) a 'essência'do *phármakon* é que, não tendo essência estável, nem carácter 'próprio', não é, em nenhum sentido dessa palavra (metafísico, físico, químico, alquímico, uma substância. (…) Esta 'medicina' não é um simples. Mas nem por isso é um composto, um *súntheton* sensível ou empírico participando de várias essências simples. É antes o meio anterior no qual se produz a diferenciação em geral (…)" (Derrida, 2005, 73).

constituição. Ou seja, o cinemático como *phármakon* vertido numa metodologia de análise — aquilo que passaremos a denominar como cine-*phármakon* — coloca no seu centro a "indecidibilidade originária" de um movimento que se constitui circulando em torno de polos que se co-constituem. Que resiste ao controlo e cristalização que a paragem num só deles implicaria.

A hipótese metodológica de que partiremos é então a seguinte: que a persistência do cinemático deve ser compreendida tendo em conta a circulação, composição e análise em torno de duas grandes abordagens sobre o cinemático. Abordagens essas que funcionam como grandes eixos teóricos ou polos. São eles, um polo *técnico* e o outro de dimensão *imaterial*. De um lado, temos uma preocupação transversal com a definição e evolução da natureza ontológica do cinema, sobretudo na relação com as suas técnicas particulares, organizada em diferentes configurações dispositivas. Do outro lado, uma abordagem que procura indagar das semelhanças e relações de efeito/causa entre os mecanismos do seu funcionamento e o ser humano e a realidade. E aqui, convocam-se normalmente várias áreas que vão além dos estudos fílmicos, num percurso com inúmeras paragens que vai, designadamente, desde a arqueologia cinemática, que arranca na caverna platónica, aos modelos cinemáticos da perceção e da fenomenologia.

Evidentemente que não se tratará de sistematizar, nos capítulos seguintes, quer pela dimensão deste trabalho, quer pela monumentalidade da tarefa, estas duas abordagens. Trata-se tão só de, utilizando este método compositivo, de um cine-*phármakon*, ensaiar a ligação entre aquilo que seria uma proposta para compreender a evolução técnica do *medium* cinema, nomeadamente pela sua entrada numa fase digital, e uma outra hipótese que concebe a natureza do movimento cinemático como análogo do movimento de individuação vital. Isto porque defendemos que todo a trabalho a fazer acerca da pedagogia e da educação para o cinema — que será objeto da segunda parte da nossa investigação — é hoje uma tarefa acerca do incremento desta logica de ligação, de refundação sobre as ruínas do cinema como forma de prolongamento do movimento cinemático que o ultrapassa e complexifica.

Num texto denominado «Historicidade do Cinema», pertencente a uma lição de agregação à Universidade Nova de Lisboa, dada por João Mário Grilo em 2002, este refere que o projeto *Histoire(s) du Cinéma*, montado por Jean-Luc Godard entre 1989 e 1999, correspondia, ao fim de 100 anos de cinema, a uma "revolução ontológica" pois já não se avaliavam as imagens do cinema pelo que iam ser, mas pelo que foram (2006a, 36). Pela nossa parte, acreditamos que a referida obra, ao modificar radicalmente as possibilidades de usos e

ligações entre imagens em movimento feitos até então, funcionaram como indícios para a inquirição dos "*Futur(s) du Cinéma"* que implicam trabalhar nesta lógica ontogenética de ligação entre elementos.

Conceitos como o de "concretização técnica", "objeto técnico" ou "individuação vital" — termos que explicitaremos nos pontos seguintes em profundidade — reemergiram no pensamento contemporâneo devido à recuperação do trabalho de Gilbert Simondon. Não cumpre aqui dissecar os motivos de tal recuperação, pelo que apenas adiantamos duas breves ideias. A primeira é a de que a sua perspetiva acerca da técnica e objetos técnicos, que começa a ser traçada na sua obra seminal, *Du mode d'existence des objets techniques* (1958) é hoje uma importante fonte de reflexão. Nomeadamente porque, numa idade de desenvolvimento contemporâneo em que vivemos, caracterizada por um estado de modernização perpétua e inovação constante, os "processos de individuação" dos objetos técnicos e seus "modos de existência" conferem a possibilidade de uma alternativa à conjugação das realidades, técnica e humana, em relação à apresentada então pela cibernética e aos dualismos estanques que redundariam em perspetivas utilitaristas, instrumentais ou deterministas da técnica[143]. A segunda ideia, que corresponde ao seu segundo "polo" ou eixo de trabalho, concretizado sobretudo na obra *L'Individuation à la Lumière des Notions de Forme et d'Information* (1958), diz respeito à análise do movimento e processos de constituição de uma forma, de uma individuação, quer no campo da física, quer nos domínios vital e psicosocial. Este estudo da ontogénese tem sido recuperado pois permite encontrar o espaço conceptual do movimento para a constituição dos indivíduos numa dimensão processual e relativa.

O que procuraremos no capítulo seguinte é canalizar algumas destas ideias, muito assentes em noções de movimento e composição constituintes — que contornam, como na lógica do *phármakon*, uma dualidade sujeito/objeto, forma/conteúdo[144] —, para a iluminação de um estudo sobre a natureza e a dinâmica de evolução do cinemático e do *medium* cinema. A nossa proposta de aplicação de uma metodologia farmacológica, um cine-*phármakon*, passará

[143]Simondon, na introdução a *Du mode d'existence*, aborda essa atitude desequilibrada e contraditória da cultura face aos objetos técnicos. Desequilibrada, pois, ora os considera sem capacidade de significação e com mero valor de utilidade, ora, caso entenda o seu funcionamento, valoriza-os como objetos sagrados, atitude de onde arranca a tecnocracia. Contraditória, pois esse utilitarismo surge a paredes meias com a suposição de uma "intencionalidade" dos objetos técnicos, capazes de empreender uma dinâmica de "dominação" sobre o homem (1989, 10-11).

[144]Simondon começa precisamente a sua tese sobre a individuação "desembaraçando-se" de teorias substancialistas, que "consideram o ser como consistente na sua própria unidade", e da teoria aristotélica hilemórfica, que vê o "indivíduo como engendrado pelo encontro de uma forma e de um conteúdo" (Simondon 2005a, 23).

então por conceber um movimento conceptual que liga e faz participar o cinemático destes dois projetos simondonianos. O papel do cinemático deveria assim ser concebido a partir do "modo de existência técnico" de um *medium* específico, cuja evolução e persistência deve ser averiguado através da sua composição, a todo o tempo, com o cinemático, numa afinidade com a dinâmica presente nos processos de individuação, mas concretamente no seu ritmo e lógica do movimento.

CAPÍTULO II: CINEMA E OBJETO TÉCNICO

O cinema que nós tanto gostamos já não vai ser a maravilha espontânea que foi um dia, mas isso não interessa, pois, de qualquer das formas tecnicamente esta história vai continuar de uma forma extraordinária.

Serge Daney, *Itinéraire d'un ciné-fils*

2.1. Objeto técnico e seus níveis de realidade técnica

Como começámos por explicar no subcapítulo anterior, o presente ponto destina-se a lançar mão da teoria conceptual em torno do modo de existência dos objetos técnicos em Gilbert Simondon para uma possível compreensão da organização do *medium* cinema. A ideia seria ajudar-nos a formular uma hipótese que nos ajude a peceber a sua dinâmica de emergência, a sua evolução em torno de uma estrutura e modelo institucional e industrial que instituiu uma forma prevalente (a forma-cinema[1]) de reprodução e reconfiguração do simbólico no século XX, assim como o seu declínio mediático e eventual persistência operativa noutras formas e a entrada em relação com outros conjuntos técnicos e meios adjacentes.

Para esta hipótese tentaremos perceber de que forma (ou formas) o cinema pode, ele mesmo, ser tido, literal ou analogicamente, como objeto técnico, e como poderia ser formulada uma ideia de concretização técnica neste trajeto que parece atravessar o cinemático e suas configurações mediáticas. A escolha do pensamento de Gilbert Simondon prende-se sobretudo pela sua conceção relacional e processual de objeto técnico e suas dinâmicas evolutivas— por oposição a uma visão essencialista[2] — que, ao operar uma "atualização da ontologia" e ao dar

[1] Utilizaremos doravante a expressão forma-cinema para nos referir a uma estabilização sociocultural em torno do dispositivo técnico do cinema, que assentou, segundo André Parente, em três elementos: "a sala de cinema", "uma projeção de imagem em movimento" e "um filme" (2007, 3). Como refere o teórico brasileiro, " (…) "Forma Cinema" é apenas uma forma particular de cinema que se tornou hegemônica, um modelo estético determinado histórica, econômica e socialmente. Trata-se de um modelo de representação: "forma narrativa-representativa-industrial" (…) " (2007,4). Cf. Parente. André. 2007. «Cinema em trânsito: do dispositivo do cinema ao cinema do dispositivo». In *Estéticas do Digital*, editado por Manuela Penafria e Índia Maria Martins, 3-33. Covilhã: Labcom.

[2] A este propósito detetamos uma afinidade entre o propósito de Simondon e a natureza de *phármakon*, conforme trabalhada a partir de Derrida. Se Derrida pôs em causa o dualismo implícito na lógica platónica remédio/veneno, estabelecida entre o inteligível do *logos* e a técnica da escrita, e chamando esta para um lugar primeiro, a mesma coisa faz, de certo modo, Simondon. Ao propor uma correta integração da técnica na cultura (Simondon 1989, 13) através de uma "cultura técnica" (1989, 70) como elemento decisivo do estudo da ciência das máquinas

privilégio a um "pensamento sobre as ligações" (Patrício 2013, 2), parece adequar-se à compreensão da dinâmica do movimento cinemático. Dinâmica essa que aparenta extrapolar os limites do cinema como *medium*, "crise" esta instaurada pela "colocação em movimento" do próprio dispositivo do cinema, numa lógica de expansão e fusão com outras realidades, mas também de modificação dos seus suportes técnicos.

Subsidiariamente, podemos apontar outra virtude na escolha do pensamento do autor francês para o nosso trabalho acerca de uma visão pós-dialética do cinemático. A inquirição do cinemático e sua concretização à luz das teses de Simondon permite, ainda que indiretamente, ao integrá-lo nessa "cultura técnica", desbloquear o impasse da falência do cinemático por relação a uma só configuração mediática. Exponenciando-o, desta forma, para uma lógica mais global, no seu contributo de manipulação, para o processo de intermediação entre o homem e a natureza. Para Simondon o correto estudo mecanológico dos indivíduos e conjuntos técnicos, encontra-se algures entre uma crítica à antropologia — e sua tendência a separar o vivo de uma suposta "essência" do homem, assim como uma visão instrumentalista da técnica, como um conjunto de meros meios ao serviço do seu trabalho[3] — e uma crítica à lógica reducionista e tecnicista da cibernética. Neste contexto, o potencial do cinemático, ao ser integrado numa cultura técnica, poderia ser visto também como elemento a ter em conta a partir dessa lógica intermediária, transdutiva, entre as energias da natureza e do homem. Esta intermediação passaria por um estudo do cinemático que cumpra a imagem de Simondon para ilustrar o correto lugar do homem na relação com os objetos técnicos: o homem deve ser um "chefe de orquestra" que não se deve subjugar a eles (ou pelo contrário, idolatrá-los), mas compreender o seu funcionamento para poder "dirigi-los em concerto" (Simondon 1989, 11). Tal implicaria o estudo e a inserção do cinema como um objeto de estudo mecanológico.

denominada "mecanologia" — algo que Simondon herda de Jacques Lafitte — o autor quebra, como acontece com o *phármakon*, a herança de segregação entre a *teknè* e a *epistemé* (Patrício 2013, 1) e sua decorrente subjugação da técnica. E também, como se verá, ao estudar os processos "moventes" da individuação (para lá do dualismo sujeito/objeto e das estruturas aristotélicas hilemórficas de oposição matéria/forma), e sua lógica transdutiva (ao invés das oposições de choque e síntese dialéticas), acaba por se aproximar da ambiguidade do *phármakon*, no retraçar contante dos seus diferentes elementos.

[3] Quer na sua conclusão, quer na abertura de *Du mode d'existence des objets techniques*, Simondon faz uma crítica ao paradigma do trabalho que opera segundo a noção instrumentalista da técnica. Segundo o autor, este paradigma havia conduzido ao esquecimento da *tecnicidade* dos objetos técnicos, ou seja, deixando na sombra o seu funcionamento, em detrimento da sua *utilização* (1989, 19-20).

***

Importa então começar por tentar clarificar algumas das noções simondonianas chave para esta abordagem do cinema e sua dinâmica técnica evolutiva.

Desde as primeiras páginas de *Du mode d'existence des objets techniques* que Gilbert Simondon torna claro que o que entende por objeto técnico é o que "está submetido a uma génese" (1989, 19), isto é, a um processo de produção ou criação. Génese que não é possível definir *a priori* pois a individualidade de cada objeto altera-se no curso dessa mesma génese. Assim, não valeria a pena partir dessa especificidade instável de uma definição, que nunca seria estável, para determinar as leis da sua génese, mas inverter a questão, ou seja, encontrar critérios que presidem a essa génese, para entrar no domínio do que é específico ao objeto técnico. Desta forma, um objeto técnico "não é esta ou aquela coisa, dada *hic et nunc*", mas sim algo que se vai apresentando numa dada continuidade, algo que não é anterior ao seu devir, que é unidade desse mesmo devir (1989, 20).

Esta génese do objeto técnico vai determinando o seu nível de consistência, um processo de unificação do mesmo que opera evolutivamente por critérios de "convergência" e "adaptação a si mesmo" (*idem*). Este é um processo que Simondon nomeia como de "concretização técnica", que, juntamente com uma "sobredeterminação funcional"[4] , acabam por poder definir o objeto técnico em si próprio (1989, 15). Neste processo de concretização, o objeto técnico tende a passar de uma configuração abstrata a uma determinação concreta. A um nível abstrato[5], as componentes do objeto, as suas peças, embora trabalhem para um fim comum, permanecem isoladas entre si, e intervêm de forma completa e única no processo global do objeto. Cada componente orienta-se exclusivamente para o cumprimento da sua função, acabando, no interior de uma forma primitiva ou objeto abstrato, por funcionar como um absoluto que atinge a sua perfeição num sistema fechado (1989, 21). Pelo contrário, um objeto concreto é aquele no qual cada componente não poder deixar de ser aquilo que é. Interligado aos demais por trocas recíprocas de energia, criando um "sistema unificado e coerente consigo mesmo" (1989, 23).

Na dinâmica da evolução dos objetos técnicos, a resolução de incompatibilidades ao nível interno da sua estrutura de funcionamento faz-se através de um conjunto de reformas, que

[4] Sobredeterminação funcional significa que, no decorrer do processo de concretização do objeto técnico, cada um dos seus elementos internos tende a assumir uma pluralidade de funções e a codeterminar o seu sistema de estruturas, numa lógica de ressonância interna das suas partes (1989, 30).

[5] Na distinção entre a dimensão abstrata e concreta de um objeto técnico, Simondon associa o objeto técnico artesanal a uma dimensão primitiva, imperfeita e analítica e o objeto técnico de conceção industrial à referida dimensão concreta e sintética (1989, 24 e 25).

podem passar pela *diferenciação* de repartição interna de funções ou por um rearranjo do sistema (1989, 28). Sendo este um processo de *concretização* pelo qual cada elemento passa a ser plurifuncional (1989, 31). Estas modificações surgem com o intuito de tornar o objeto mais coeso, num processo de procura de sinergias[6] e de uma simplificação interna que organize e mobilize todos os seus componentes para um funcionamento total e integrado (1989, 34).

Numa dimensão exterior, o objeto técnico concretizado surge como ocupando um lugar intermédio entre o objeto natural da natureza e a representação científica abstrata (1989, 46). Como acontece com os objetos naturais, a concretização do objeto artificial dota-o de um sistema de causas e efeitos que se exercem circularmente no seu interior, causalidade recorrente essa que integra como próprio mecanismo de funcionamento o meio natural exterior (*idem*). Sobre essa sensibilidade ao meio exterior, Simondon refere que ela é tanto maior quanto mais concreto é o objeto técnico. Se inicialmente o objeto poderia necessitar de um meio regulador exterior para existir[7], ao concretizar-se — isto é, ao organizar e fechar a sua sistematização interna funcional — ele pode não apenas libertar-se[8] desse meio, como inverter a relação: é o objeto que passa a incorporar em si esse meio na dinâmica do seu funcionamento. Assim, um objeto técnico, ao tornar-se concreto, detém uma dada abertura expressa na possibilidade de integração com os outros objetos, técnicos e naturais. E é esta relação de abertura e integração com aqueles que se torna reguladora e permite a auto-manutenção das suas condições de funcionamento (1989, 47). Desta forma, pelas suas características de convergência, abertura e ressonância ao meio que o rodeia, a concretização técnica acaba por ser um processo pelo qual os objetos artificiais buscam uma proximidade de funcionamento com os objetos naturais (*idem*).

Este equilíbrio que se constitui entre a estrutura plurifuncional interna e convergente do objeto técnico concretizado e o meio exterior, possui um alcance evolutivo e de progresso pela capacidade que o objeto tem de se auto condicionar, criando ele próprio em "ecossistema" a que Simondon dá nome de *meio associado*, de cariz *técnico-geográfico* (1989, 55)[9]. Neste

[6] "É por causa desta procura de sinergias que a concretização do objeto técnico se pode transmitir por um aspeto de simplificação; o objeto técnico concreto é aquele que já não está em luta consigo mesmo, é aquele no qual nenhum efeito secundário danifica o funcionamento do conjunto ou é deixado fora desse mesmo funcionamento" (Simondon 1989, 34).

[7] Simondon dá o exemplo de um laboratório ou uma fábrica como meios iniciais de condicionamento exterior de existência desses objetos (Simondon 1989, 47).

[8] De certa maneira, esta "libertação" ajuda-nos a compreender quer a constituição da cultura cinematográfica em detrimento de uma inicial "regulação" feita pelas normas do teatro e do *vaudeville*, quer a sucessiva "libertação" do cinema da dinâmica técnica e social das salas escuras. Voltaremos adiante a este ponto.

[9] A este respeito Simondon dá o exemplo da turbina de Guimbal. Este é um objeto técnico destinado ao uso em centrais hidráulicas, na transformação de energia da pressão da água em energia mecânica. Tem a particularidade

processo, o objeto técnico, ao concretizar-se — isto é, ao tentar adaptar-se ao meio natural e exterior no qual deve funcionar —, acaba por integrar em si próprio, e na sua lógica e estrutura de funcionamento, o próprio meio. De tal forma que essa *adaptação-concretização* é criadora de um terceiro meio, de natureza técnico-geográfica, que não existe a não ser de forma virtual[10] antes da dinâmica da invenção[11] do objeto que o criará. Desta forma o objeto concretizado condiciona o nascimento de um meio, em vez de pura e simplesmente ser condicionado por um meio pré-existente (*idem*). Trata-se de um esquema de *causalidade recorrente* pelo qual o meio que o objeto cria à sua volta o condiciona, tanto como ele o condiciona a ele. Este *meio associado* constitui-se por um certo regime de elementos naturais que rodeiam os seres técnicos, ligados a um certo regime de elementos que constituem o ser técnico. Neste sentido, ele é "mediador da relação entre os elementos técnicos fabricados e os elementos naturais no seio dos quais funciona o ser técnico" (1989, 57).

Importa referir que esta ideia de recorrência de causalidade, que surge como chave para Simondon no que diz respeito ao progresso, ou ao que nomeia de "individualização dos seres técnicos" (1989, 56), acaba por ter uma correspondência análoga no homem. Este, tal como o ser técnico, é capaz de se individualizar[12], isto é, de inventar, pois carrega consigo esse meio

de ser uma invenção que conseguiu concretizar-se no sentido de integrar o meio natural no qual deveria ser aplicado — a água e o óleo — no seu próprio sistema, de uma forma plurifuncional. Desta forma, a água pelo seu movimento não apenas aciona a força do gerador e da turbina como serve de elemento que previne o seu sobreaquecimento e o óleo também possui diversas funções como a de isolamento, condução de calor, isolamento, etc. Desta forma, o processo de concretização plurifuncional da estrutura da turbina de Guimbal, ao adaptar-se ao meio natural criou um terceiro meio, *associado*, de natureza técnico-geográfica. Meio que, neste caso particular, é constituído pela água e pelo óleo em turbulência (1989, 54-55).

[10] É por este motivo que Simondon refere que, através da criação deste meio, o objeto técnico, na sua dinâmica de concretização, acaba por ser "condição de si próprio como condição de existência deste meio misto" (1989, 55). A criação destes meios, nos quais cada modificação acaba por ser auto-condicionada por esta lógica, liga-se ao progresso pois esta dinâmica construtiva não está, segundo o francês, nem nos objetos nem na natureza, mas sim numa dinâmica de uma função inventiva de antecipação. Trata-se do pensamento de novas formas que apenas poderão subsistir no interior deste novo meio e suas condições de funcionamento (1989, 56).

[11] A *invenção* surge em Simondon como uma operação mental, com concretização exterior, que se destina a resolver um problema de articulação entre a técnica e os elementos da natureza. Contudo, Simondon ao salientar que, quer ao nível do pensamento, onde o fundo funciona como "meio mental associado" à ideia de uma nova forma que atualiza a sua potencialidade (1989, 60), quer ao nível exterior em que a invenção concretizante realiza um meio tecno-geográfico que passará a ser condição de possibilidade do funcionamento do objeto" (1989, 55), o que parece estar em causa é que a invenção depende menos de uma forma ou objeto e mais de uma relação com um meio exterior, com o qual irá entrar numa relação de causalidade recorrente. A invenção trata-se, portanto, da criação de um meio associado no qual se irá resolver a referida incompatibilidade. A "individualização dos seres técnicos é condição do progresso" e esta dá-se quando o ser técnico cria à sua volta um meio associado, simultaneamente técnico e natural, condicionando-o na medida em que este o passa a condicionar (1989, 56-57).

[12] Como refere um dos estudiosos da obra de Simondon, Jean-Hugues Barthélémy o termo de individualização é aplicado pelo francês ao ser vivo e, em virtude de uma analogia operatória ao objeto técnico. Nos seus estudos da dinâmica da individuação, Simondon prefere o termo "individualização" para o desdobramento somato-psíquico do vivo, pois a "individuação" psíquica, sendo uma via transitória entre a "individuação vital" e a "individuação psico-social" não é, *stricto sensu*, uma individuação, mas sim uma individualização (Barthélémy 2015, 8; Simondon 2005a, 267-268).

associado[13]. Nesse sentido existe uma verdadeira analogia entre o homem e a máquina, não ao nível do funcionamento corporal, mas sim entre o seu "funcionamento mental" inventivo[14] e o "funcionamento físico da máquina" (1989, 138-139).

***

Neste processo em que o objeto técnico tende para a concretização — isto é, para internamente se tornar mais estável e coeso nos seus componentes e, externamente, aberto e sensível ao meio exterior, composto pelos demais objetos, técnicos e naturais —, Simondon distingue três modos de existência ou níveis de realidade técnica. O nível dos *elementos técnicos*, o nível dos *indivíduos técnicos* ou máquinas, e, finalmente, o nível dos *conjuntos técnicos* (1989, 15).

O primeiro é o nível infra individual, composto pelos elementos ou peças que, ao contrário dos indivíduos técnicos, não carregam em si um meio associado, desta forma não tendo capacidade de autorregulação (1989, 64). Numa analogia com o funcionamento biológico, os elementos técnicos seriam correspondentes aos órgãos, e os indivíduos ao corpo[15] (1989, 65). A importância deste nível aparentemente menor é, contudo, essencial. Como veremos de seguida é ao nível dos elementos que a *tecnicidade*, vista como instrumento da evolução técnica, é transportada de uns níveis técnicos para os outros (1989, 76). Um exemplo que podemos dar de elemento técnico no campo do cinema é a *Roda de Genebra* ou *Cruz de Malta*. Esta peça, inicialmente aplicada aos relógios suíços, é composta por duas rodas: uma de formato circular com um pino e a outra em formato de cruz de genebra, com quatro ou mais fendas. A primeira, também denominada roda motriz, ao girar encaixa o pino numa das fendas da segunda roda, fazendo-a avançar noventa graus. A finalidade da Roda de Genebra é a de transformar um movimento de rotação contínuo da primeira roda, num movimento intermitente. No caso do cinema, esta peça pode ser integrada numa máquina de projeção ou numa câmara de cinema, com o intuito de imobilizar os fotogramas da película, em intervalos regulares

[13] "É porque o vivo é um ser individual que traz consigo um meio associado que o vivo pode inventar: esta capacidade de se condicionar a si mesmo é um princípio da capacidade de produção de objetos que se condicionam a eles próprios" (Simondon 1989, 58).
[14] "Inventar é fazer o pensamento funcionar como poderá funcionar uma máquina, não de acordo com um critério de causalidade, muito fragmentário, nem de acordo com uma ideia de finalidade, demasiado unitária, mas de acordo com una dinâmica de funcionamento vivido, apreendido porque produzido, acompanhado na sua génese. A máquina é um ser que funciona" (Simondon 1989, 138).
[15] É com base nesta distinção que, como vimos, Simondon distingue a proposta de uma organologia geral (ao nível dos elementos) e uma mecanologia (ao nível dos indivíduos) (1989, 65).

(normalmente 24 fotogramas por segundo), em frente da lâmpada de projeção (para ser projetado) ou do obturador da câmara (para ser impressionado). Normalmente a cruz de malta está ligada, no interior da máquina, a um sistema de engrenagem que vai puxando a película no interior e a cruz motriz conectada ao mecanismo de acionamento do próprio projetor ou câmara.

O segundo é o nível do indivíduo técnico ou máquina. A máquina, como vimos, é um nível técnico no qual se dá a integração na sua estrutura dos elementos técnicos que passam a funcionar em articulação num dado sistema. Os indivíduos técnicos caracterizam-se por determinarem este sistema através de um processo de concretização, o qual implica um dado posicionamento da realidade. Este posicionamento da máquina numa relação, quer com a natureza, quer com outros objetos técnicos ou com o homem, implica a criação de estruturas de funcionamento no meio associado que criará.

É interessante pensar o carácter intermédio que ocupa a máquina, na escala de realidade dos objetos técnicos. Essa posição intermédia implica que ela tenha, por um lado, de criar as condições concretas e convergentes do seu funcionamento — e fá-lo, quer incorporando os utensílios de que necessitará (1989, 78), quer criando um meio associado como mediação determinada com os restantes elementos técnicos e naturais nos quais terá de se inserir; mas, por outro lado, essa "consistência interna" num estado irrepetível[16] e concreto é feito através dessa capacidade de mediação com o exterior, nomeadamente, a disponibilidade para integrar o nível seguinte da realidade técnica, composta pelos conjuntos. Nesse sentido, por oposição à máquina autómata[17] e fechada — que contém um grau baixo de perfeição técnica e de sensibilidade de reação ao exterior (1989, 11 e 140) — a *máquina aberta* (1989, 141-2) possui uma *margem de indeterminação*[18] no seu funcionamento, que se expressa numa forte sensibilidade à informação exterior. Sensibilidade essa que se expressa numa necessidade de regulação da máquina consoante a informação exterior (1989, 139), além de que permite a sua

[16] Irrepetível não no sentido industrial, pois como refere Simondon, é a revolução industrial a época por excelência do advento da máquina, mas sim no sentido de cada máquina encerrar uma combinação de funções e sinergias únicas à sua identidade de utilização.

[17] Interessa-nos pensar o "crescente automatismo" do cinema, como vê Simondon a noção de automatismo. Isto é, enquanto primitivo grau de complexidade técnica em pelo menos duas declinações. Por um lado, um cinema produzido sem produtor e sem espectador, um aumento de imagens criadas sinteticamente através das diferentes máquinas industriais do visível que dispensam a mão ou a operação humana. Por outro lado, a discrepância e desencontro, entre a velocidade de circulação das imagens materiais e as capacidades de "leitura" das mesmas pelo homem, introduzem uma outra dimensão do mesmo problema da automaticidade do movimento, pondo em causa a "margem de indeterminação técnica" do cinema na relação com o operador da técnica artística. Em resumo, o cinema automatiza-se do lado da produção e do consumo.

[18] "É por intermédio desta margem de indeterminação e não pelos automatismos que as máquinas podem ser agrupadas em conjuntos coerentes e trocar informação umas com as outras por intermédio do coordenador que é o intérprete humano" (Simondon 1989, 12).

coordenação e integração em conjuntos técnicos (1989, 11). Um exemplo evidente de indivíduo técnico no campo do cinema é a câmara de filmar. A câmara de filmar, como máquina aberta, mantém uma margem de indeterminação no seu funcionamento, espelhada num sem número de opções e funcionalidades que consegue cumprir de forma diversa, em função da realidade exterior (técnica ou natural) que se lhe apresenta.

Finalmente, o nível mais aperfeiçoado de realidade técnica consiste na formação de um conjunto técnico ou *ensemble*. Este implica o funcionamento integrado de vários indivíduos técnicos ou máquinas, cooperando para um conjunto de fins comuns. Ao utilizar o exemplo de um laboratório como *ensemble*, Simondon explica a diferença entre este e a lógica técnica dos objetos-máquina. Ao contrário do que acontece com os indivíduos técnicos — em que cada um cria o seu meio associado em virtude de uma concretização e relação de causalidade recorrente —, o conjunto deve evitar criar um só meio associado de funcionamento, o que destruiria a autonomia funcional das suas máquinas (1989, 64). O que faz o conjunto é manter a autonomia de cada um desses objetos e seus meios associados de funcionamento, aproveitando os resultados provindos das combinações entre esses funcionamentos autónomos (1989, 63). Um exemplo que poderemos dar de *ensemble* técnico no campo da sétima arte é o espaço de uma sala de cinema. Neste espaço coordena-se o funcionamento de vários indivíduos técnicos como é o caso do projetor, da tela de exibição, do sistema de iluminação, do sistema sonoro e até da disposição dos assentos. Todos estes mantêm a sua independência funcional interna, mas são substancialmente reativos ao exterior, isto é, aos demais objetos e ao homem enquanto mediador do conjunto. O objetivo é a coordenação do conjunto para um fim comum que resulta na experiência de visionamento de um filme.

No que diz respeito à relação entre os diferentes níveis de realidade técnica, Simondon apresenta duas visões complementares. Uma é histórica e começa desde logo a ser apresentada nas primeiras linhas de *Du Mode*, quando afirma uma correspondência de predomínio, ou de "idades preferenciais do progresso técnico" (Barthélémy 2015, 6) face a cada um destes níveis. Desta forma, os elementos técnicos teriam tido predomínio num domínio de produção dos objetos técnicos artesanais, num período pré-industrial, que iria desencadear no otimismo iluminista do século XVIII e numa ideia de progresso contínuo e indefinido; o predomínio das máquinas ou indivíduos técnicos surgirá no século XIX com a era da termodinâmica e da produção industrial, instalando uma suspeição face à técnica uma vez que a máquina toma o lugar do homem enquanto "portador de utensílios" e enquanto único elemento que assumia as despesas da uma individualização técnica; finalmente, a era tendencial dos conjuntos técnicos

surge no século XX, com a substituição da força da energia termodinâmica pela teoria da informação (Simondon 1989, 15). É nesta fase que o autor crê que estão criadas as condições — ao contrário do que sucedeu nos momentos anteriores —, para a introdução do ser técnico como elemento regulador passível de ser integrado na cultura, tornando-a unificada e estável (1989, 16)[19].

Se esta primeira visão é *histórica* e preferencial, ela é complementada em Simondon com uma dimensão *a-histórica*. Esta tem duas vertentes distintas. A primeira é que a todo o tempo, e *em todos os tempos*, é possível encontrar elementos, indivíduos e conjuntos técnicos. Por exemplo, ao nível dos conjuntos técnicos, embora a idade preferencial destes seja a do predomínio da uma dimensão reticular técnica e de predomínio da teoria da informação, Simondon refere-se com frequência a outros conjuntos técnicos como são a fase evidente das fábricas, mas também de estaleiros, minas, laboratórios ou oficinas no período artesanal de produção dos objetos técnicos. Todos eles implicam de forma diversa, mas ainda assim unificada, a tarefa de coordenação e integração de indivíduos técnicos ou utensílios, numa relação com o meio natural e os seus operadores. A segunda vertente tem a ver com a compreensão da *lógica evolutiva* existente na passagem de um elemento a um indivíduo, e deste a um conjunto. Para tal importa compreender o que Simondon nomeia de "lei do relaxamento". Esta é anunciada da seguinte forma:

> "na evolução dos objetos técnicos, assiste-se a uma passagem de causalidade que vai dos *ensembles* anteriores aos elementos posteriores; estes elementos, introduzidos num indivíduo no qual modificam as suas características, permitem à causalidade técnica voltar a subir do nível dos elementos ao nível dos indivíduos, e depois destes ao nível dos *ensembles*; daí, num novo ciclo, a causalidade volta a descer por um processo de fabricação ao nível dos elementos onde ela se reincarna em novos indivíduos, e depois em novos *ensembles*" (1989, 66).

[19] Num conjunto de cursos e conferências de Simondon, compilados em *L'Invention dans les Techniques*, o francês precisa esta distinção histórica em quatro grandes períodos: o período das sociedades iniciáticas, fechadas, anteriores ao uso dos utensílios e instrumentos; o período de aderência do indivíduo ao uso dos utensílios e instrumentos, formando o instrumento-operador como um conjunto ou unidade fechada e autónoma; o período da máquina-utensílio e da máquina numa dinâmica de concentração industrial, que opõe o engenheiro conhecedor da máquina ao seu utilizador; e, finalmente, o período da reticulação, no qual o operador está em contacto com a realidade técnica através de um terminal e a tecnicidade não é concentrada, mas fluída e culturalizada (Simondon 2005b, 104). No mesmo livro Simondon, referindo-se a um "sentido geral da evolução das técnicas" distingue três grupos de invenções que se sucedem: as primeiras destinadas primordialmente a assegurar estabilidade, para contrariar os "eventos aleatórios e variações no curso da natureza"; os segundos, abandonam as preocupações de estabilidade e invariabilidade da sua estrutura, em função de um foco ao nível da criação de sistemas de equilíbrio reversível, permitindo transformações de energia; os terceiros correspondem às invenções cujo cerne diz respeito à transmissão de sinais e sua amplificação, por forma a não contrariar os eventos aleatórios e variações da natureza, mas a poder prevê-los e anunciá-los (2005b, 271-272).

Trata-se, portanto, não de uma lógica evolutiva retilínea, mas sim de um devir cíclico, para a qual Simondon utiliza a imagem explicativa da evolução como tendo a forma de dentes serrados. Nesta, cada realidade técnica acaba por funcionar temporalmente ora como elemento, ora como integrado num indivíduo, ora como parte de um conjunto[20], sendo que este, por sua vez, estará na origem da produção de um novo elemento técnico que será destacado do nível de realidade técnica que lhe deu origem. De certa forma, esta passagem entre níveis é o que assegura a posteridade de uma realidade técnica, mais do que o mero aperfeiçoamento técnico. Como veremos, a natureza cíclica desta relação ajuda-nos a compreender a forma como o cinema inicialmente parece ir "perdendo ou ganhando peças", à medida que se comprime como *medium stricto sensu*, ou se expande, numa lógica de agenciamento com outras realidades.

Nesta lógica cíclica de transmissão, a solidariedade da realidade técnica é efetivada através dos níveis mais básicos de tecnicidade: os seus elementos. Para que o progresso exista é preciso que cada época dê à que se segue o "fruto do seu esforço técnico" (1989, 70), isto é, os elementos produzidos pelos indivíduos técnicos, atuando estes em conjuntos funcionais. À capacidade que os elementos técnicos têm de exprimir, conservar e transmitir o que adquiriram no contexto de um conjunto técnico, Simondon chama de *tecnicidade* (1989, 73). Esta corresponde ao grau de concretização (1989, 72) do elemento, uma perfeição técnica que permite distinguir o elemento dos demais níveis de realidade, além de possibilitar que essa tecnicidade seja transportada nesses elementos destacados para a posterior incorporação em indivíduos técnicos. A dinâmica da invenção é tida como uma "sensibilidade particular à tecnicidade dos elementos", permitindo constituir um indivíduo técnico como um "sistema estável de tecnicidades dos elementos organizadas em conjunto" (1989, 74). Nesta dinâmica, o que se organizam são as tecnicidades, sendo que os elementos funcionam apenas como suportes dos primeiros. Assim, são essas características de tecnicidade agenciadas numa nova máquina, aquilo que a distingue, ao invés da sua materialidade própria. É sobre esse nível de tecnicidades que assenta a possibilidade de progresso técnico, apesar da descontinuidade de formas, tipos de energia usados ou esquemas de funcionamento (1989, 76). É também pois apoiando-nos nesta

[20] Simondon dá como exemplo a forma como se passou do termodinâmico como elemento técnico ao termodinâmico como indivíduo e a este como *ensemble*. Elementos técnicos termodinâmicos como a engrenagem de válvulas desenvolvido por George Stevenson ou a caldeira tubular Marc Seguin, que saíram dos ensembles artesanais do século XVIII, passaram a estar integrados no século XIX, em máquinas termodinâmicas como a locomotiva, máquinas estas que são absolutamente decisivas e centrais nos *ensembles* industriais que se concebem a partir do século XIX, muitas delas tendo uma estrutura em torno das fontes de energia térmicas carboníferas. É no contexto destes conjuntos que, por sua vez, surgirão os primeiros elementos técnicos de origem eletrotécnica (1989, 67-69).

última ideia de transmissão da tecnicidade ao nível dos elementos que nos apoiaremos nos pontos seguintes para compreender as modificações no caso do cinema.

2.2. O cinema como objeto técnico?

No seguimento de um trabalho sobre o cinemático a partir da noção de *phármakon*, a materialidade do cinema não deve ser vista como um polo estanque separado de uma visão imaterial. Este é o propósito que nos leva a pensar a materialidade do cinemático — e no ponto seguinte a sua afinidade com o movimento da individuação — a partir do trabalho de Gilbert Simondon. Isto porque ele permite contornar os extremos entrevistos nas posições idealistas e materialistas dos estudos fílmicos: de um lado, como exemplo, a posição bazaniana de que o cinema é um fenómeno idealista, que caminharia para um "realismo integral", e, como tal, o seu "cinema total não havia ainda sido inventado" (Bazin 2011, 23); por outro lado temos como exemplo as teorias dos anos 70 de Jean-Louis Baudry aplicando um certo "determinismo tecnológico", pelo qual os sujeitos estariam "paralisados" pelos efeitos ideológicos provocados pelo aparato tecnológico do cinema. Entre estas duas posições, Simondon permite-nos pensar como se articulam estas conceções, designadamente na compreensão que o homem faria do cinemático, e numa hipotética lógica de evolução técnica do *medium*.

Lembramos que no início do presente capítulo nos propusemos a questão de saber de que forma poderia o cinema — em parte ou no seu todo, literal ou metaforicamente —, ser visto como um objeto técnico, e, em consequência, compreender o seu processo de concretização técnica. A questão está longe de ser evidente. Desde logo, e em primeiro lugar, atendendo às palavras do próprio Simondon que, na única passagem de *Du Mode* em que aborda o cinema, recusa a ideia deste como "objeto técnico":

> "(…) o cinema é uma arte e um meio de expressão de emoções; a imagem nele é uma palavra ou uma frase, ela não é um objeto contendo uma estrutura a analisar por um ser individual" (1989, 99).

Mas também não se refere à sua tecnologia, mas sim às suas imagens, por forma a inscrever o cinema, assim como à televisão, numa terceira etapa do pensamento enciclopédico que, privilegiando o simbolismo oral, ainda não tinha conseguido adquirir uma dimensão universal. Além disso, podemos adicionar a ideia de que Simondon, apesar de conceber a arte como "ponto neutro" entre técnica e religião, cujo pensamento estético teria como

responsabilidade unificar as fases da cultura, considera que o objeto estético "não é propriamente um objeto, mas mais um prolongamento do mundo natural" (1989, 187).

A isto poderíamos acrescentar ainda a dificuldade que reside em determinar o que é essencial à constituição de uma realidade como o cinema: serão os seus instrumentos técnicos que permitiram, pelo menos inicialmente, fazer da reprodução mecânica uma forma de criação a partir da inscrição instável e espacial na imagem da dimensão temporal e do movimento?; ou será pura e simplesmente uma organização de elementos em torno de uma configuração artística, estética e industrial?; além disso, que elementos técnicos são decisivos para *ainda* ou *já não* falarmos de cinema como *medium*?

À primeira vista poderíamos fazer a seguinte divisão: o cinema seria uma arte reprodutiva e tecnológica que agencia um conjunto de objetos técnicos particulares — como são o caso, designadamente, das câmaras de filmar, equipamentos de iluminação, gravadores de som, dispositivos de projeção de imagem, mesas de montagem, programas de *software*, etc. —, em torno dos quais se desenvolveram um conjunto de técnicas especializadas como são os casos da filmagem, da iluminação ou da montagem cinematográfica. Desta forma, o cinema não seria um objeto técnico, mas sim uma tecnologia que capturaria a organização de conjuntos técnicos dos referidos objetos. Apesar desta ser uma hipótese de trabalho, a qual nos remeteria para a análise exclusiva da evolução tecnológica do cinema a partir do seguimento dos trajetos de concretização técnica de cada um dos seus objetos, o que pretendemos expor de seguida é algo distinto. Trata-se tão somente de proceder a uma análise geral e de conjunto, da *emergência* do cinema, sua *estabilização* como cultura própria e posterior *desvanecimento*, fazendo uso da aplicação de uma analogia operativa do que atrás ficou descrito como a dinâmica da relação entre os diferentes níveis de realidade técnica.

2.3. A "emergência" do cinema ou o cinema como problema

Como refere Charles Musser, no seu já clássico *The Emergence of Cinema*, o cinema "não nasceu", nem apareceu subitamente como uma "nova forma de arte", tendo antes emergido de um conjunto de "práticas de exibição" (1990, 1). Se tivermos em consideração o cinema como a realidade que combina a produção de imagens em movimento com a sua exibição perante uma plateia, podemos então desde logo considerar que ele se insere numa dinâmica de

evolução técnica em, pelo menos, dois eixos. O primeiro a da capacidade de criação e reprodução de imagens em movimento e o segundo o da possibilidade técnica de as exibir.

Tendo em conta este duplo eixo podemos então determinar duas dinâmicas que no cinema acabarão por confluir. No que diz respeito à projeção de imagens, o cinema é apenas uma forma técnica que atualiza uma longa dinâmica histórica que tem origem nas lanternas mágicas do século XVII (1990, 15), com os seus teatros óticos de fantasmagorias, seguida de todo o tipo de dispositivos de exibição de slides. Por outro lado, toda a panóplia de brinquedos óticos como o taumatrópio (1824), o fenacistoscópio (1832) ou o zootropo (1834) tinham como função proporcionar a ilusão do movimento das imagens. Imagens essas que passaram a poder ser captadas tecnicamente a partir da realidade, com o surgimento da fotografia em 1839, por sua vez, aplicando os princípios da câmara escura medieval. A combinação destas duas últimas vertentes — a captação de imagens fotográficas e as experiências com o movimento — têm algumas experiências relevantes na tentativa de unir as duas realidades técnicas. Falamos, por exemplo, do zoopraxiscópio (1879) de Eadweard Muybridge, ou do fuzil fotográfico (1878) e cronofotografia, como processo de análise do movimento através de fotografias decisivas, de Étienne-Jules Marey.

Um dos elementos do cinema, o da produção e reprodução de imagens em movimento, nasce assim da resolução de um problema técnico que consistia em mobilizar alguns dos elementos técnicos da fotografia — nomeadamente o seu sistema de lentes, uma película impressionável, o sistema de diafragmas, obturadores, transporte da película, etc. — para um movimento contínuo e intermitente de captação. De acordo com Leo Enticknap, no seu manual *Moving Image Technology*, as três principais tecnologias que permitiram a reprodução massiva de imagens em movimento foram: a possibilidade de induzir a perceção de movimento contínuo por meios mecânicos; as emulsões fotográficas rápidas o suficiente para a captação de tais imagens; e uma película flexível e transparente para suportar tais imagens (2005, 10).

Estes elementos técnicos vão surgindo adaptados em várias máquinas do denominado período do pré-cinema, com especial incidência para a invenção do cinetógrafo em 1890, desenvolvida por Thomas Alva Edison e William K. L. Dickson. Historicamente conhecida como a primeira câmara de filmar, funcionava através de um sistema elétrico, contendo um conjunto de engrenagens que ia movimentando, no interior da câmara, um rolo de película em *stop motion* (para assegurar um movimento regular, mas intermitente) para a sua impressão. O cinetógrafo captava pequenos filmes que depois eram exibidos numa outra máquina, o cinetoscópio, que consistia numa caixa com um visor no interior do qual a película era exibida

em *loop* para deleite do seu observador. Apesar de não ser em concreto um projetor de cinema, o cinetoscópio introduziu alguns elementos que viriam a ser essenciais à prática da exibição cinematográfica, nomeadamente, a criação da ilusão de movimento ao mostrar imagens sequenciais, impressas numa fita de película, ante uma fonte luminosa e um obturador de alta velocidade.

Contudo, a resolução do problema da produção e reprodução das imagens em movimento não encerraria o problema técnico do cinema. Como referíamos inicialmente, existia toda uma evolução técnica em torno da exibição dessas imagens. Historicamente, o surgimento do cinema aparece associado à invenção do cinematógrafo dos irmãos Lumière em 1890 e é simbolicamente assinalado com as primeiras projeções públicas e comerciais a 28 de dezembro de 1895 no *Salon Indien* do *Grand Café* em Paris, França. Neste evento seriam exibidos 10 pequenos filmes, incluindo o famoso *La Sortie de l'Usine Lumière à Lyon*.

O cinematógrafo é uma máquina que *incorpora* e *concentra* no seu funcionamento as funcionalidades do cinetógrafo e cinetoscópio de Edison e Dickson. Isto é, funciona como máquina de filmar, operada manualmente (ao contrário da dimensão automática da cinetógrafo) — e que, devido ao seu relativo reduzido peso, poderia ser mais facilmente transportada —, além de poder operar como projetor de imagens em movimento. Ao contrário do que acontecia com a dimensão singular e fechada do cinetoscópio, a invenção dos irmãos Lumière tinha uma potencialidade de *abertura* ao *meio exterior*, pelo facto de permitir a exibição perante um público.

Num artigo de 2012, «The becoming of media: technical progress and the constitution of cinema's ontology»[21], Gabriel Menotti, refere que a "vitória" [22] do cinematógrafo dos Lumière sobre o cinetoscópio de Thomas Edison se deveu a que, apesar de este ser mais sofisticado do que os instrumentos óticos precedentes, ainda era "demasiado automático" (2012, 114). Isto é, ainda possuía um grau de concretização pouco evoluído, mais próximo de um objeto técnico primitivo, de dimensão abstrata e muito pouco permeável às influências do funcionamento do

[21] Menotti, Gabriel. 2012. «The becoming of media: technical progress and the constitution of cinema's ontology». *Digital Communication Polices in the Information Society Promotion Stage*, editado por Sérgio Deniccoli e Helena Sousa, 111-134. Minho: LASICS Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade- Universidade do Minho. E-book.

[22] Contudo, os modelos Lumière-Edison parecem hoje consubstanciar duas visões do cinema: uma cuja dimensão da experiência tem uma componente comunitária, assente na projeção de filmes perante uma plateia, e outra individual, baseada na utilização do cinescópio. Se inicialmente o cinema se parece ter estabilizado culturalmente em torno da primeira configuração, hoje parece que é a segunda, com o seu regime de visionamento e partilha de filmes em casa, a ganhar um novo fôlego.

"meio exterior". Pelo contrário, o cinematógrafo, por não conter um espaço próprio para as suas imagens, teve de interagir com o meio. Isto é, teve de constituir o que Simondon determinou como "meio associado". Assim, não foi a nova invenção que impôs a organização dos espaços e das pessoas à sua volta, mas o inverso: a "margem de indeterminação" do indivíduo técnico cinematógrafo, ao concretizar-se, transduziu no seu funcionamento as características do "meio exterior" — a arquitetura de uma sala, a superfície de projeção, o ponto onde deveria ser disposto o foco de projeção, etc. —, fazendo deste encontro entre objeto técnico e meio um fator produtor de sinergias (2012, 114). Ou, por outras palavras, o cinema começa a instituir-se quando o cinematógrafo como invenção, que resolve o problema da captação e reprodução do movimento, se integra numa rede de outros objetos técnicos, convergindo cada um para um maior nível de concretização/adaptação. Formando assim um conjunto em que cada unidade se liga às demais no interior desse mesmo conjunto por "trocas recíprocas" de forma a que "não pode ser outra coisa além daquilo que é" (Simondon 1989, 19).

Na obra *Inventer le Cinéma – Epistemologie: problèmes, machines*, Benoît Turquety não hesita em qualificar o cinematógrafo dos Lumière como um objeto técnico concreto de acordo com a terminologia simondoniana. Os seus argumentos prendem-se com o facto de se tratar de um "aparelho único multifuncional (assegurando a captura de imagens, a sua impressão e projeção) ", possuir um carácter robusto, ser simples na sua utilização e destinado à produção em série[23] (Turquety 2014, 175). A coesão interna no interior da máquina, essencial à sua produção em série, mostra como os seus elementos internos — nomeadamente, o seu sistema de garras, o movimento interior da película e o obturador regulável — trabalham de forma absolutamente sincronizada entre eles. Sincronização essa que acompanha a multifuncionalidade de ações que o objeto consegue desempenhar, variando a função destes elementos consoante a tarefa que a máquina irá desempenhar no conjunto técnico no qual se irá inserir (2014, 176).

Recorrendo à distinção que Simondon faz entre "aperfeiçoamento menor e contínuo" e um "aperfeiçoamento maior e descontínuo"[24] (Simondon 1989, 38), Turquety é claro ao

[23] Recordamos que, para Simondon, a possibilidade de reprodução industrial de um objeto é um sinal do seu carácter concreto (Simondon 1989, 24).

[24] O primeiro tipo de aperfeiçoamento é *contínuo* e decorre de uma dinâmica que procura reduzir as imperfeições do objeto (Simondon 1989, 39), não o fazendo evoluir (40). Trata-se de um conjunto de "progressos relacionais", no decurso de uma interação entre máquina, meio e operador, que se faz por "tentativa e erro do decurso do seu uso" (Simondon 2015b), procurando corrigir erros e deficiências, sem alterações significativas na sua estrutura. Já a invenção "maior e descontínua" pressupõe o "progresso de uma auto-correlação interna" dos seus elementos, uma modificação da sua organização estrutural ou "repartição de funções" (Simondon 1989, 38). Esta corresponde a uma dinâmica em que o sistema atinge um grau de saturação (1989, 43), exigindo uma "invenção" que "resolverá

considerar que existe, no caso do cinematógrafo uma verdadeira invenção, e não apenas uma inovação face às máquinas anteriores (Turquety 2014, 181). O problema que o cinematógrafo vem resolver é o da reversibilidade entre o ato de filmar e o ato de projetar incorporada na estrutura de um só objeto. Problema esse que Étienne-Jules Marey se punha já na elaboração de um projetor cronofotográfico rudimentar, designadamente face a um obturador que pudesse ter uma utilização reversível consoante cada uma das operações (2014, 170-171). O cinematógrafo vem resolver o problema com a introdução na estrutura do seu funcionamento de um obturador regulável para permitir essa plurifuncionalidade (2014, 172). Introdução essa que irá determinar um conjunto de alterações na relação interna das componentes da máquina, alterando a sua estrutura face às máquinas anteriores (2014, 180), algo que é visto por Turquety como sinal dessa mecânica inventiva produtora de um salto ou descontinuidade.

***

A constituição de uma cultura cinematográfica em torno de um "acontecimento tipo", a sessão de cinema em sala — como vimos, um exemplo do que poderia ser considerado um *ensemble* técnico com a coordenação de várias máquinas entre si para um "fim" comum — talvez autorize a aplicação analógica da lógica operativa de Simondon num outro ponto para justificar precisamente esta estabilização. Como refere Tom Gunning, num artigo que escreveu em 1986 que se tornou muito influente — «The Cinema of Attractions. Early Film, its Spectator and the Avant Garde» — desde o seu surgimento até 1906, altura em que se começa a estabilizar em torno de elementos narrativos, o cinema vivia sobretudo de ser uma novidade, uma atração. Era, portanto, equiparado a uma atração de feira, mostrado pelas suas novas potencialidades[25] em contextos de teatro de variedades e de *vaudeville* (Gunning 1986, 59). Os pequenos filmes eram apresentados como mais um truque no seio de um sem número de outras atrações como danças, comediantes, animais amestrados, ventríloquos, malabaristas, números musicais, menestréis, etc. A este período, cunhado por Gunning como um "cinema das atrações" (1986,

um problema" (Simondon 2005b, 102) concreto trazido por tal saturação. Problema cuja resolução, ao impor uma reorganização interna da sua estrutura, produz uma "descontinuidade". Estas descontinuidades, tidas com saltos ou etapas descontínuas são os ritmos que compõe a lógica do progresso técnico interno dos objetos (2005b 103). Estas "mutações orientadas" (1989, 40) estão ligadas à criação de um novo sistema de funcionamento, pela criação de um meio associado, podendo dar-se a "invenção constitutiva de uma essência técnica" e uma nova "linhagem de objetos técnicos" (1989, 43).

[25] Os seus truques cinemáticos era mais do que muitos: o próprio movimento, a aparição/desaparição de pessoas e objetos, a exposição múltipla, os *phantom rides*, os *reverse shots*, mesmo a questão da proximidade que era uma novidade, através dos grandes planos, que não tinham ainda um potencial de exposição narrativa.

56), poderíamos concebê-lo como o equivalente de um objeto técnico abstrato que ainda iria tender para a sua concretização. Concretização, não no sentido de uma forma de expressão que buscaria na narrativa o seu período de concretização e estabilização, mas sim pelo facto de deixar de ser uma atração entre muitas para passar a ser o centro desse acontecimento tipificado que passaria a ser a *ida ao cinema*, em torno do qual o cinema se concretizou enquanto cultura própria.

No período das atrações, os elementos cinematográficos permaneciam isolados e intervinham num todo que os transcendia e precedia — a cultura de *vaudeville* — e aos quais precisava de ser adaptar. A *concretização* do cinema, isto é a passagem deste nível abstrato a um nível concreto, pressuporia passar do isolamento e adaptação a uma realidade pré-existente para uma outra lógica, a da *auto regulação*. O cinema como *ensemble* de dimensão concreta pressupôs o já referido processo de adaptação-concretização que passou por integrar na sua lógica de funcionamento as influências do meio exterior, criando e integrando em si um *meio associado*. Meio este que podemos identificar como estando, numa primeira fase, prototipado na forma como se dispunham as máquinas, operador, arquitetura, público (pela primeira vez um público *de cinema*), em torno de um "funcionamento" integrado. As potencialidades técnicas do cinema, inicialmente integradas noutras dinâmicas de conjunto, nomeadamente as ligadas às artes de palco, ao teatro, às variedades, "libertaram-se", expandindo-se e amplificando-se para a constituição de um conjunto concreto e unificado.

2.4. Forma-cinema ou o cinema como estrutura

No seguimento deste raciocínio de aplicação da lógica da evolução da realidade técnica concebida por Simondon à evolução do cinema importa abordar agora o seu período "áureo". Algo que, como vimos no capítulo anterior, está ligado, segundo André Gaudreault, a um "segundo nascimento do cinema", enquanto momento de desenvolvimento de uma cultura autónoma e desenvolvimento de uma linguagem própria (Gaudreault e Marion 2002, 14 e 17). Podemos dizer que o cinema se afirma como cultura própria, funcionando no interior do seu "meio associado" à medida em que vai estabilizando as suas "partes", ou "peças" de índole técnico-cultural para um funcionamento integrado. Como vimos, a génese de um objeto técnico

aspira a uma total concretização[26]. Esta acaba por funcionar como possibilidade de um objeto ser, ao mesmo tempo, único[27], e integrar, de forma o mais plurifuncional possível, a mediação entre o humano e a natureza. Neste sentido, a lógica da concretização parece ainda estar presente — ainda que de forma não literal, mas sim analógica — na constituição de uma forma-cinema. Associada, como vimos, a um modelo narrativo, representativo e industrial. Isto sucede devido ao rearranjar da estrutura interna dos conjuntos técnicos que compunham os primeiros anos de novidade e emergência do cinema, para um todo integrado, multifuncional e produtivo, onde cada unidade desempenha a sua função. Mas se é verdade que poderíamos aplicar analogicamente esta tendência de concretização à lógica hollywoodiana, convém não esquecer que cada unidade produtiva da "fábrica dos sonhos" mantinha a sua relativa autonomia de funcionamento, fazendo, portanto, corresponder antes ao que Simondon caracteriza como um conjunto técnico.

A constituição do cinema como uma *forma* culturalmente reconhecível — uma forma-cinema, que pressupôs a produção de um *filme* com um conjunto de características para ser projetado numa sala de cinema ante uma plateia de público — funciona como uma integração num grande *ensemble* de natureza técnico e geográfico dos elementos que até então eram desenvolvidos, mas de forma mais ou menos isolada. Falamos evidentemente das dinâmicas ainda pouco integradas da captação de imagens em movimento, dos desenvolvimentos técnicos das máquinas de captação e projeção, e das dinâmicas de distribuição e exibição dos filmes. Hollywood, a denominada "fábrica dos sonhos", surge assim como grande *ensemble* técnico que procura integrar todos estas realidades, sobretudo centrado na produção e disseminação dos filmes como produtos artísticos, mas de natureza fundamentalmente industrial e reprodutível. A constituição do cinema como cultura hegemónica pressupõe esse carácter concreto inerente à reprodutibilidade que Simondon atribui à idade preferencial do nível técnico das máquinas que é o da Revolução Industrial e da mecânica das linhas de montagem industriais. É neste sentido que o cinema reveste, quanto a nós, neste período, uma dimensão de *forma* ou *estrutura* reificada

No caso concreto da produção das obras cinematográficas, a natureza particular de *ensemble* — que é sempre um agenciamento entre indivíduos técnicos, técnicas particulares e

[26] Contudo, porque permanece sempre no objeto técnico uma margem de abstração, este apenas *tende* para a concretização, sendo que esta nunca é um dado completamente adquirido como nos seres naturais (1989, 49).
[27] A insuficiência que Simondon reconhece à cibernética parte do apressado postulado de identidade entre os seres vivos e os objetos técnicos. Desde logo existe uma diferença fundamental: enquanto que "os objetos técnicos tendem para a concretização", já os "seres vivos são concretos desde o seu início" (Simondon 1989, 49).

operadores — é particularmente evidente. Dela fazem parte produtores, realizadores, estrelas, realizadores, técnicos e demais elementos da equipa, especializados por área de intervenção. Todos estes organizados numa dinâmica temporal de pré-produção, rodagem, pós-produção (depois virá a promoção, distribuição, exibição) para a *produção* de um *filme-produto.* Obra essa, cujo conteúdo, duração, esquemas de *mise en scène* (com os seus possíveis e interditos) e modos de representação, são pré-determinados com vista à sua posterior replicação. Tal como acontece com um objeto técnico, absolutamente concretizado, cuja convergência interna, solidez e plurifuncionalidade permitirá a sua integração noutros conjuntos técnicos. Esse é o motivo pelo qual muitas destas dinâmicas iriam ser integradas ou replicadas em *ensembles* técnicos da mesma natureza em outros países. Ou, pura e simplesmente, em outras lógicas de ressonância de conjunto. O que veremos nos pontos seguintes é precisamente a expansão do cinema como declínio desta *forma* ou *estrutura* e a passagem da tecnicidade contida e desenvolvida em alguns dos elementos técnicos no contexto desta estrutura passarem a ser integrados, quer noutros indivíduos técnicos[28], quer noutras lógicas de conjunto técnica.

Nessa passagem de elementos técnicos a outras realidades de conjunto, o desafio conceptual é o de perceber em que medida persiste o cinema ou o que a ele exclusivamente pertencia. Num contexto pós-mediático, no qual os "*media* são cada vez mais apropriados por uma multitude de grupos subjetivos capazes de dirigir a sua resingularização" (Guattari *apud* Goddard 2011, 9), importa então compreender a que corresponderá a migração do cinema para uma multiplicidade de dispositivos e configurações. A tese do Gabriel Menotti, no supra citado artigo[29], é a de que a persistência ontológica do cinema se mantém, apesar das suas metamorfoses. Esta persistência assenta num "circuito cinematográfico" ligado à circulação dos filmes (2012, 116), sendo a partir deste circuito que a "margem de indeterminação"[30] do cinema permite a integração progressiva de novos processos técnicos e se reorganiza de forma a aceitá-

[28] Um exemplo evidente, entre muitos, é a forma com os *smartphones* atualmente incorporam a capacidade de captação de imagens em movimento. Isto é, uma câmara, como elemento técnico de outro indivíduo.
[29] «The becoming of media: technical progress and the constitution of cinema's ontology».
[30] Para Simondon todo o objeto técnico deve, na sua tendência de concretização, conservar em si uma "margem de indeterminação". Esta é tido como uma capacidade de se opor a um funcionamento automatizado, uma abertura à contingência, uma "margem que permite à máquina ser sensível à informação exterior" (Simondon 1989, 11). Esta seria próprio de uma "máquina aberta" por oposição ao autómato, este tido como "máquina em que a margem de indeterminação do seu funcionamento é nula" (1989, 140). Assim, para Gabriel Menotti, a persistência metafísica do cinema, apesar das diferentes inovações no seu interior, só se efetua pela ultrapassagem do mero grau de automação no aperfeiçoamento técnico, e depende de uma certa margem de indeterminação que dá às máquinas a margem necessária à articulação e coordenação entre elas em conjuntos sempre em recomposição.

los, mantendo-se apesar disso uma "coerência operacional" (2012, 111)[31]. Desta forma, a metamorfose tecnológica do *medium* não impede esse processo de emergência e normalização no interior do circuito cinematográfico de novos dispositivos, sendo esse processo de integração progressiva ou concretização, aquilo que permite qualificar o cinema como um "objeto técnico" (2012, 113) e coordenar as suas unidades num conjunto, simultaneamente aberto e fechado.

De acordo com a perspetiva de Menotti ainda podemos falar de cinema pois, quer a introdução do digital — que o autor qualifica como um "aperfeiçoamento descontínuo e maior" do cinema —, quer o seu incremento multimediático, são ambos acomodados pelas "margens de indeterminação" do próprio cinema enquanto grande "*ensemble* técnico". Para Menotti, o cinema "resiste" à mudança, canalizando as suas alterações para uma área que não afete a sua *cristalização* do produto final: os filmes. Desta forma, segundo a sua opinião, à medida que o cinema se concretiza tecnicamente, as suas operações tornam-se cada vez mais *abstratas*[32]: passando-se assim das apresentações do cinematógrafo em locais públicos, para a sala de cinema, desta à sala de estar e ao "espaço qualquer" que parece, finalmente, ser hoje, o local de consumo preferencial dos filmes. Desta forma, os meios de circulação parecem tornar-se uma norma autónoma da técnica cinemática em causa.

Importa aqui marcar uma diferença face à posição de Menotti. Parece-nos necessário ter em mente que, de acordo com a lógica simondoniana, a abstração técnica vem no sentido contrário ao da lógica evolutiva de um objeto. Ele tende sobretudo para um processo de concretização e adaptação ao meio técnico e natural. Com base no raciocínio de Menotti — o da abstração das técnicas inerentes ao cinema, entre elas a filmagem, a projeção, a montagem — talvez possamos dizer que elas contribuam para aquilo que Simondon definiu, a partir da biologia, como fenómeno de hipertélia[33] aplicado ao cinema como *forma* ou *estrutura*. A

[31] Menotti sintetiza assim esta margem de indeterminação inerente ao cinema: "logo que as novas tecnologias se localizem de forma própria no interior do circuito (cinematográfico) e toda as convenções do *medium* seja objeto de reforma, será como se o cinema nunca tivesse sequer mudado" (2012, 111).

[32] Alexander Astruc num texto originalmente escrito em 1948 sobre o "futuro" do cinema aborda, ainda que implícita e indiretamente, esta dinâmica abstrato-concreto. Segundo ele, o futuro do cinema está na capacidade de substituir a caneta pela câmara e libertar-se da ditadura da fotografia e da representação fiel da realidade e caminhar na direção da expressão do *abstrato* (Astruc 2017, 48). Mas, por outro lado, a partir de Malraux e o seu museu imaginário, o autor sublinha que, quanto mais uma forma artística evolui, mais individualizada se torna e que a mais genuína autenticidade no domínio da inspiração corresponde ao mais elevado grau de especificidade ao nível técnico" (2017, 49). Ou seja, a uma concretização no domínio das suas operações técnicas e na interação dos seus objetos.

[33] Hipertélia vem do grego *hupertelês*, o que, por sua vez, tem origem em *telos* (fim, termo). Tal significa em biologia um desenvolvimento exagerado de um carácter morfológico ou de uma estrutura anatómica podendo constituir uma deformação. *Encyclopédie Universelle* 2012 [versão *online*]. Consultada a fevereiro de 2016 em : http://encyclopedie_universelle.fracademic.com/48315/hypert%C3%A9lie. Simondon utiliza o termo para se referir genericamente aos casos de especialização exagerada e de desadaptação do objeto técnico por relação a

configuração cultural, ou organização técnica-geográfica-humana de um meio, que conhecemos como forma-cinema, parece ter conhecido uma certa *especialização excessiva ou cristalizada*, que, por via das suas técnicas entretanto integradas noutros conjuntos técnicos, viu a sua lógica de conjunto abalada. Talvez por isso, também o produto dessa estrutura, o filme como obra fechada pareça ele hoje, um objeto de produção e exibição automatizada, isto é, pouco sensível à dinâmica do meio exterior.

O estado de individualização técnica, amplificante, dos objetos técnicos que compuseram o cinema como forma, permite pensar a ideia deste conjunto integrar um regresso a um formato próximo do cinescópio de Thomas Edison (e seu consequente modelo de aproximação individual ao visionamento das imagens em movimento). Este regresso faria parte da desadaptação hipertélica de algumas componentes do conjunto anterior, acabando assim por fragmentar a configuração mediática do que chamamos de forma-cinema. Interessa assim ponderar se a naturalização das técnicas da filmagem-montagem-projeção — que passaram a ser possibilitadas através de um conjunto de várias máquinas que integram hoje as "peças do cinema" no interior da sua estrutura de funcionamento —, as quais o cinema agenciou de forma muito particular num dado conjunto, se explica *ainda* através de uma progressiva constituição sobre a "margem de indeterminação" do próprio cinema enquanto todo. Ou se, pelo contrário, essa naturalização é um indício de perda de tecnicidade ou margem de desenvolvimento técnico do *medium* do cinema enquanto grande *ensemble* técnico[34].

uma modificação nas suas condições de utilização ou fabrico (Simondon 1989, 50-51). Genericamente, a hipertelia opõe-se desta forma à mecânica da invenção, enquanto expressão de uma ideia de abertura e adaptação-concretização ao meio. O objeto que sofre uma hipertelia acaba por fechar-se ao exterior, ficando ou demasiado preso a uma forma de utilização ou a um meio exterior do qual passa a depender para funcionar. Fica assim posta em causa a autonomia do objeto e capacidade de se concretizar.

[34] De certa forma, aquilo que à partida parece o sacrifício específico do cinema para o cumprimento do seu movimento cinemático, pela entrada de técnicas e objetos deste em outras configurações mais vastas (sejam elas diagnosticadas pela abertura ao audiovisual, sejam elas de modificação de suporte técnico ou pela desmaterialização do cinema e sua entrada no digital) não são mais do que o cumprimento dos processos de tecnicidade que implicam tendência de concretização e adaptação ao meio. Tendência de cada elemento, objeto, conjunto, se adaptar e reposicionar em agrupamentos maiores, movimento esse que tem como ponto ideal culminante a duplicação da rede de ligações total, transdutiva e auto condicionada, que encontramos na natureza. E é nesse sentido que o cinemático como técnica caminharia na direção de uma capacidade de reprodução das ligações da natureza. O cinema presente na vida.

2.5. Os movimentos expansivos do cinema e a falência de um dispositivo

Integraremos neste ponto o fenómeno de expansão do cinema no nosso argumento, procurando uma breve descrição das direções dessa distensão, para melhor podermos interpretar o significado de tais movimentos. Se é certo que o cinema, desde o seu nascimento, sempre possuiu uma dimensão experimental e de inclusão de toda as artes e registos no seu *modus operandi*, foi sobretudo nos anos 60, que o termo "cinema expandido" surge como *etiqueta* que circulava em torno das experiências de muitos cineastas americanos *underground*. No decorrer dessa vaga de experimentação, Gene Youngblood lança, nos anos 70, um livro precisamente com esse título, no qual imagina um outro cinema, próprio de uma era em que iríamos entrar: a era Paleocibernética, caracterizada por "novas formas de sensibilidade" (Youngblood 1970, 52). Pela libertação do seu potencial por efeito de tensão com a realidade integralmente mediatizada, a expansão do cinema para "formas mais complexas de linguagem e experiência" (1970, 58) teria como características fundamentais: a criação de um cinema sinestético; um uso mais imediato e individualizado do cinema, ante a emergência de uma criatividade difusa; a possibilidade de interação do cinema com os seus interlocutores num fluxo já não mono-direcional mas multidirecional; a crescente interconexão entre o cinema e outros *media*, levando a uma expansão do termo cinema que incorporasse fenómenos como os videojogos, a ciência computacional e a luz atómica; um concerto de imagens expresso em fenómenos futuros como "videocassetes sinestéticas" "ambientes teledinâmicos", "teatro intermedial"; outros conceitos emergem ao autor na obra, como são os casos de "cinema cibernético", "filmes de computador", "cinema videográfico" ou "filmes holográficos".

Apesar do ritmo acelerado e das visões utópicas que animam o livro, ele captura bem um espírito de viragem na importância do *medium* do cinema, sobretudo derivado do impacto provocado pelas então novas tecnologias eletrónicas. O cinema comprova hoje aliás muitas destas tendências de expansão. Desde logo pela introdução de novas tecnologias, como são os casos, a título exemplificativo, dos sistemas de som Dolby, dos ecrãs IMAX, o regresso do 3D, tudo elementos que estimulam uma participação mais completa dos nossos sentidos, que lentamente caminha para o que defendia Youngblood: um cinema que deixava de representar a realidade fenomenal, mas uma representação mais direta da nossa consciência. Outro núcleo de expansão do cinema, que tem sido estudado por Henry Jenkins[35] desde os anos 90, é a

[35] Cf. Jenkins, Henry. 1992. *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture*. Nova Iorque: Routledge; Jenkins, Henry. 2006. *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. Nova Iorque: New York University Press; Jenkins, Henry. Sam Ford. Joshua Green. 2013. *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*. Nova Iorque: New York University Press.

construção de uma cultura participativa, com a passagem dos espectadores/fãs a produtores, em práticas *bottom/up* ou produção *grassroots* que hoje se cristalizam em objetos como os *recuts*, os *mash ups*, os *retakes* ou os *remixes*.

Outra área de expansão ligada a esta, e que deriva num fenómeno de *feedback*, é aquela pela qual emergem *sites* especializados de cinema, blogs, fóruns constituindo, no que Christian Metz denominava de "terceira máquina", de natureza discursiva, capaz de acompanhar as máquinas de produção e de visão (Metz 1980, 15 e 20). Ainda outra direção expansionista do cinema prende-se com a lógica intermedial que faz dos filmes objetos que se desdobram em sucessivos *remakes*, sequelas, *reboots*, numa lógica de cadeia de diálogo com a banda-desenhada, os vídeos caseiros, a arte contemporânea, os jogos de computador e outros, seguindo em muitos casos o princípio de um *transmedia storytelling*. O cinema expande-se ainda espacialmente, portabilizando-se. Isto é, saindo da sua "caverna tecnicamente originária" (as salas de cinema), e entrando em todo o tipo de espaços: desde os museus às paredes de edifícios públicos, passando pelos bolsos dos utilizadores proprietários de *laptops* ou telemóveis.

Finalmente, talvez o mais evidente rumo do cinema expandido tenha vindo com a chegada do digital. Primeiro pela conversão dos seus suportes e depois pela integração dos filmes e outros objetos de natureza audiovisual na rede digital, sem um suporte estável, circulando de forma efémera, sendo objeto de manipulações como o corte, a compressão, a colagem, o toque ou o arrasto. O cinema passa a ser *apenas* mais uma realidade convertível em código operativo e universal na lógica matemática e técnica da rede digital. Quebra-se, pois, no caso do cinema, a lógica analógica de captura das imagens com referente real, surgindo a imagem digital, criada *ex novo, imago* colocada em "crise" na sua dimensão de cópia e na sua dimensão de modelo de realismo perceptivo e de representação analógica do mundo. David Rodowick, no já referido *The Virtual Life of Film*, defende que a "linguagem da criação digital é hoje predominantemente a mesma dos filmes" – e é como "template estético predominante para interfaces computacionais" que o cinema "renasce", que se expande a sua "vida virtual" (2007, 133). Assim, o cinema analógico desaparece em prol de um renascimento do cinema sob a forma de "algoritmos programáveis", sendo que a "ideia de cinema persiste como uma forma de modelar formas espaciais, de dimensão temporal, com computadores", mas o cinema perde exclusividade. Isto é, ele é apenas uma das miríades de funções que o computador pode simular ou modelar. Ou, por outras palavras, o cinema é apenas a aparência de uma cultura digital, no seio da qual é apenas mais um elemento (*idem*), um *output*. Cultura essa que na sua lógica é "numérica", "modular na sua estrututura" e cujas práticas são de "transformação, disseminação,

recontextualização", "transmutação entre *output* perceptuais" e que implicam uma "praticamente infinita manipulabilidade" (2007, 134). E é nesse sentido que categorias como a representação, o realismo perceptivo, a indexalidade, o simbólico, a imagem surgem profundamente abaladas na sua ontologia com a ideia de cinema digital. Lev Manovich, com a entrada no digital, defende o "fim do cinema" como domínio específico e um regresso ao espaço de onde surgiu: as artes figurativas, numa relação entre o digital, a animação e a pintura[36].

Esta breve descrição de algumas das direções do cinema expandido serve para dar corpo a um problema específico. Nas experiências "expansivas" que o cinema teve ao longo dos anos — sejam elas advindas do próprio veio do cinema experimental, sejam como pura máquina integradora e sintetizadora de outras artes — parece que, até ao surgimento do digital, ainda havia uma referência ou identidade à qual se pudesse voltar. Um bom exemplo é a conceção da "imagem-tempo" deleuziana como "desterritorialização" face ao modelo clássico. A existência de um conjunto técnico no qual vários objetos se coordenavam num aparato tecnológico identificável, sempre proporcionou ao cinema um denominador comum ou centro de gravidade que impedia que o cinema "explodisse". Atualmente, a capacidade deste estabelecer novas ligações com outros *media* e lógicas operativas fá-lo entrar em áreas mais inclusivas e abrangentes como o das "imagens em movimento", o "audiovisual". Pelo que apenas expressões como a *cinética* da modernidade ou a própria noção de *cinemático* parecem hoje largas o suficiente para acomodar e contextualizar o surgimento do cinema sem pôr em causa os limites "ontológicos" da sua expansão. O cinema expandido apresenta então um dilema: ou deixar o cinema desvanecer-se como conceito, na sua capacidade de ligação com outras realidades, ou compreender a sua persistência a partir de uma mutabilidade permanente. Perceber de que forma ele traça as fronteiras que lhe permitem a todo o tempo manter uma especificidade mas, ao mesmo tempo, mover-se para lá de uma noção de identidade[37]. Isto é, enquanto *medium* que se encontra sujeito ao seu próprio movimento de progressiva concretização.

Francesco Casetti, num capítulo dedicado à "expansão" como palavra-chave da sua *Lumière Galaxy - 7 Key Words For The Cinema To Come* coloca uma hipótese interessante. O cinema, quando colocado ante a ameaça de indistinção expansionista, responderia,

[36] Faço aqui referência ao seu célebre artigo de 1995 «What is Digital Cinema?». Conforme refere o autor, este artigo é o terceiro de uma série de ensaios dedicados ao tema: «Cinema and Digital Media» e "To Lie and to Act: Potemkin's Villages, Cinema and Telepresence» são os outros.

[37] Essa é a razão pela qual compreender o cinema à luz do cinemático como *phármakon* implica esse salto, com Simondon, da passagem de uma ontologia a uma ontogénese.

simultaneamente, com uma vontade de ficar ("*remaining cinema*") e de evoluir ("*becoming cinema*") (2015, 112 e ss.). A primeira constituir-se-ia como resposta defensiva, como capacidade do cinema ainda se identificar como "*media* quente", de acordo com a classificação macluhaniana (McLuhan 2008, 35 e ss.). Esta estratégia passa, por um lado, por tentar preservar uma distinta autonomia pela preservação de uma *intensidade percetiva*[38], quer por via do regresso das três dimensões (3D), do uso de imagens e som de alta definição, do *reload* do cinema das atrações (Strauven et al. 2014), ou das narrativas de grande intensidade dramática. Por outro lado, o cinema, ao mesmo tempo que procuraria manter a hipnose histórica dos espectadores ante o movimento das imagens e proporcionar-lhe um "efeito de realidade"[39], procuraria abrir um espaço de evolução. Segundo Casetti, a lógica de experimentação e a abertura ao espaço da pura dispersão e experimentação da internet, acomodando e trabalhando todo o tipo de imagens de "baixa resolução" (desde os filmes de arquivo, imagens captadas por telemóvel, *webcam*, câmaras de segurança, etc.) "arrefeceria" a temperatura do cinema (2015, 118), aproximando-o de um certo "efeito de verdade" (2015, 121). Desta forma, o cinema desdobrar-se-ia num perfil multimediático, expandido, que promove a dispersão numa vasta "geografia dos *media*". Ao mesmo tempo que quer preservar a adesão através de um "cinema quente", quer também manter uma capacidade de distanciamento e reflexão "frio" com outras realidades mediáticas. Esta ambivalência permite Casetti reestruturar a noção de "partilha do sensível"[40] de Jacques Rancière. Aquele vê essa partilha no cinema expandido, não no sentido de uma pura abertura democrática aos esquemas de distribuição do sensível, mas como "símbolo da circulação" desse mesmo sensível, corporizando atitudes de adesão e afastamento crítico no interior dos processos de globalização em que vivemos (2015, 124 e ss).

O problema da solução apresentada por Casetti prende-se com o facto de, sob a aparente relação de constância que o autor estabelece entre as suas duas alternativas, lhe estar subjacente

[38] A ideia de Casetti é que, ao contrário do registo do audiovisual, o cinema teria como monopólio histórico a reivindicar e a manter essa intensidade na perceção, essa capacidade mais forte na solicitação do olhar e do ouvir. Algo que hoje parece, no mínimo, discutível. Aliás, pelo menos no que diz respeito ao cinema analógico, Rodowick não tem dúvidas ao escrever que este "desapareceu como experiência fenomenológica" (Rodowick 2014, 180).

[39] Aquilo que genericamente pode ser considerada como o mecanismo pelo qual a arte nos dá a impressão de reapresentar um mundo sempre foi objeto de discussão. Remetemos aqui para o artigo de Jean-Pierre Oudart, «L'efet de réel», publicado em 1971, no número 228 da revista *Cahiers du Cinéma*, que aborda a passagem desse efeito da pintura ao cinema, assim como o clássico texto de Jean Louis Baudry «Le dispositif: approches métapsychologiques de l'impression de réalité» que pode ser encontrado em *L'Effet Cinéma* (1978). Paris: Editions Albatros. pp. 27-51.

[40] "A partilha do sensível designa o sistema de evidências sensíveis que dá a ver, em simultâneo, a existência de um comum e os recortes que definem, no seio desse comum, os lugares e as partes respetivas. Uma partilha do sensível fixa, simultaneamente, o comum partilhado e as partes exclusivas. Esta repartição das partes e dos lugares funda-se numa partilha dos espaços, dos tempos e das formas de atividade que determinam o modo como um comum se presta a ser partilhado e a forma como uns e outros tomam parte nessa partilha" (Rancière 2010, 13).

uma oposição dualista entre o "permanecer" e o "devir" do cinema. Em nossa opinião, o estado atual da concretização técnica do cinema implica perceber que o "permanecer" que Casetti vê no cinema se encontra não como "movimento oposto" ou defensivo, mas está já incluído na própria lógica da sua evolução técnica. Desta forma, se o cinema nasce com a capacidade de produzir imagens em movimento, a sua expansão para além dessa sua configuração inicial não pode ser vista como problema de desvirtuamento, mas sim como natural cumprimento do seu movimento fundante. E é este movimento expansivo o que torna bem visível o aparente paradoxo ao qual há que dar resposta. Para lá das soluções "defensivas" que Casetti enumera (que parecem solitárias lógicas de retardamento do *becoming* enquanto lógica do cinema), à medida que o cinema se expande e tudo invade, menos visível[41] se torna. Este aparente contrassenso permite-nos pensar que talvez aquilo que se expanda no cinema não seja da ordem da reconfiguração das materialidades, mas de uma captura, por parte de uma miríade de novos "conjuntos técnicos" que hoje coexistem, de um conjunto de técnicas inerentes ao cinema. Estas, surgindo na interação dos indivíduos técnicos que outrora pertenceram ao "conjunto técnico" que se configurou historicamente como cinema, entram assim em novas lógicas de coordenação com outros objetos técnicos. Talvez seja essa a herança do cinema enquanto realidade histórica. Essa herança que, por via de um fenómeno de depuração, exige uma reformulação própria do termo. Reformulação ao ponto de podermos pensar num "movimento cinemático" que, saindo dos eixos ou ultrapassando o próprio cinema como *forma*, coexiste com um período *depois do cinema*, como *operação*.

***

[41] Esta crescente invisibilidade pode ser vista por duas perspetivas que se tocam. A primeira por via da dissolução do próprio cinema numa dimensão metamediática ligada ao computador e ao suporte digital que absorvem e sintetizam a sétima arte tal como esta o havia feito, de certa forma, na relação com as outras artes teatrais, pictóricas, musicais, etc. A segunda perspetiva dessa invisibilidade é mais vasta e deve ser considerada a partir da ideia de distância. Pode dizer-se que a Modernidade, em tudo o que implica como paradigma de movimento e mobilização, mas também como movimento de aproximação "profana" às obras, destruidora da sua aura, vê no cinema, na sua capacidade de reprodutibilidade mecânica e na forma de editar, modificar, moldar, pedaços de tempo, uma etapa desse movimento de aproximação e manipulação. A perda da aura benjaminiana, ou a célebre noção da "conquista da ubiquidade", profetizada por Paul Valéry em 1928 são deste processo formulações conhecidas. Ambas, à sua maneira, atestam dessa omnipresença e aproximação o que, por sua vez, promove uma diminuição da perspetiva, uma "invisibilidade" diante dessa imersão nos objectos e sua crescente capacidade de manipulação. Cf. Valéry, Paul (1928). 1960. «La Conquête de la Ubiquité». In *Valéry: Oeuvres, tome 2*. Paris: Gallimard. E-book.

Antes de entrarmos no ponto final deste capítulo, importa fazer uma abordagem ao conceito de dispositivo, sobretudo pela forma como este virá a ser integrado nos estudos do cinema.

Numa entrevista realizada em 1977, logo após a saída do primeiro volume de *Histoire de la sexualité - La Volonté de savoir* (1976), onde aborda precisamente a constituição do "dispositivo da sexualidade", Michel Foucault dá uma entrevista que se encontra compilada em *Dits et Ecrits, 1954-1988*[42] onde precisa os vários sentidos mais genéricos que atribui ao termo dispositivo[43], centrado nos processos de subjetivação de elementos heterogéneos numa rede que relaciona estrategicamente os elementos entre si e que tem uma dada dimensão evolutiva[44]. Nestes dispositivos, sempre inscritos em "jogos" de poder, produzem-se estratégias de relações de forças que suportam e são suportados, ao mesmo tempo, por formas de saber. Gilles Deleuze ao interpretar o conceito[45] utiliza a imagem de um "novelo" ou um "conjunto multilinear" composto por "linhas de natureza diferente" que estão sempre a seguir várias direções, a entrecruzar-se, traçando processos em desequilíbrio (Deleuze 2003, 316). Nessas linhas, Deleuze distingue três grandes características: (1) as "curvas de visibilidade", uma "máquina de fazer ver", na qual cada dispositivo, com o seu regime de luz, apela a uma distribuição do

[42] Cf. Colas, D. et al. (1977) 1994. «Le jeu de Michel Foucault». In *Dits et Ecrits, 1954-1988. Tome III: 1976-1979*. Paris: Éditions Gallimard. Texto nº 206. Disponível em : http://1libertaire.free.fr/MFoucault158.html

[43] Para efeitos de consulta digital deixa-se aqui a passagem no original: "Ce que j'essaie de repérer sous ce nom, c'est, premièrement, un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref: du dit, aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments. Deuxièmement, ce que je voudrais repérer dans le dispositif, c'est justement la nature du lien qui peut exister entre ces éléments hétérogènes. Ainsi, tel discours peut apparaître tantôt comme programme d'une institution, tantôt au contraire comme un élément qui permet de justifier et de masquer une pratique qui, elle, reste muette, ou fonctionner comme réinterprétation seconde de cette pratique, lui donner accès à un champ nouveau de rationalité. Bref, entre ces éléments, discursifs ou non, il y a comme un jeu, des changements de position, des modifications de fonctions, qui peuvent, eux aussi, être très différents. Troisièmement, par dispositif, j'entends une sorte - disons - de formation, qui, à un moment historique donné, a eu pour fonction majeure de répondre à une urgence. Le dispositif a donc une fonction stratégique dominante. Cela a pu être, par exemple, la résorption d'une masse de population flottante qu'une société à économie de type essentiellement mercantiliste trouvait encombrante: il y a eu là un impératif stratégique, jouant comme matrice d'un dispositif, qui est devenu peu à peu le dispositif de contrôle-assujettissement de la folie, de la maladie mentale, de la névrose" (Colas 1994, s.p.).

[44] Para efeitos de consulta digital deixa-se aqui a passagem no original: " (…) je verrais deux moments essentiels dans cette genèse. Un premier moment qui est celui de la prévalence d'un objectif stratégique. Ensuite, le dispositif se constitue proprement comme tel, et reste dispositif dans la mesure où il est le lieu d'un double processus: processus de surdétermination fonctionnelle, d'une part, puisque chaque effet, positif et négatif, voulu ou non voulu, vient entrer en résonance, ou en contradiction, avec les autres, et appelle à une reprise, à un réajustement, des éléments hétérogènes qui surgissent çà et là. Processus de perpétuel remplissement stratégique, d'autre part" (Colas 1994, s.p.).

[45] Cf. Deleuze, Gilles. (1988) 2003. «Qu'est-ce qu'un dispositif ?». In *Deux régimes de fous. Textes et entretiens 1975-1995*, editado por David Lapoujade, 316-325. Paris: Les Éditions de Minuit.

visível e do invisível (2003, 317)[46]; (2) as "curvas de enunciação" ou "máquina de fazer falar" que distribui o que pode ser dito e enunciado em cada dispositivo[47]; (3) e, finalmente, as "linhas de força", que corporizam a dimensão do poder, num "vaivém entre o ver e o dizer" agindo como "flechas que não cessam de entrecruzar as coisas e as palavras" (2003, 318). A estes três elementos, que constituem a dimensão do saber e do poder no interior do dispositivo, Foucault trabalhou, historicamente, os processos de constituição da subjetividade que, para Deleuze, assinalam a passagem de um dispositivo a outro, uma espécie de "linha de fuga" ou "mais valia" face às linhas anteriores (2003, 318-319). Deleuze distingue ainda dois outros elementos importantes na "filosofia do dispositivo": a necessidade de um "repúdio dos universais", em prol de um trabalho acerca das "linhas de variação", da "multiplicidade" (2003, 320)[48]; e, também, a passagem das questões da "mudança de orientação que se desvie do Eterno para apreender o novo" (2003, 321). Este último elemento é particularmente importante por dois motivos. Em primeiro lugar, porque remete para uma dimensão de devir no interior do dispositivo e de passagem ou abertura (de *fenda*) de cada um deles em "prol" do próximo[49]. Algo que parece existir na passagem do dispositivo do cinema aos seguintes. E, em segundo lugar, e aqui Deleuze pergunta-se sobre a intenção de Foucault, se o destino da multiplicidade de dispositivos é de uma quebra da ideia de equivalência entre eles, através da proposta de uma "estética intrínseca dos modos de existência como última dimensão dos dispositivos". Ou,

[46] A este propósito salientamos ainda outra relevante noção de dispositivo. Ela pertence a Ieda Turcheman: "Um dispositivo é um regime, para começar, e não um equipamento; um regime de fazer ver e de fazer dizer, que distribui o visível e o invisível, fazendo nascer ou desaparecer o objeto que não existiria fora dessa luz; assim não devemos procurar sujeitos e objetos, mas regimes de constituição de sujeitos e objetos" (Tucherman, 2007, 110).

[47] "A visibilidade é feita de linhas de luz que formam figuras variáveis. Inseparáveis de um dispositivo ou de outro – não remete para uma luz em geral que viria iluminar os objetos preexistentes. Cada dispositivo tem seu regime de luz, uma maneira como cai a luz, se esbate e se propaga, distribuindo o visível e o invisível, fazendo com que nasça ou desapareça o objeto que sem ela não existe. Não é apenas pintura, mas arquitetura também: o «dispositivo prisão» como máquina ótica para ver sem ser visto. Se há uma historicidade dos dispositivos, ela é a dos regimes de luz – mas é também a dos regimes de enunciado. Porque os enunciados, por sua vez, remetem para linhas de enunciação sobre as quais se distribuem as posições diferenciais dos seus elementos. E, se as curvas são elas próprias enunciadas, é por que as enunciações são curvas que distribuem variáveis, e, assim, uma ciência, num dado momento, ou um género literário, ou um estado de direito, ou um movimento social, são definidos precisamente pelos regimes de enunciados a que dão origem. Não são nem sujeitos nem objetos, mas regimes que é necessário definir pelo visível e pelo enunciável, com suas derivações, as suas transformações, as suas mutações. E em cada dispositivo as linhas atravessam limiares em função dos quais são estéticas, científicas, políticas, etc." (Deleuze 2003, 317).

[48] "Os dispositivos têm por componentes linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de brecha, de fissura, de fratura, que se entrecruzam e se misturam, acabando por dar uma nas outras, ou suscitar outras, por meio de variações ou mesmo mutações de agenciamento. (…) cada dispositivo é uma multiplicidade na qual esses processos operam em devir, distintos dos que operam noutro dispositivo. É neste sentido que a filosofia de Foucault é um pragmatismo, um funcionalismo, um positivismo, um pluralismo" (Deleuze 2003, 320).

[49] "Assim, todo o dispositivo se define pelo que detém em novidade e criatividade, e que ao mesmo tempo marca a sua capacidade de se transformar, ou de desde logo se fender em proveito de um dispositivo futuro, a menos que se dê um enfraquecimento da força nas linhas mais duras, mais rígidas, ou sólidas" (Deleuze 2003, 322).

naquilo que propomos, a gestão de uma dimensão cinemática de existência como critério posterior à falência material da ideia de dispositivo. Falência essa que, no caso do do cinema, nos faz sair para além dos "critérios de captura exclusiva", que o *medium* fazia da gestão do movimento cinemático, e entrar noutros regimes de composição farmacológica desse mesmo movimento[50].

No campo do cinema, sobretudo com a influência do estruturalismo e dos *film studies*, a teoria do aparato cinematográfico[51] teve grande preponderância. Nesta teoria, normalmente o termo "*apparatus*" é utilizado indiferentemente para referir aquilo que Jean-Louis Baudry chamava o "*appareil de base*" (que consiste nos instrumentos materiais da câmara, projetor, registo fotográfico, película) e o "*dispositif*" (que corresponde mais a uma "máquina social" e disposição dos elementos que implicavam a ida ao cinema) (Baudry 1978, 31). Por outras palavras, é pelo dispositivo[52], sempre em Baudry entendido em sentido ideal platónico, que se inclui o espectador no "aparato" cinematográfico.

Alguns anos depois, Vilém Flusser, no seu seminal ensaio *On Film Production and Consumption* (1979), traduz uma noção mais abrangente de dispositivo, nomeadamente levando em linha de conta as suas determinações culturais, económicas e sociais. A propósito

[50] Embora não abordaremos aqui em detalhe, assinalamos o trabalho de Giorgio Agamben sobre a noção de dispositivo no sentido precisamente desta abertura e extensão do conceito. Assim pode ler-se no seu ensaio «O que é o dispositivo?»: "Generalizando posteriormente a já amplíssima c1asse dos dispositivos foucaultianos, chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, intercetar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicómios, o panótico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas, etc., cuja conexão com o poder é em um certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e - porque não - a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata - provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiriam - teve a inconsciência de se deixar capturar" (Agamben 2009, 40-41). O italiano ao trabalhar o conceito, não só alargou o seu campo de aplicação, como, buscando na sua origem latina (*dispositio*, tradução do grego *oikonomia*), uma base de ação, administração, concebe-o como instrumento operativo de subjetivação, a partir de usos que "profanem" o uso comum e "sagrado" das coisas.

[51] Os artigos mais relevantes a este nível são: «Effets idéologiques produits par l'appareil de base» (1970); «Le dispositif : approches méta psychologiques de l'impression de réalité» (1975). Ambos estão contido no volume *L'Effet Cinéma* (1978) de que nos serviremos aqui.

[52] A introdução do conceito materialista de "dispositivo" no cinema, serviu a Baudry, mas também a Marcelyn Pleynet e a Jean-Louis Comolli, para salientar a natureza "não indiferente" da técnica no cinema, promovendo uma crítica aos princípios ontológicos da imagem cinematográfica, conforme promovidos por Bazin. É a relação histórica e genealógica entre a globalidade do dispositivo cinematográfico e os códigos figurativos da representação em perspetiva linear, conforme definidos pela pintura e arquitetura do Renascimento, o que permite a estes autores sublinhar o carácter construído da imagem. Além disso, a forma como a objetiva no cinema incorporou um código cultural "possível" de representação, "condena" o cinema a esse modelo figurativo, que é o da defesa da "ideologia burguesa" e emergência do humanismo. Este modelo, que relaciona os termos "realismo" e a materialidade da "objetiva" cinematográfica, são afinal elementos para o exercício de um poder ideológico e cultural que integra e submete o sujeito a uma "ficção geométrica" que impõe ao real "uma retificação ideológica" (Grilo 2006a, 68-70).

de um *deficit* voluntário de "tecno-imaginação" por parte do consumidor de filmes, que prefere ser programado a saber ler corretamente essas imagens técnicas (Flusser 2012, 8-9), o autor produz algumas separações produtivas. Por um lado, refere-se ao *aparato* que está do lado da *produção*: a "indústria do cinema", com os seus técnicos, atores, técnicas de montagem, elementos que possibilitam a projeção (2012, 4). Por outro lado, a dimensão do *dispositivo* está do lado do consumidor, na ida ao cinema como ritual social, este tido como a "outra face de uma mesma moeda" do consumismo, de que o supermercado seria o outro lado (2012, 6). Esta diferença aparato/dispositivo está também corporizada na oposição entre o produtor e o consumidor. O primeiro, dotado de "tecno-imaginação", manipula as instâncias ou material bruto do dispositivo do cinema (o produzido pelos argumentistas, operadores de câmara, etc.) para um todo que vai articular (2012, 4). Já o segundo abdica dessa imaginação técnica ou discernimento e, numa sala de cinema, só vira a cabeça e repara no dispositivo (de projeção) quando este falha e quebra a ilusão (2012, 7).

Como podemos ver, aos poucos, a noção de dispositivo no cinema vai ganhando novos contornos. André Parente, num artigo denominado «Cinema em trânsito: do dispositivo do cinema ao cinema do dispositivo» (2007) assinala a passagem do efeito "panóptico" de controlo pela invisibilidade, do dispositivo do cinema clássico para a interiorização no universo do filme desse mesmo dispositivo, agora visível, no cinema moderno. Não há como negar, neste aspeto, que uma visibilidade do dispositivo do cinema arranca, de certa maneira, com o cinema moderno, brechtiano, de exposição do próprio dispositivo.

Num ensaio de 2011[53], Adrian Martin explica a passagem da lógica da *mise en scène* no cinema para a lógica do dispositivo. O autor refere-se a uma crítica negativa do filme *Shirin* (2008) de Abbas Kiarostami. Nela, Patrice Blouin, o seu autor, relembra o gesto audaz de Kiarostami em *Ten* (2000), quando este colocou câmaras à esquerda e à direita nas laterais de um carro e pediu ao seu *cast* apenas para guiar pela cidade em diálogo improvisado, precisamente "para se desembaraçar da *mise en scène"* (Blouin *apud* Martin, 2011). Desta forma, as atividades próprias desta (a encenação, a direção de atores, a iluminação, etc.) eram substituídas por uma definição fixa e automática dos elementos (câmaras, corpos, pontos de

[53] Cf. Anexo 8. «O filme mais belo é aquele que transportas dentro de ti. Parte I» e «A ideia do fim impõe-se hoje como nunca na nossa cultura porque existe esta possibilidade de termos destruído o mundo. Parte II». Entrevista com Adrian Martin e Cristina Álvarez López, 2013; e Martin, Adrian. 2011. «Turn the Page: From Mise en Scène to Dispositif». *Screening the Past*. Disponível em: www.screeningthepast.com

vista, objetos em campo) permitindo uma "captação automática". Ou seja, trabalhavam segundo a lógica do dispositivo.

Assim, no campo do cinema, a noção de dispositivo também ela parece ter perdido, aos poucos, o carácter idealista, abstrato, platónico, que detinha. Assim, se remeteu a uma concretização materialista do dispositivo, como Bellour exemplifica na contemporânea "querelle des dispositifs"[54] (2000). Assim, já não se trataria de conceber o dispositivo cinematográfico em termos abstratos ou gerais, de elaborar uma máquina cinematográfica totalizadora antes de qualquer filme específico. Estes elementos genéricos — determinantes, mas não imutáveis —, que existem a um nível geral de cada *medium*, interagem com a capacidade do filme criar o seu próprio dispositivo particular, como no caso, por exemplo, de *Ten* de Kiarostami (Martin, 2011). De certa forma, essa materialização do conceito de dispositivo — através do reconhecimento de inúmeros mecanismos de expor o visível (várias câmaras ligadas para registar o momento, um ecrã para cada parte da ação, as projeções, instalações, *split screens*, são exemplos dessa disseminação) "aplicados ao" e "mutando o" cinema —, têm uma explicação ainda no seu "carácter impuro", que parece ter abdicado de uma especificidade do seu *medium*, abrindo a sua impureza a uma lógica de mutação e intermedialidade.

O que pretendemos com este trajeto acerca da noção de dispositivo é detetar nele uma progressiva abertura do conceito. No caso do cinema, ele começa, por via dos textos de Baudry, como uma simbólica e vã tentativa de "parar" o movimento do cinema e sua aparente totalidade ilusória e sintética dos filmes, talvez antevendo mesmo que esse movimento não tinha paragem possível. O chamar a atenção para os "efeitos ideológicos"[55] do dispositivo cinematográfico — nomeadamente porque permite esconder uma "dupla identificação"[56] (Baudry 1978, 25) na passagem entre a realidade e o ecrã, criando assim ao espectador, ao mesmo tempo, um poder ilusório de um *sujeito transcendental*[57] (1978, 20), mas também a sua regressão ao estado de

[54] Cf. Bellour, Raymond. 2012. *La querelle des dispositifs: Cinéma, installations, expositions*. Paris: P.O.L.

[55] A posição de base de Baudry assenta na ideia que o modelo de representação dominante no cinema, articulado com a fluidez do ponto de vista e com o trabalho sintetizador e de minimização das diferenças da montagem, *arrancam* um sentido homogéneo à base técnica do cinema. Talvez que esta utilização instrumental da técnica do cinema permita entrever a sua relação com a cristalização do movimento de *tomada de forma* do movimento cinemático, em forma-cinema. Uma forma em que se quebraria a dinâmica entre a descontinuidade e a continuidade, em prol desta última, portadora de um sentido último e paralisante para o movimento de composição farmacológica.

[56] Esta refere-se especificamente a uma identificação com o mundo fílmico, mas também com aquele que o permite: a identificação de um "sujeito transcendental com a câmara".

[57] Para Baudry o ponto a partir do qual olhamos no cinema, herdado da perspetiva linear no Renascimento, propõe uma dimensão *construída* do padrão normal da visão, algo que empodera, ilusoriamente, o espectador: "a construção ótica surge como uma projeção-reflexão de uma 'imagem-virtual' do qual ela cria uma realidade

prisioneiro da caverna platónica (1978, 23 e 31) — teve o condão de suturar o homem à máquina numa visão tecnologicamente determinista. Os trabalhos de vários autores sobre o cinema tiveram em comum o condão de flexibilizar/abrir o conceito de dispositivo cinematográfico, integrando nele espaço para o gesto da inscrição e da mediação. Alguns exemplos são o trabalho de Christian Metz, sobre as relações[58] entre o aparelho psíquico do espectador e o aparelho técnico do cinema, o de Jonathan Crary sobre o observador moderno[59] de cinema (e a relação do modelo perspetivista da *camara obscura* ao da imersão estereoscópica), ou ainda a diferença que Rosalind Krauss estabelece entre a lógica reducionista modernista e o carácter agregador do cinema, cuja especificidade, a manter-se una, se fazia numa lógica de diferenciação interna (Krauss 2000, 30), o que será parte importante da sua argumentação para o gesto pós-mediático de um movimento de "especificidade diferencial" (2000, 53).

Entretanto, a progressiva abertura dos dispositivos parece tê-los convertido numa espécie de unidade em si, ou totalidade invertida[60], em que cada um deve ser entendido sobretudo na sua capacidade de "negociar" os seus elementos. Desta forma, o valor da multiplicidade dos dispositivos permite pensar a mediação, ela própria, com os "contornos de um objeto técnico" (Nony, 2014)[61]. No que concerne o cinema, quer as suas primeiras experiências experimentais ou "transgressivas", mesmo no interior da sua configuração mediática mais conhecida — a dos filmes vistos em sala de cinema, numa forma-cinema—, quer pela forma como agregaram outras artes na sua própria linguagem, deixavam antever o

alucinatória. Ela prepara o espaço de uma visão ideal e assegura a necessidade de uma transcendência, quer metaforicamente (pelo desconhecido ao qual ela faz apelo, e convém recordar o lugar estrutural que ocupa o ponto de fuga) quer metonimicamente (pela deslocação que opera: o sujeito está ao mesmo tempo "em vez de" e "faz parte do todo") " (Baudry 1978, 17).

[58] Cf. Metz, Christian. (1977) 1980. *O Significante Imaginário*. Tradução de António Durão. Lisboa: Livros Horizonte.

[59] Para Crary, a constituição do sujeito observador da visão moderna viria a prescindir da centralidade da visão. Crary falava já da fotografia e do cinema como instaurando um regime especial de visão subjetiva, centrada no corpo. Segundo ele a passagem do modelo da *camera obscura*, no início da modernidade, ao modelo do estereoscópio no início do século XIX, permitiu a passagem de um observador racional separado de um "mundo pré-dado de uma realidade objetiva" (Crary 1992, 40) a um observador que produzia a visão internamente e onde o seu corpo se tornava o local "no qual um observador é possível" (1992, 69). Tornava-se evidente que as ideias das coisas e eventos no mundo não eram cópias de uma realidade externa, mas sim o resultado de processos de interação com o sujeito (Crary 1992, 100). Esta reconstrução da visão e do local do observador permite a emergência da modernidade e da pós-modernidade. Estas exigem um novo tipo de observador que lida com a proliferação de signos e imagens, que constrói a sua visão e torna as suas experiências percetivas em algo manipulável. É essa manipulação que secunda a circulação dessas mesmas imagens e sons.

[60] O que não deixa de ser uma ironia, uma vez que o dispositivo entra em circulação como forma de fazer ruir as "totalidades" do estruturalismo.

[61] Fazemos referência à comunicação «La médiation comme réseau de technicité» apresentada por Anaïs Nony na *Académie d'été d'Épineuil-le-Fleuriel* em 2014 dedicada ao tema "Rêves, cinéma, cerveaux". Disponível em: http://pharmakon.fr/wordpress/subjectivite-processuelle-et-devenir-technique-de-l%E2%80%99imaginaire-anais-nony/

declínio da sua "forma cristalizada". Isto é, de uma conjugação de objeto técnicos que, enquanto estrutura, funcionava de forma relativamente automática, sendo pouco ressonantes à variabilidade do meio exterior. Por isso uma análise da evolução de um suposto[62] dispositivo do cinema, que hoje agrega e recombina como todo o tipo de dispositivos (ficcionais, documentais, científicos, militares, de vigência, sensoriomotores), ao ponto de ter de repensar noções como uma "identidade" ou a sua herança, deixa claro duas questões.

A primeira é que a metamorfose do cinema, na sua relação com os novos *media*, pode pensar-se a partir de uma de duas perspetivas. A primeira é a de uma pura obsolescência do cinema enquanto *medium*, em que este pôde transmitir um dado modo operativo a outras realidades, sendo essa a sua verdadeira herança e persistência técnica. Esse modo seria, figurativamente, aquilo que Simondon apelida de "tecnicidade transportada pelos elementos técnicos", em concreto, a que herdámos do cinema como grande *ensemble* técnico. A segunda perspetiva é a de que o próprio processo descrito não passe de uma mera etapa de desenvolvimento técnico do próprio cinema, que teria assim que alargar-se conceptualmente para abarcar todo um *modus operandi* que transcende as realidades que, em tempos, julgámos exclusivas daquele. O lançamento da compreensão do cinemático por via do conceito do *phármakon*, que articula o movimento em torno de polos que se co-constituem, parece deixar implícito essa hipótese de um movimento cinemático mais vasto que transcenda o *medium*, e que vai, a todo o tempo, fazendo da composição e articulação entre realidades o seu *modus operandi*.

A segunda questão é que, o que a tendência evolutiva da noção de dispositivo nos demonstra é a progressiva abertura da especificidade dos dispositivos a um processo de subjetivação e negociação que há que efetuar a todo o tempo. No caso do *medium* do cinema, abdicando ou mantendo, caso a caso, os elementos amovíveis do dispositivo: as características dos filmes, as práticas de consumo dos mesmos, os ambientes onde tem lugar a experiência cinematográfica, as diferentes necessidades simbólicas de cada espectador. Tal processo de subjetivação demonstra bem que, mais importante do que aquilo que se inscreve no circuito de

[62] François Albera e Maria Tortajada num artigo de 2011 concluem mesmo que «Le dispositif n'existe pas!». Na sua argumentação está a ideia central de que este não existe pois na "epistemologia dos dispositivos de visão e audição ele não é um 'objeto' (…) fabricado e suscetível de apreensão na sua concretude material". Para os autores o dispositivo é um "esquema", um "jogo dinâmico de relações que articula os conjuntos dos discursos e das práticas". Um esquema que deve ser elaborado a partir de uma grelha que descreve o dispositivo em três termos que, em cada caso, têm de ser inteiramente redefinidos e apreendidos nas suas relações recíprocas. São eles: "o espectador", a "maquinaria" e a "representação" (Albera e Tortajada 2011, 38).

movimento e ligação do cinemático, é a relação estreita com o gesto de composição a um nível mais vasto. Uma abertura que nos leva a propor o outro *pólo* do *phármakon* cinemático e a constituir, desta forma, a hipótese pela persistência daquele. A abertura do dispositivo cinematográfico deve ser amplificada e potenciada numa outra abertura, aquela presente na individuação vital, que faz do ser vivo um "teatro de individuação" permanente. Isto é, de composição permanente do movimento de individuação vital que, no capítulo seguinte, tentaremos aproximar do modus *operandi* do cinemático, enquanto constituição progressiva de uma estrutura instável, sempre em atualização. Mas antes disso abordemos de seguida a passagem a uma lógica operativa, no campo do cinemático.

2.6. O cinema como operação: a persistência do modelo cinemático operativo

O segmento final deste capítulo é dedicado à compreensão da passagem do *cinema como estrutura*, ou seja, enquanto assente numa dada *forma* técnica e cultural (a forma-cinema) a uma outra formulação, a do *cinema como operação* e à constituição de um "modelo cinemático operativo".

Sob a noção de operação importa recordar, em primeiro lugar, o trabalho de Lev Manovich, que, em *The Language of New Media*, aborda, numa parte intermédia do seu livro, as operações como conceitos próprios à compreensão dos novos *media* (2001, 116 e ss.). Em particular interessa-nos que o autor procure definir algumas características diversas da operação: ela pode ter o sentido mais genérico de uma "prática", "procedimento" ou "método" (2001, 121); a operação "destaca-se" [no caso dos novos *media*] do *software* no qual se poderá integrar (2001, 118); e podem por isso existir independentemente do conteúdo e ser combinadas numa dada sequência (2001, 122). Todos estes elementos ajudar-nos-ão a caracterizar o que seria essa dimensão operativa do cinema. O segundo passa pela importância da relação entre a noção de "operação" e "estrutura" na filosofia processual de Gilbert Simondon, algo que abordaremos no capítulo IV. Por agora, diga-se que, genericamente, para o francês existe uma interdependência entre os dois termos, sendo que o processo de individuação pressupõe um conjunto de *operações* que vão fazendo aparecer ou modificar uma *estrutura*, assim como é a alteração desta que vai servindo a determinação das operações seguintes (Simondon 2005a, 559).

Para já, o que nos interessa precisar, é que a abertura expansiva do cinema, ao mesmo tempo que significou uma disponibilidade dos seus objetos técnicos a uma integração numa rede técnica mais vasta, significou também a passagem de um cinema como *forma* a um cinema como *operação*. A interdependência constante que Simondon refere em relação aos dois termos — estrutura/operação —, na dinâmica da individuação, parece ter chegado a um limite material com a ligação efetiva entre o cinema e algumas "estruturas técnicas" fechadas (a película, a sala de cinema, o filme como obra), no que temos vindo a definir como forma-cinema. A evolução do movimento cinemático, retomando esta dinâmica estrutura/operação, potencia o seu lado operativo [algo que possui em si uma dimensão "alagmática"[63] (2005a, 559) de troca, como movimento de mudança, modificação], em detrimento de novas estruturas dessa operação que vão aparecendo, a todo o tempo, em função dessas trocas operativas. É esse o restabelecimento do equilíbrio entre estrutura e processo em relação ao movimento cinemático depois da sua cristalização histórica. No fundo trata-se de conceber a passagem do cinema como *forma*, ao cinemático como *tomada de forma*, como processo que comunga da lógica simondoniana de informação.

Ensaiemos, pois, uma definição do que entendemos por "modelo cinemático operativo". Este é a operação técnica advinda, "herdada" da "concretização técnica" do cinema que passa pela *capacidade de criar sentido a partir de imagens em movimento, acrescentadas e ligadas, de forma progressiva entre elas, num dado fluxo temporal*.

Este modelo operativo, na afinidade que tem com as lógicas da "transdução"[64], abertura, e complexificação em movimento, parece poder servir de metáfora para a própria passagem do cinema como *forma* mediática cristalizada ao cinema como *operação*, numa lógica mais vasta, determinada pelo suporte técnico do digital. Metaforicamente, pode pensar-se que os gestos de reprodução e trabalho sobre os pedaços de tempo cinemático, a que demos o nome de imagens em movimento, pressupõem um adicionar constante do *elemento seguinte* na impureza

[63] Como ajuda a compreender Jean-Hughes Barthélémy, interpretando um dos suplementos de *L'Individuation à la Lumière des Notions de Forme et d'Information*, intitulado «Alagmática», esta trata-se de um projecto simondoniano que visa conceber uma "teoria das operações" que pudesse funcionar como complemento científico às ciências até então estudadas como "estruturas genéricas" (2015, 3). Depois de dar o exemplo do cógito cartesiano para ilustrar a dupla face — farmacológica, diríamos — de um acto que pode ser apreendido como operação e como sistema (2015a, 560), Simondon precisa que: "O programa da alagmática, que visa ser uma Cibernética universal consiste em fazer uma teoria da operação. Mas não é possível definir uma operação à parte de uma estrutura: desde logo, o sistema estará presente na definição de operação sob a sua forma mais abstrata e mais universal; e definir a operação levará a definir uma certa convertibilidade de operação em estrutura e estrutura em operação, já que a operação realiza a transformação de uma estrutura em outra estrutura, e é, portanto, investida da estrutura antecedente que se vai reconverter, no fim da operação, em estrutura seguinte" (2015a, 561).

[64] Tentaremos provar nos capítulos seguintes a existência de uma relação de continuidade entre a noção de transdução, conforme entendida por Simondon, e a dinâmica da montagem no cinema.

essencial do cinema, como forma de prolongar o seu movimento de *ontogénese*. Esse prolongamento, constante e diferido, como cumprimento do destino do movimento cinemático, parece poder efetuar-se na abertura do cinema ao digital, e ter-se cumprido, etapa a etapa, na passagem entre suportes analógicos, eletrónicos e agora numéricos.

No caso do cinema, esse prolongamento constante, pelo adicionamento sucessivo de novas imagens, tem duas funções principais: (1) o de assegurar *ligações funcionais*, mantendo o movimento do fluxo temporal; (2) o de construir *ligações materiais*[65] *e estéticas*. Sem estas adições contantes, o movimento pára e com ele, pode dizer-se, o *cinema devém fotografia*. A imagem seguinte atualiza sempre um vazio potencial que, se não for preenchido, faz terminar o movimento cinemático no cinema, surgindo a palavra "fim*"*, que significa não o fim de um filme ou da película, que outrora exclusivamente o continha, mas sim o fim do movimento e da vida das ligações.

Num texto intitulado «A última imagem», escrito para o catálogo *Passages de l'image* (1990), Serge Daney analisa o fenémeno da paragem da última imagem no final de um filme. O exemplo mais conhecido é o final em *freeze frame* de *Les quatre cents coups* (1959) de François Truffaut. Daney via aqui, ainda que implicitamente, um cinema "doente" que tinha contraído um vírus que lhe atacava o movimento, a vida.

Escrevia ele:

> "Como acabar, aliás, com esta *coisa* cuja missão foi antes do mais acabar com a palavra fim? 'Congelar' o problema do fim. E fazê-lo no momento em que as histórias, as simples histórias, se tinham tornado tão intermináveis como vulgares análises freudianas. Em que momento nos resignámos a pôr termo (brutal) àquilo que já não sabíamos levar até ao seu final (feliz ou não, mas sempre edificante)? Em que momento é que começámos a sair dos filmes a tal ponto curados do cinema que é o próprio cinema que acaba por adoecer?" (Daney 2015, 241).

E, um pouco adiante, refere a paragem na imagem como "vacina que protege o filme do mau infinito, do fim que não se consegue encontrar, do círculo que não se consegue fechar"

[65] Convém a este propósito relembrar que Gilles Deleuze, comentando as teses sobre o movimento de Bergson, determina o cinema como um aparelho que, em vez de aperfeiçoar a mais velha ilusão [sendo esta, a perceção humana, que segundo Bergson era igualmente ilusória e de cariz cinematográfico], deveria *ser aperfeiçoado* para uma nova realidade [um pensamento apropriado à ciência moderna que valorizaria o tempo como modalidade independente] (Deleuze 1983, 17). Este corporizaria assim a capacidade de produzir a partir da sucessão de "instantes quaisquer", o "instante privilegiado" (1983, 15 e 17). Esta relação que nos remete para a distinção acima referida entre ligações *funcionais* [o suporte do movimento] e as *materiais* [sob as quais se constituem um universo de significações].

(2015, 246). Podemos encontrar aqui dois elementos particularmente reveladores para o nosso trajeto. Em primeiro lugar, esta ideia de que quando se passa de um fim no cinema clássico a um fim no cinema moderno — do tradicional *happy end*, muito bem definido, a uma paragem, numa "imagem-qualquer" — é o fim que entra em crise. Isto é, o cinemático indiciando que o seu movimento deveria continuar "por outros meios" para além do cinema. Em segundo lugar, que essa crise põe em tensão a dualidade do *phármakon* cinemático. Voltamos às palavras de Daney, quando nos diz:

> "Mas é muito possível que a imagem parada, imóvel ou pouco móvel, o ícone funcional ou o ídolo portátil, constituam o *núcleo duro* do mundo (industrial) do audiovisual. Um mundo onde a oposição marcada (dramática) entre movimento e imobilidade não é operatória" (2015, 248 e 249).

Por outras palavras, Daney vê na paragem em uma imagem qualquer, na falência do tradicional "the end", um sinal da toxicidade do *phármakon* cinemático. Essa imobilização corresponderia à vinda da publicidade, com as suas "imagens de marca". De certa forma, a ideia da pura circulação, sem paragem, que veremos adiante, é o sinal inverso dessa mesma quebra de dualidade do *phármakon*, gerando de igual modo o equivalente a esta dimensão tóxica.

Mas retomemos o nosso argumento, explicitando-o no que diz respeito às ligações *funcionais*. Aqui grandes foram as alterações que o digital veio trazer. O movimento das imagens deixou de ter impedimentos técnicos, que haviam sobretudo sido corporizados numa cristalização de formas *metaestáveis*[66] de concretização técnica, visíveis em estruturas de *framing* como o enquadramento do plano, a escuridão das salas ou o fecho ideológico dos filmes como obras fechadas. O movimento do digital prolongou-se num paradigma de desrealização autónoma desses obstáculos, no que concerne a evolução técnica do cinema. Desta forma, o digital fez entrar as imagens do cinema numa espécie de meta-conjunto técnico mais vasto, paradigma de arquivo e da manipulação universal, que, desrealizando e codificando toda a natureza, a prepara para uma disponibilidade de manipulação mais fluída, de concretização de um ideal da Modernidade como paradigma de "mobilização infinita", como referia Peter Sloterdijk no ensaio de 1989, com o mesmo título.

Convém aqui contextualizar que a reprodutibilidade mecânica da fotografia e do cinema, na sua matriz simbólica, entraram em "andamento" na Modernidade. Em particular,

[66] A metaestabilidade é um conceito do campo da física, que muito genericamente designa um estado de estabilidade num sistema de variáveis dinâmicas. Esta noção é central à teoria de individuação de Simondon, sendo no capítulo III que iremos abordá-lo em maior profundidade. Para lá remetemos por agora.

num processo mais vasto de mobilização dos processos e relações, em detrimento das essências estáveis e sólidas. O ensaio de Sloterdijk dá precisamente conta dessa transformação, a implementação de um paradigma cinético que vê no movimento uma nova de conhecer o mundo. Se o cinema é etapa desse movimento — que, por sua vez, se torna mais fluído no interior do domínio dos *media* computacionais e do digital —, importa-nos perceber as suas especificidades. Nomeadamente, de que forma a portabilidade do tempo e sua transformação através do cinema, não constituiu o início de um paradigma de domínio e composição em movimento, uma forma particular de criar sentido, gerindo, transformando o tempo.

Mas voltemos a Sloterdijk, que apela a um movimento fundante do ser humano — uma analítica do *vir-ao-mundo* em vez de um *ser-no-mundo* (2002, 18) — e a um *excedente cinético*[67] (29) — que implica uma descoincidência no movimento — próximo da "margem de indeterminação" que Simondon vê como potencial sempre por cumprir, como reserva de tecnicidade, no domínio de um objeto técnico. Essa potência de um movimento sempre, à partida, descoincidente, funciona como motor do movimento cinemático, algo que sempre determina uma expansão, uma continuidade em movimento.

Com a entrada do cinema tido como modelo operativo — isto é, como forma de ligação entre imagens num fluxo temporal — nos regimes do digital e de uma arquitetura reticular, aumentam exponencialmente as suas possibilidades de ligação, pois todos os elementos codificáveis são suscetíveis de entrar em ligação[68] e os fluxos de informação seguem potencialmente qualquer direção. Desta forma, o suporte digital e a sua arquitetura permitem a constituição de uma *meta linha de montagem* ou *montagem expandida* que agrega e faz circular todo o tipo de realidades codificadas e submetidas ao princípio geral de um movimento eficaz e sem paragens. Esse fenómeno, abre a possibilidade de se poder teorizar acerca das novas estruturas cinemáticas metaestáveis, mais vastas, sempre em constituição/desconstituição, alargando a temporalidade ou duração dos fluxos informacionais. Neste sentido, todos os elementos em circulação, isto é, em movimento[69], são passíveis de serem colocados em estrutura provisória a partir de um modelo cinemático operativo, que opera precisamente trocas e ligações entre esses elementos. Desta maneira, o cinemático é tido como *tomada de forma*,

[67] *Excedente* que Sloterdijk expressa em duas ideias: a primeira pela qual, quando nos movemos, movemos sempre mais do que o que queremos; a segunda pelo facto de existir uma descoincidência fundamental entre o que pensamos e como as coisas acontecem.
[68] Dando-se não só a possibilidade de manipulação entre elementos, mas também no interior dos próprios elementos, abolindo fronteiras, formas definidas.
[69] E neste sentido, o cinema deixa de ser um elemento exclusivamente ligado à imagem, passando a cumprir-se através de um movimento cinemático.

isto é, como processo de gestão de um tempo que se articula, em movimento, em função da constituição de estruturas provisórias metaestáveis. Estruturas essas que sempre entrarão em choque e incompatibilidade com outros elementos do meio, e originarão novos processos cinemáticos de troca e estruturação.

Mas porquê a insistência *ainda* no cinemático como *modelo operativo* numa lógica que parece ela própria complexificar-se, agilizar-se? Em parte, porque não se trata apenas de *assegurar a continuidade* do movimento em *pause*, na formulação de um cinema como *estrutura* ou "forma-cinema". As condições de criação de um fluxo temporal mais vasto, com o digital e as redes informáticas, asseguram essa continuidade da "vida", pois funcionam como prolongamento das referidas *ligações funcionais*[70]. Mas, com se viu, a utilização de *um modelo cinemático operativo* implica efetuar também *ligações* de âmbito *material* ou *estético.* Por outras palavras, trata-se de uma gestão *qualitativa* desse movimento.

A pura circulação do movimento, numa lógica meramente quantitativa e fluída, geraria a aceleração e automatização, dando a ver todas as imagens e elementos em sua ininterrupta fluidez, gerando o negro como única visibilidade possível a partir de uma aceleração das imagens. Este passaria por um puro "movimento auto-ignificante", como realização de um imperativo categórico cinético de progresso da Modernidade (Sloterdijk 2002, 32), em que tudo o que não associe liberdade a movimento deve ser descartado. Assim, na passagem do paradigma da *total auto-mobilização à integral automação algorítmica*, o cumprimento do movimento total, funcionaria como puro automatismo, eliminando uma *margem de indeterminação* como potencial de atualização de tecnicidade do sistema técnico. Ou, por outras palavras, uma menor capacidade de integração e abertura ao exterior, um maior fechamento sobre si mesmo, e, finalmente, uma insensibilidade, quer ao papel regulador do homem, quer a outros sistemas técnicos.

Perante tal cenário, a crítica cinética política de Sloterdijk já então identificava o problema, ainda que não nestes termos, e procurava efetuar uma compreensão da dimensão do movimento que se auto-intensifica, para o poder distinguir, através de instrumentos de desmobilização ou, como lhe chama o alemão, instrumentos de "mobilidade verdadeira". Esta seria alheia aos princípios da mobilização que agencia as ações do homem. Esta mobilidade verdadeira, que apelidamos de *ligação material* entre as imagens em movimento — que a montagem do cinema aperfeiçoou e *libertou* quer das linhas de montagem das fábricas, quer de

[70] Relembramos, as que precisamente possibilitam a continuidade do movimento.

outros processos nas artes que apelavam às ligações entre matérias heterogéneas, como o cubismo por exemplo, — foi desde cedo vista como uma "reconstrução das leis do processo de pensamento" (Eisenstein 1988, 236).

É com vista à determinação da importância *qualitativa* de gestão do movimento que o cinemático visto como *phármakon* deve também ser considerado. O que procuraremos averiguar no capítulo seguinte é precisamente que a persistência e importância do cinemático deve não apenas ser considerada a partir do seu funcionamento material, mas também da sua relação com o outro polo do *phármakon,* o do indivíduo. Desta maneira, procuraremos salientar a afinidade existente entre o movimento cinemático e o processo dinâmico presente na mecânica da individuação vital. O nosso objetivo prende-se com a teorização de que o cinemático tido como um *phármakon,* não pode deixar de compor os seus processos materiais — nomeadamente, pelo trabalho com o *modelo cinemático operativo* que aqui vimos caracterizando —, com essoutro modelo de gestão *qualitativa* do movimento chamado individuação. Dessa junção determinar-se-ia que o cinema como operação teria tido em vista uma determinada *tomada de forma progressiva*, uma individuação. E que esta detém, pelas suas formas dinâmicas de composição entre elementos, uma dimensão cinemática. É a sinergia entre ambas as realidades que o cinemático como *phármakon* deveria ser capaz de pôr em relevo.

CAPÍTULO III: O CINEMÁTICO COMO TEATRO DE INDIVIDUAÇÃO PERMANENTE

(…) quando apareceu o cinema, este já existia desde sempre, não como máquina, mas como cinema. Por isso dizemos que o Cinema é sem tempo, pois que ele é fruto de todas as artes, e do espírito que as anima (…). Numa palavra, o cinema não foi, nem sequer começou. O cinema é. É, porque já era, e já era porque tem em si o espírito das cousas, e assim, como sempre foi, sempre será.

Manoel de Oliveira, *Memória de um crítico de cinema*
(em homenagem a Serge Daney)

No cinema a imagem que vemos no ecrã passou por um texto escrito, a seguir foi "vista" mentalmente pelo realizador, e depois reconstruída no seu plano físico no set *para ser definitivamente fixada nos fotogramas do filme. Um filme é, portanto, o resultado de uma sucessão de fases, imateriais e materiais, em que as imagens vão tomando forma; neste processo o "cinema mental" da imaginação tem uma função que não é menos importante que a das fases de efetiva realização das sequências como vão ser registadas pela câmara e depois montadas na moviola. Este "cinema mental" funciona sempre em todos nós e sempre funcionou, já antes da invenção do cinema — e nunca mais deixa de projetar imagens na nossa visão interior.*

Italo Calvino, *Seis Propostas para o Próximo Milénio*

3.1. Algumas hipóteses de inscrição no vazio originário do cinemático

Este terceiro capítulo da nossa investigação será genericamente dedicado a demonstrar a afinidade que existe entre o movimento cinemático e a dinâmica inerente ao modelo simondoniano de individuação, sobretudo no seu domínio vital. A nossa intenção prende-se sobretudo com uma ideia de persistência daquele, aquém e além da evolução do *medium* cinema. Esta hipótese limita-se a definir uma afinidade na gestão do movimento, na qualidade da sua imbricação. Acreditamos, no entanto, que a colocação desta hipótese necessitará de um estudo complementar futuro que permita compreender em pormenor como é que o movimento cinemático poderia ser trabalhado a partir de uma dimensão psicossocial da individuação no ser humano. Tal empreendimento não cabe, contudo, na dimensão deste trabalho.

Esta aproximação, que aqui apenas brevemente explicitaremos, deve ser contextualizada num longo percurso que vai desejando a aproximação das artes à vida, no que toca às suas "leis

de funcionamento". E em particular o que une o cinema à vida, na conquista e manipulação do movimento como algo que caminha em direção a um triunfo *técnico*[1] da vida sobre a morte[2]. São estes polos — o do avanço técnico do cinema e seus dispositivos e o de um movimento cinemático relacionada com o movimento do vivo — que, acreditamos, o cinemático visto a partir da noção de *phármakon* deve trabalhar em movimento de constante composição. E este movimento é de co-constituição entre os termos. Como refere Simondon, com o intuito de distinguir a dinâmica da transdução[3] da dinâmica dialética — e antecipando alguns noções que iremos desenvolver nos pontos seguintes —, o negativo no sistema não é uma "segunda etapa", mas existe uma "imanência" daquele numa condição primeira. Como tal, a individuação opera pela *mediação* ou comunicação entre estes termos sempre já contidos no sistema. A resolução ou "inversão do negativo em positivo" faz-se sempre pela introdução num novo "funcionamento" da incompatibilidade gerada pelos termos iniciais (Simondon 2005a, 34). Aplicando este raciocínio podemos dizer que o cinemático como *phármakon* implica a *mediação* constitutiva de ambos os "termos", uma orquestração que, de um lado, contém o processo de concretização técnica dos elementos materiais que vão dispondo o cinema como conjunto de técnicas; e, do outro lado, o movimento cinemático naquilo que teria em comum com a mecânica da vida[4].

Este segundo polo do *phármakon* cinemático tem teorizado uma pressuposta essência do cinema por via da sua semelhança e aproximação com os elementos da natureza, em particular do modo de agir, percecionar ou pensar do homem. Como referimos no primeiro capítulo, um dos elementos que o cinemático tinha em comum com o *phármakon* era uma impureza fundamental, um vazio no seu centro — a ausência de um original[5] — que sempre

[1] Por exemplo, é neste sentido que a Professora Maria Teresa Cruz refere o cinemático como algo que nasce da passagem do inerte ao dinâmico, da obsessão da segunda metade do século XIX e seus dispositivos pela imitação dos mistérios da vida. "A técnica começa a sonhar aqui com a produção artificial da vida, exibindo já, nitidamente o seu desejo último: o de ser, propriamente, "técnica de criação" [*Schöpfungstechnik*]" (Cruz 2003, 63).

[2] O historiador de cinema George Sadoul, num livro que reúne um conjunto de textos sobre os irmãos Lumière, cita a seguinte reação às projeções do Cinematógrafo em dezembro de 1895: "A beleza da invenção [o cinematógrafo] reside na sua novidade e engenhosidade do seu dispositivo. Quando estes dispositivos se tornarem disponíveis ao público, toda a gente poderá fotografar aqueles que lhes são queridos, não nas suas formas estáticas, mas sim nos seus movimentos, as suas ações, seus gestos familiares, captando o discurso dos seus próprios lábios. Nessa altura, *a morte já não será mais absoluta*" (Sadoul 1964, 119).

[3] Esta noção é central para pensar a teoria da individuação de Gilbert Simondon e será desenvolvida em alguns dos nossos pontos seguintes. Por agora diga-se que ela espelha a forma de comunicação entre elementos no interior de um sistema e no decorrer de um processo de individuação.

[4] Neste caso trata-se de compreender que a afirmação do *cinema como vida* é uma especificação de um processo mais vasto que procura nas formas da natureza a inspiração, o objetivo, para uma recomposição artificial dos elementos da natureza -a *técnica* -, de forma a que esta mesma técnica atinja o estado e a forma de perfeita autonomia e interação entre os elementos que vislumbramos na natureza.

[5] Também como já vimos, não é por acaso que a fotografia e o cinema foram as artes que, nascendo para a reprodutibilidade mecânica se desembaraçaram da uma "aura" modernista de especificidade. Desta forma, o vazio

implica a constituição de uma inscrição nesse vazio. Inscrição que é, quanto a nós, motor essencial de um movimento que se mantém em andamento.

Ao longo dos estudos sobre o cinemático, surgiram assim inúmeras declinações de um processo que tende a *preencher*/*interpretar* o sentido dessa "abertura" estruturante do cinema, de forma a justificar uma persistência do cinemático, que vá além do cinema, quer sucedendo-lhe, quer precedendo-lhe. Estas passam por, num gesto único, propor uma inscrição nesse *vazio fundante* do cinemático. Já a hipótese que defenderemos nos capítulos seguintes — a de uma visão do cinemático como movimento equiparado ao da individuação vital — o que faz é reconhecer que o *vazio fundante* do cinema é algo que não deve ser preenchido de uma só vez, com uma só explicação *essencialista*, mas que deve ser trabalhado por um constante movimento de articulação/preenchimento. Justificando assim que o processo de preenchimento do vazio do cinemático seja uma tarefa fundante e contínua do mesmo, pois que se alguma vez fosse terminado, cessaria a própria dinâmica de individuação do cinemático.

***

Daremos então alguns breves exemplos de hipóteses que conceberam uma persistência do cinemático, aquém ou além do *medium* cinema.

Desde logo podemos apontar a importância da alegoria da caverna de Platão como protótipo de um espaço de projeção das imagens. Protótipo esse que, como refere Bragança de Miranda, pressuporia a "instauração do 'dispositivo ótico' ocidental que, trabalhando internamente todas as divisões e binarismos, se expressa 'cinematicamente'" (2010, 27). Aqui a *abertura potencial* do cinema seria vista como algo que teria concretizado tecnicamente um mecanismo ancestral de observação do mundo a partir de um espaço de separação do mesmo, animando sombras como pedaços degradados de um suposto "céu das ideias". No já referido «Le dispositif: approches métapsychologiques de l'impression de réalité» (1970), Jean-Louis Baudry fala da sala de cinema como reproduzindo a *mise en scène* da caverna "*décor* exemplar de toda a transcendência e modelo topológico do idealismo" (1978, 23).

"essencial" do cinema, em prol de uma manipulação e inscrição constantes, mais não faz do que dar corpo a uma condição de pós-medialidade, em que as relações intermediáticas substituem as determinações estáticas e essencialistas.

Outro preenchimento para uma *abertura ontológica* do cinema surge na tese de Marc Azéma[6], por via de um regresso primitivista que propõe que:

> "os conceitos que vão levar à invenção deste procedimento técnico [o cinema] (…) são contidas em gérmen desde o aparecimento das artes gráficas (figurativas)" (Azéma 2011, 23).

Estes conceitos são para Azéma as "bases da narração gráfica" e da "animação sequencial" e teriam constituído as bases de um primeiro "homem cinematográfico", ainda durante a época do Paleolítico. Estes dois conceitos tentariam provar que um cinema das origens, um *arché-cinema*, estaria de alguma forma relacionado com o impulso humano de colocar em movimento as imagens pintadas nas cavernas rupestres e estabelecer ligações entre elas.

De uma certa maneira é possível ver, numa dimensão idealista do cinema, uma forma persistente do cinemático, devido a uma privilegiada relação com o real. As denominadas "teses realistas do cinema", como já abordámos brevemente no primeiro capítulo, preenchem essa abertura genética do cinemático com essa referida proximidade. O cinema visto como "janela para o real", ou o projeto teleológico, de natureza espiritual e ontológica, que André Bazin concebeu para o cinema, onde o via como etapa técnica para um estado ideal de "cinema sem cinema". Um caminhar no sentido do "mito do cinema total" [7], e de um "realismo integral" (Bazin 2011, 23), no qual a sua técnica seria mera intermediária provisória de uma sincronização total com a natureza.

Uma outra dimensão, a qual temos vindo pontualmente a aflorar, é a que permite contextualizar o cinema como etapa de um movimento mais vasto de circulação e desmaterialização[8] da realidade que teria sido iniciada com a época da Modernidade. A sua reprodutibilidade técnica teria assim que ser vista como uma manifestação de um movimento que implica a desmaterialização de todo o tipo de realidades e sua colocação em circulação. Nesse sentido, a perda da aura que Benjamin detetava nos objetos passíveis de reprodução —

---

[6] Cf. Azéma, Marc. 2001. *La Préhistoire du cinéma. Origines paléolithiques de la narration graphique et du cinématographe*. Paris: Éditions Errance.

[7] Ou seja, a ideia de que o cinema primordial é aquele que o nosso olhar capta no esplendor do movimento, luz, cor, som. "O mito orientador da invenção do cinema é então o cumprimento do que dominou de forma mais ou menos vaga todas as técnicas de reprodução mecânica da realidade no século XIX, da fotografia ao fonógrafo. Trata-se do realismo integral, da recriação do mundo à sua imagem (…). Cada novo desenvolvimento acrescentado ao cinema deve, paradoxalmente, levá-lo para mais perto das suas origens. Em resumo, o cinema ainda não foi inventado!" (Bazin 2011, 23).

[8] Sobre este ponto remetemos para a excelente dissertação de doutoramento de Manuel Bogalheiro Fernandes «Materialidade e Tecnicidade: Investigação sobre a objectualidade técnica», em especial a detalhada descrição deste processo de dissolução progressiva na Modernidade, nos pontos 1.2 e 1.3, do capítulo I (2016, 21-40).

e em concreto no cinema, que denunciava o choque percetivo introduzido pela modernidade e sua crise da experiência — permitiu uma lógica de proximidade e manipulação criativa que hoje ganha um dinamismo absoluto com a constituição das estruturas digitais reticulares.

Uma outra área científica que trabalha o cinemático para lá da sua noção técnica e de *medium* é o estudo da afinidade do seu *modus operandi*[9] com a perceção humana. No campo da fenomenologia são conhecidos os modelos que procuram determinar, cinematicamente, uma explicação para a consciência que temos dos fenómenos temporais. Maurice Merleau Ponty, numa conferência dada em 1954, «Le cinéma et la nouvelle psychologie», aborda precisamente a afinidade entre a experiência preceptiva fenomenológica, conforme concebida de acordo com a nova psicologia, e a experiência vivida ao percecionar um filme (2008, 67). De acordo com o francês, o cinema, quer na dimensão da imagem, quer no uso do som, nunca é apenas uma "soma de imagens" (*idem*) ou de "sons e barulhos" (2008, 68). Trata-se de uma forma temporal na qual, através da "montagem" e da "*découpage*" se constitui uma "forma extremamente complexa", no qual o sentido de cada imagem "depende das que a precedem e a sua sucessão cria uma realidade nova". Esta organização de elementos resiste precisamente à ideia da psicologia clássica segunda a qual o nosso campo visual era considerado como uma "soma ou mosaico de sensações cada uma dependente da excitação retiniana que lhe corresponderia" (2008, 60). A nova psicologia, pelo contrário, trabalharia como acontece no cinema, a partir de uma "reorganização" originária que se destina a restabelecer a "homogeneidade do campo" visual[10]. Além disso, ainda como defendia a nova psicologia — pela qual não existe oposição entre "observação interior ou introspeção" e "observação exterior" (2008, 65), ou seja, entre "corpo e espírito" (2008, 66) — o cinema também depende sobretudo de uma perceção[11] e de uma exterioridade de todos os elementos e comportamentos (2008, 72). O cinema ajudaria,

[9] Aquilo que nos permite ter uma "impressão de realidade" no cinema, apenas pode ser construída a partir da conjugação de dois fenómenos. O primeiro ficou conhecido como *persistência retiniana* e, apesar de ser conhecida desde o Antigo Egipto e de sobre ela terem trabalhado nomes como Isaac Newton, só a partir do artigo de 1924, «Explanation of an optical deception in the appearance of the spokes of a wheel when seen through vertical apertures», do físico britânico Peter Mark Roget, começou a ser associada a um efeito ótico. Esta foi, entretanto, definida com a capacidade de o cérebro reter imagens captadas na retina do olho durante 1/20 a 1/50 de segundo depois destas serem removidas do campo de visão. O outro é conhecido como *fenómeno Phi*, descrita pelo psicólogo da *gestalt* Max Wertheimer em 1912, num trabalho intitulado «Experimentelle Studien über das Sehen von Bewegung». Esta explica a razão pela qual temos a sensação de movimento causada por uma sucessão de imagens paradas, como no caso de lâminas individuais de uma ventoinha que nos surge à perceção como forma unitária e circular.

[10] Como refere Merleau-Ponty o que vem inicialmente à nossa perceção não são elementos justapostos, mas sim conjuntos tornados homogéneos (2008, 60), uma perceção que não implica um pensamento, mas sim um mundo que se organiza perante mim (2008, 64).

[11] "É enfim pela perceção que podemos compreender a significação do cinema: um filme não se pensa, percebe-se" (Merleau-Ponty 2008, 72).

então, não a conceber, como nos clássicos, a separação entre o "espírito e o mundo", "cada consciência e os outros", mas sim uma "consciência largada no mundo", "submetida aos olhares dos outros" e aprendendo destes o que ele próprio é (*idem*). O cinema seria, segundo Merleau-Ponty, particularmente apto a fazer aparecer a "união do espírito e do corpo", do "espírito e do mundo" e a "expressão de um no outro" (2008, 73).

Por sua vez, Henry Bergson cunhou a famosa expressão "cinematógrafo interior"[12] para se referir à afinidade existente entre a forma como o cinema funciona e a maneira como conhecemos a realidade. No célebre capítulo IV de *L'Évolution créatrice*, Bergson faz uma crítica ao cinema, e por extensão, ao "mecanismo do nosso conhecimento" (Bergson 2008, 685), por partilharem a incapacidade de aceder à pura dimensão do devir, por terem a necessidade de espacializar a dimensão da duração. Esta "limitação" do cinema enquanto "portador" de um movimento artificial e insuficiente para restituir a verdadeira natureza temporal da realidade, parece ser hoje ainda um problema na ordem do dia. Se a perceção seria de algum modo cinemática, parece que o cinema, no espaço do digital, dispensa hoje a perceção. Por exemplo, Shane Denson no já referido artigo «Crazy Cameras, Discorrelated Images, and the Post Perceptual Mediation of Post-Cinematic Affect» defende que a natureza processual das imagens digitais pós-cinemáticas não só explodem o estatuto ontológico da imagem como "unidade discreta", como determinam a sua inserção em esquemas mediáticos atmosféricos que operam no sujeito ao nível "metabólico"[13] (Denson 2016, s/p). Nesta nova relação, os elementos dos esquemas da fenomenologia clássica do cinema que entravam em correspondência — as

[12] A expressão "cinematógrafo interior" foi cunhada por Henri Bergson em *L'Évolution créatrice* (1907), na qual equipara o mecanismo do conhecimento humano — que funciona através da inteligência e por oposição à intuição — ao cinematógrafo. Conhecimento e cinematógrafo limitam-se, segundo o autor, em "extrair de todos os movimentos próprios a todas as figuras um movimento impessoal, abstrato e simples, *o movimento em geral* (...) em colocá-lo no aparelho, e em reconstituir a individualidade de cada movimento particular pela composição desse movimento anónimo com as atitudes pessoais (…). Em vez de nos ligarmos ao devir interior das coisas, colocamo-nos fora delas para recompor artificialmente o seu devir. (…) Perceção, intelecção e linguagem procedem geralmente assim. Quer se trate de pensar o devir, ou de exprimi-lo, ou mesmo de percebê-lo, não fazemos mais do que acionar uma espécie *de cinematógrafo interior*. Podes resumir tudo isto dizendo que o mecanismo do nosso conhecimento usual é de natureza cinematográfica" (Bergson 2008, 684-685). Curiosamente, embora esta noção bergsoniana acabe por degradar a ideia de um cinemático como *phármakon* por lidar apenas com a ilusão de um movimento abstrato, imposto de fora, metido num aparelho, que não coincide com a individualidade da duração pura e movimento do real, ele acaba por intuir a ponte que aquele faz entre o conhecimento interior e um desfilar das imagens. Resta contrapor a esta ideia duas outras: por um lado, a de que o movimento exterior é sempre já também interior, sob pena de cairmos novamente nesse dualismo platónico entre um dentro e um fora; e, por outro lado, salientar que é essa consideração do cinema como algo também interior, aquilo que impede de conceber o movimento como algo que é meramente colocado no dispositivo exterior, daí, por exemplo, aquele surgir também a partir da consciência (do movimento interno) do espectador.

[13] Para efeitos de consulta digital aqui se deixa a frase no original: "Post cinema's cameras thus mediate a radically nonhuman ontology of the image, where these images' discorrelation from human perceptibility signals an expansion of the field of material affect: beyond the visual or even the perceptual, the images of post-cinematic media operate and impinge upon us at what might be called a "metabolic" level" (Denson 2016, s.p.).

capacidades percetivas dos espectadores e o "corpo" do dispositivo fílmico — saem perturbadas, *descorrelacionadas*. As câmaras já não são índices de subjetividade de um qualquer espectador, nem se dirigem à sua perceção, atuando antes a um nível "subterrâneo", em relação aos esquemas de atenção, perceção, numa dimensão de incorporação pré-pessoal.

Também Mark Hansen, num artigo chamado «Algorithmic Sensibility: Reflection on the Post Perceptual Image» (2016), procura justificar a aceleração dos processos de produção e processamento das imagens digitais para lá dos esquemas percetivos humanos. Neste artigo propõe que a auto-propagação de imagens digitais, de acordo com "protocolos maquínicos", necessita de estabelecer uma teoria das imagens em movimento que consiga salientar a capacidade destas apresentarem uma "intensidade do mundo", destacadas e independentes de qualquer ato de perceção. Para isso faz uma releitura do trabalho sobre o cinema de Gilles Deleuze, pondo a hipótese que o legado deste não deveria ser pensado a partir dos fundamentos bergsonianos da imagem e da perceção pura, mas sim da semiótica faneroscópica[14] de Charles Sanders Peirce, que trabalha o aparecer ligado à realidade, independente de qualquer ato de perceção ou conexão ao pensamento humano.

Nesta crescente necessidade de teorização de uma nova relação entre os objetos técnicos e o homem, criando lógicas que nomeamos de "agenciamento", "mediação", "interação", ou "transdução", a perceção humana parece ser uma categoria demasiado "lenta" ou impermeabilizadora para determinar uma persistência do cinemático. O arranque da teorização de um universo de produção de imagens digitais pós-cinemáticas descarta assim as categorias de "cinema" e de "perceção" como demasiado rígidas. Contudo, como refere Gilles Deleuze, no seu segundo comentário a Bergson, no quarto capítulo de *L'image-mouvement,* este autor estava certo ao considerar o "universo como cinema em si ou um meta-cinema" (Deleuze 1983, 88). Se tal é correto, a nova "negociação" que a persistência do cinemático nos impõe — como uma negociação dos dispositivos e das lógicas de produção das imagens em movimento — tem de descobrir qual o papel do homem, algures entre um universo das puras ligações, meta-cinematográfico, e os referidos "protocolos maquínicos" e uma verdadeira "governamentalidade algorítmica" (Berns and Rouvroy 2013), que procura, por via de uma

[14] O termo faneroscopia, criado por Charles Sanders Peirce, vem do grego *phaneros* (o visível, o aparente, o manifesto, o fenómeno) e *skopéo* (olhar, observar, refletir) para designar a ciência dos fenómenos. "A faneroscopia é a descrição do *faneron*; por *faneron* entendo a totalidade coletiva de tudo aquilo que, de alguma maneira e em qualquer sentido que seja, está presente ao espírito, sem considerar de modo algum se isso corresponde a alguma coisa de real ou não. Se me perguntarem: presente quando e ao espírito de quem, respondo que deixo estas questões sem resposta, não tendo a menor dúvida de que estes traços do *faneron* que encontrei no meu espírito estejam presentes desde sempre e a todos os espíritos" (Peirce *apud* Rodrigues 2009).

velocidade e intensidade artificiais, penetrar de forma mais perfeita na complexidade da realidade. O que proporemos, quanto a esta questão, é que esse papel de mediação deva partir da reconsideração do cinemático enquanto processo que acompanha o movimento da individuação.

Outro campo de estudos a partir do qual é possível vislumbrar uma persistência do cinemático é aquele que busca mapear as semelhanças entre o funcionamento do cinema e as "leis" que presidem ao pensamento humano. Não acabe aqui fazer nenhuma enumeração, sequer exemplificativa, dessas hipóteses, pois importa aqui sobretudo tentar perceber a direção que toma tal afinidade. Num dos textos fundadores dos estudos fílmicos, *The Photoplay: a Psychological Study* (1916), Hugo Münsterberg intui a relação entre os diferentes mecanismos do cinema e atos de consciência como a atenção, a memória ou a imaginação. Depois, a proximidade do cinema com o imaginário lacaniano (1980, 52 e ss.), os sonhos (103 e ss.) e o aparato psíquico[15] de acordo com os estudos de Christian Metz[16], as teorias de Jean Epstein do cinema como "cérebro mecânico" ou "máquina para pensar"[17], as ligações entre a montagem e o pensamento em Serguei Eisenstein[18], ou a linguagem fílmica como reflexo do pensamento

[15] Como se sabe parte importante da teoria dos estudos fílmicos foi feita sob o signo da psicanálise. Entre eles, o já abordado trabalho de Hugo Münsterberg, mas também os escritos sobre a técnica do cinema em Jean Louis Baudry, ou o paralelo entre as imagens oníricas e as imagens artísticas ou entre as imagens mentais como veículo do pensamento, conforme salientado pela obra *Visual Thinking* (1969), de Rudolph Arnheim. Mais recente o trabalho de autores como Bruce F. Kawin [*Mindscreen: Bergman and First-Person Film* (1978)] ou do filósofo marxista Slavoj Žižek prosseguem esta afinidade.

[16] Como vimos atrás, em Christian Metz, a caracterização do cinema como uma *dupla ausência* — a de uma projeção de uma ausência (os objetos filmados não estão presentes na sala de cinema) que se refere por sua vez a uma ausência de ordem ficcional — permite qualificar o cinema como "significante imaginário", noção célebre da sua semiótica cinematográfica. Este conceito é explicado pelo recurso à noção de identificação. A identificação do espectador pode ser primária ou secundária. A identificação primária deve ser entendida a partir da recuperação do estádio do espelho em Lacan. Desta forma, a identificação definidora é feita com o ecrã como espelho da sua própria identidade. A identificação secundária é aquela que subsidiariamente ocorre com personagens ou atores e seus olhares e ações.

[17] Em *L'Intelligence d'une machine* (1946), um dos primeiros livros sobre a filosofia do cinema (do mesmo ano de um livro seminal dessa área, *Essai sur les principes d'une philosophie du film,* de Gilbert Cohen-Séat), Jean Epstein concebe o cinema como uma "máquina de pensar" (Epstein 1974, 310 e 330) capaz de, manipulando espaço e tempo, libertar-nos da lógica racional e entrar nos domínios do sonho e da poesia. O cinematógrafo, como a calculadora, seria uma primeira materialização de "máquinas para o pensamento" (1974, 310), que iriam evoluir cada vez mais. O cinema seria capaz de "pensar o tempo" (1974, 282) através do seu "cérebro-robot" (1974, 255 e 331), capaz de dar a ver e ouvir os pensamentos e os sonhos (1974, 228), e de descrição da vida mental profunda (1974, 356).

[18] O realizador Sergei Mikhailovich Eisenstein, figura central da teoria fílmica formalista, foi o primeiro a conceber o cinema como um processo de pensamento. Se o cinema reconstrói as ações da mente humana, a forma da montagem como estrutura, escreve Eisenstein em 1932 no ensaio «Help Yourself!», funciona como "reconstrução das leis do processo do pensamento" (Eisenstein 1988, 236). Nos seus primeiros escritos Eisenstein, crendo que o cinema pensa como nós, defende que este siga uma metodologia da linguagem para a construção de novas ideias e conceitos. Contudo, o efeito emocional e sensual do cinema leva o russo a conceber uma noção de "montagem intelectual" mais fluída, menos assente na ideia de choque e mais numa forma de ressonância, concebendo a noção de um todo "orgânico" do filme. O filme torna-se máquina orgânica, que procura, na forma de mimar a natureza, unir os polos orgânico/maquínico, arte/retórica, discurso/discurso interior. Essa relação que vê afinidades entre o

em Jean Mitry[19] são apenas algumas das teorizações que dão conta desta proximidade entre um circuito de imagens mentais e um circuito de imagens materiais.

Em 1986, Gilles Deleuze, um ano após ter escrito os seus dois livros sobre cinema, deu uma entrevista aos *Cahiers do Cinéma* intitulada «Le Cerveau est L'Écran». Nela deixava como "desafio" ao cinema digital o incremento das relações entre a "biologia molecular do cérebro", precisamente porque o cinema, "ao colocar as imagens em movimento (…) não parava de traçar os circuitos do cérebro", funcionando ambos de forma molecular (Deleuze 2000b, 366). E terminava dizendo que era uma asneira dizer que o cinema estava morto uma vez que "só agora havia começado a explorar as relações audiovisuais que são relações de tempo (…)" (2000b, 372).

Após estes circuitos terem sido traçados de acordo com uma lógica e uma causalidade intelectual (imagem-movimento) e de forma indistinta com base numa "pureza" ótica e sonora, produzindo "vibrações neuro-fisiológicas" (imagem-tempo), importava perceber como se traduziria esse circuito num ambiente reticular, digital, de total acessibilidade à produção e criação de imagens em movimento. Num livro de 2012, Patricia Pisters[20], trabalhando a questão do tempo, conforme teorizada por Deleuze, concebe o que seria o regime da "imagem-neural". Esta é conceptualizada a partir da terceira das três sínteses do tempo que o francês explora sobretudo no capítulo II de *Différence et Répétition*. Nesta terceira síntese, que corresponderia à imagem-neural, o trabalho de corte, ordenação, junção, é feito a partir de um futuro como "eterno retorno" (Pisters 2016, 12). Com base numa característica da cultura digital, a *lógica de database* (Manovich 2001, 118), conforme teorizada por Lev Manovich, a imagem neural trabalharia assim por seleções constante de elementos, séries intermináveis, novas combinações e remixes do material de base sempre recombinado numa lógica de futuro que sempre regressa (2016, 16). Desta feita o cinema contemporâneo seria sobretudo um "cinema mental", baseado na lógica da mistura impura, do serial, da relação com a base de dados que integram, quer os cortes "racionais" e continuidade do cinema clássico, quer a "irracionalidade" e coexistência

cinema e o orgânico e que faz unir e chocar a parte e o todo, mas também o sujeito e o objeto, aproximam-se de uma noção de um modelo cinemático de individuação.

[19] Jean Mitry no seu *Esthétique et psychologie du cinema* (1963), e opondo-se a uma visão semiológica do cinema, acredita que a "linguagem fílmica (…) reflete o pensamento à medida que este se produz de forma muito mais conseguida do que as palavras o conseguem (…) pois estas cristalizam os pensamentos sob a forma de ideias mais ou menos independentes ao traduzir um pensamento que já se fez" (2000, 90). Segundo o francês, o cinema significa "enquanto funciona" (2000, 63) não depositando o seu significado num sistema de linguagem cristalizado.

[20] Cf. Pisters, Patricia. 2012. *The Neuro-Image - A Deleuzian Film-Philosophy of Digital Screen Culture*. California: Standford University Press.

temporal do moderno. Esta teorização, segundo a autora, próxima de uma lógica neuronal, parece conferir ao cinema um papel determinante no avanço para uma "simulação tecnológica da consciência" num espaço de ubiquidade e convergência digital. Convém relembrar que a noção de cinema *expandido* para Gene Younglood passava precisamente por esse avanço, para uma maior integração entre a consciência e um cinema mais extenso e complexo.

Antes de terminar este conjunto de ideias que veem no cinemático a hipótese de uma persistência através de uma afinidade com o homem e a natureza, gostaríamos de regressar a Sergei Eisenstein e terminar este ponto com uma referência mais detalhada à relação que este estabelece entre o *orgânico* e o *patético*.

Na sua obra inacabada e que compila artigos seus, *La Non-Indifférente nature* (1975-1978), Eisenstein revela-se interessado em detetar precisamente a afinidade entre a obra de arte, a sua composição e estrutura, e as leis que regem a natureza. No primeiro capítulo desse livro, intitulado «Da estrutura das coisas», o autor introduz a noção de orgânico na obra de arte. Esta poderia ser encontrada em dois níveis distintos, um geral e outro de cunho mais específico. Numa primeira dimensão, uma obra de arte seria orgânica se possuísse uma ideia de "totalidade" e uma "lei interna". Desta forma, "cada elemento é chamado a participar na criação do todo" (Eisenstein 1987, 10) e cada parte está submetida a esta "lei de estruturação definitiva" (1987, 11). Como o próprio Eisenstein indica, a noção que utiliza de "organismo" pertence a Friedrich Engels, que, na sua obra *Dialektik der Natur* (1883), associa à ideia de uma unidade coesa e interdependente no seu interior[21]. Desta forma genérica, toda a obra de arte seria ela própria um organismo e regida de acordo com um princípio geral em que uma mesma lei rege o todo e as partes (Vicentini 1980, 113).

A segunda dimensão de orgânico na obra de arte é mais específica e, de alguma forma, implica não apenas esse princípio de unidade orgânica — numa relação interdependente entre o todo e as partes — mas sim a presença na obra da mesma lei de causalidade que na natureza dispõe os seus elementos (Eisenstein 1987, 11-12). Este está ligado, portanto, a uma ideia de

[21] Como pode ler-se no livro de Engels, a noção é, por sua vez, trabalhada a partir da divisão hegeliana entre mecanismo, quimismo e organismo: "La division (primitive) de Hegel en mécanisme, chimisme, organisme était complète pour l'époque. Le mécanisme, c'est le mouvement des masses; le chimisme, le mouvement des molécules (car la physique y est aussi comprise et les deux font bien partie du même ordre) et des atomes; l'organisme, c'est le mouvement de corps tels que l'un est inséparable de l'autre, Car l'organisme est assurément *l'unité supérieure qui englobe en un tout mécanique, physique et chimie,* dans laquelle la trinité ne peut plus être dissociée. Dans l'organisme, le mouvement mécanique est causé directement par le changement physique et chimique, et celui-ci a trait à la nourriture, la respiration, la sécrétion, etc. tout aussi bien qu'au mouvement purement musculaire" (Engels 1968, 232).

dinamismo que, no entender do soviético, relaciona a dialética a uma ideia de *pathos*. Na referida obra de Engels, o autor afirma que as "leis da dialética são as verdadeiras leis de desenvolvimento da natureza" e que estas pressupõem que as modificações qualitativas na natureza se fazem por "adição ou subtração quantitativas de matéria ou movimento" (Engels 1968, 59). Quando uma obra de arte contém esta dimensão orgânica mais específica ela é determinada, na sua composição, por esta mesma lei que pressupõe uma transformação qualitativa na natureza, que Eisenstein apelidará, de uma maneira mais restrita, o "crescimento", e, de uma maneira mais global, o "desenvolvimento" (Eisenstein 1987, 15 e 35)[22]. Essa dinâmica, de acordo com a influência da dialética materialista, na natureza expressa-se como um "salto para fora de si', que se torna inevitavelmente um salto para uma nova qualidade e muitas vezes para o seu oposto" (*idem*). Este movimento transformador tem na composição artística o equivalente na noção de *pathos*. Eisenstein define-o como "o que faz o espectador saltar da sua cadeira", "o que o força a sair de si próprio", "trazê-lo a um ponto de êxtase" (1987, 27). Mas este deslocamento "para fora de si próprio", adverte o realizador, não é um salto para o nada, mas sim a transição para um "novo estado", de "qualidade diferente", para algo "oposto ao que o precedeu" (*idem*).

Não pretendemos aqui precisar como Eisenstein, partindo da análise da estrutura orgânica e ritmos patéticos do seu filme *Bronenosets Potyomkin* (1925), procura provar, através da aplicação desta mesma lei de deslocação ou de movimento dialético, a união orgânica entre a obra — seu criador e estratégias de composição — e o espectador. Todos pertencendo e comungando da mesma dinâmica patética. O que aqui gostaríamos de salientar é que Eisenstein intuiu, a partir dos trabalhos de Hegel e Engels, esta ligação entre a persistência de uma dinâmica de movimento natural e artificial, algo que se tornaria mais evidente através do cinema como o meio de expressão desse movimento de deslocação e choque. O que faremos, de certa forma, nos pontos seguintes deste capítulo é continuar a aproximar estas realidades, mas centrando-nos num movimento pós-dialético de individuação e a articulação cinemática desse movimento de desenvolvimento orgânico.

[22] "A fórmula mais fácil de todas para revelar e determinar o fenómeno básico que diferencia a natureza orgânica viva de outros fenómenos (…) é o crescimento" (Eisenstein 1987, 15).

3.2. O movimento de individuação em Simondon: alguns conceitos chave

O que faremos neste ponto não é a descrição detalhada da filosofia processual de Gilbert Simondon, mas apenas o levantamento de algumas noções que nos serão chave para salientar a nossa hipótese que passa por uma afinidade existente entre o movimento cinemático e a dinâmica da individuação, em particular conforme o autor a concebe no contexto dos seres físicos e orgânicos.

Diga-se que a teoria da individuação surge como resposta crítica a duas principais teorias de natureza essencialista — a do atomismo substancialista e a do hilemorfismo. A primeira sugere que a individuação surge *a priori*, pois ela já está contida na existência dos átomos que já estão, de alguma forma, individuados (Simondon 2005a, 24). Já o hilemorfismo é uma teoria de base dualista, elaborada por Aristóteles, que determina que os indivíduos são o resultado do encontro entre uma matéria (*hylè*) e uma forma (*morphè*) e que, portanto, estes elementos primordiais preexistem a uma individuação que apenas acontece *a posteriori*. Simondon refere que, em ambos os casos, é impossível estudar corretamente o princípio da individuação, pois nestas teorias ele ora se cumpre antes ou depois da individuação respetivamente. Em ambos a própria operação de individuação permanece numa "zona obscura" (*idem*).

No primeiro capítulo de *L'Individuation à la Lumière des Notions de Forme et d'Information*, Simondon, dando o exemplo da constituição de um tijolo, surgido da relação entre molde e argila, irá fazer uma crítica ao hilermofismo determinando que a operação técnica que dá origem a um objeto com uma dada forma e matéria, no seu dinamismo, não pode ser explicada apenas pela dualidade das noções de de forma/matéria (2005a, 39-40). Ao invés disso, o que importa determinar na individuação é o processo de mediação entre ambas as realidades, uma "tomada de forma" que não supõe uma "matéria bruta" e "forma pura", mas sim uma "matéria preparada" e uma "forma materializada", e a "energia" que as impele e as limita (2005a, 45-46). Desta forma, aquilo que é determinante na "tomada de forma" é dado por uma certa "repartição de energia" — a matéria veiculando-a e a forma modulando a sua repartição — pelo que é a união destes num "sistema energético", aquilo que a individuação enquanto operação ou mediação determinam (*idem*).

Desta forma, o pensamento sobre a individuação centra-se na ultrapassagem desta visão demasiado estanque ou polarizada onde o indivíduo surge já como essência ou resultado. A

operação de individuação procura precisamente estudar as condições energéticas e sistemáticas pelos quais esse indivíduo toma forma. A individuação trata-se assim de uma

> "resolução parcial e relativa que se manifesta no interior de um sistema que contém potenciais e encerra uma certa incompatibilidade por relação a si mesmo, incompatibilidade feita de forças de tensão assim como de impossibilidade de interação entre termos extremos das suas dimensões" (Simondon 2005a, 25).

Para estudar a individuação e suas dinâmicas de movimento e troca, a "noção de forma deve ser substituída pela de informação", pois esta — ao contrário daquela que é um "termo único" e demasiado independente da noção de sistema (podemos dizer estática, relembrando o que dissemos acerca de uma forma-cinema) — supõe a existência de um sistema em estado de equilíbrio metaestável passível de se individuar (2005a, 35). A informação é assim uma noção de cunho dinâmico, que pressupõe a obtenção de estados de significação provisórios, como resoluções parciais de tensões, mas que conserva em si níveis energéticos, potenciais, uma sensibilidade aberta ao exterior, e uma "estrutura de compatibilidade e de viabilidade" (*idem*).

Uma noção importante para compreender a dinâmica do processo de individuação é precisamente a ideia de *metaestabilidade*, por diferença com a ideia de equilíbrio estável. Simondon utiliza esta noção descoberta pela termodinâmica que basicamente lhe "serve" para transcender a oposição binária entre estabilidade e instabilidade. Um sistema puramente estável e equilibrado é um sistema fundamentalmente fechado que cumpriu a sua individuação. Já um sistema metaestável atinge estados provisórios de equilíbrio, embora no interior do sistema permaneçam "potenciais que libertados podem produzir uma brusca alteração conduzindo a uma nova estruturação igualmente metaestável" (2005a, 317). Para Simondon, a individuação que se dá no campo dos seres físicos é um caso de "resolução de um sistema metaestável" (2015a, 26) no sentido de um cumprimento e *esgotamento* dos potenciais energéticos atingindo um estado de estabilidade (2005a, 74-77). Já nos seres vivos essa metaestabilidade é condição de vida e de individuação permanente, através de um sistema mais completo de ressonância interna (2005a, 27).

Estamos, portanto, com a noção de metaestabilidade, perante uma ideia de dinamismo no interior de um sistema. Dinamismo que, ou impele a uma reorganização e resolução definitiva dessa metaestabilidade, e consequente passagem a um sistema equilibrado; ou implica um processo de resolução recorrente e parcial, em que cada momento contém em si o gérmen do novo desequilíbrio e procura de uma reordenação sucessiva.

A apreensão dessa dinâmica de individuação através de estados de metaestabilidade só pode ser compreendida através da noção de pré-individual. Para Simondon o pré-individual é o estado de metaestabilidade, que torna possível toda a individuação. Ele é um estado do ser que surge antes[23] da individuação e, a um nível puro, ele é do domínio do pré-físico e do pré-vital, nível dimensional abaixo do qual se processa a individuação (2005a, 152). A realidade pré-individual funciona como *subjacente* a um indivíduo em vias de individuação (2005a, 149). Como refere Simon Mills na monografia dedicado ao autor francês, o "pré-individual" serve a Simondon como "monismo" primordial que mantém a crítica ao dualismo hilemórfico. Desta forma, este funciona como "condição primordial" no ser que dá conta, de forma imanente, da produção dinâmica, individuante, das entidades no mundo (Mills 2016, 36). O pré-individual é assim um potencial para a transformação e a mudança, a partir do qual "começam todas as operações ontogénicas", como o surgimento de "energia", "matéria", "forma", e que pode ser mantida em "certas entidades individuadas permitindo posteriores operações de individuação" (2016, 37). O que percecionamos, diz Simondon, é sempre a "cronologia" e a "topologia" de uma individuação, isto é, dimensões e manifestações do real transformado, sem sermos capazes de apreender o próprio real, ou seja, o real pré-individual que é a condição que permite tais transformações (2005a, 151)[24].

Esta integralidade de um centro pré-individual corresponde a um estado do ser no qual este ainda não tem fases, sendo o seu processo de individuação determinado pelo aparecimento e sucessão de fases *no ser* e *do ser* (2005a, 25). Para Simondon, a ontogénese dos regimes de individuação deve ser compreendida pela sua sucessão temporal, pela passagem de uma fase a outra, ou até pela coexistência no próprio ser de diferentes fases que não deixam de se relacionar entre si[25]. Temos então inerente ao processo de individuação uma dinâmica, uma ontogénese

[23] Embora este *antes* não seja temporal, pois o próprio tempo "sai do pré-individual como as outras dimensões segundo as quais a individuação se efetua" (2005a, 34).

[24] Para além da já referida ligação entre estes conceitos e o campo da física, Simondon parece ter ido buscar influência para a conceção da noção de pré-individual no conceito de *Ápeiron* / ἄπειρον advindo da teoria cosmológica do grego Anaximandro e que se refere a uma dimensão eterna, infinita, ilimitada na natureza que seria origem de todos os elementos que percecionamos (Mills 2016, 37 e 53, nota 2). Simondon escreve a esse propósito: "Poderíamos nomear de natureza essa realidade pré-individual que o individuo carrega em si, tentando encontrar nessa palavra, natureza, o significado que os filósofos pré-socráticos aí depositavam: os fisiólogos de Jónia, encontravam aí a origem para todas as espécies do ser anteriores à individuação; a natureza é *realidade do possível*, sob as espécies desse ἄπειρον do qual Anaximandro faz sair toda a forma individuada. A Natureza não é o contrário do Homem, mas a primeira fase do ser, a segunda sendo a oposição do indivíduo ao meio, complemento do indivíduo por relação ao todo. Segundo a hipótese aqui apresentada, permaneceria algo desse ἄπειρον no indivíduo, como um cristal que retém a sua água-mãe, e essa carga de ἄπειρον permitiria uma segunda individuação" (Simondon 2005a, 297).

[25] Na conclusão de *L'Individuation à la Lumière des Notions de Forme et d'Information*, Simondon esclarece esse princípio segundo o qual "um ser, considerado como individuado, pode fazer-se existir segundo várias fases presentes em conjunto, e pode mudar de fase do ser em si mesmo; existe uma pluralidade do ser que não é a

que passa pela criação sucessiva ou simultânea de fases no ser, pelo que cada fase, devido à sua dimensão metaestável possui em si potencialidade de se desfasar novamente. Isto é, o ser na sua dimensão de devir tem a capacidade de resolver as suas incompatibilidades desfasando-se por relação a si próprio. Ou seja, criando novas fases por resolução e reorganização provisória do seu sistema. Desta forma, o nível pré-individual inicialmente consiste num estado anterior a essa desfasagem, a essa repartição por fases do ser, uma condição superior à unidade e identidade. Ao nível do ser vivo, a individuação não esgota os potenciais da realidade pré-individual e a carga pré-individual permanece no sistema, possibilitando esta dinâmica de desfasagem e repartição.

***

Nesta investigação, que trata o indivíduo apenas como "ponto de chegada" de um processo de devir, ontogenético, Simondon distingue diferentes tipos de individuação: a individuação física, a individuação vital, a individuação psíquica e a individuação coletiva. Paralelamente, o autor distingue ainda três diferentes regimes ou fases do ser: o físico, o vital e o transindividual. Iremos de seguida, através do exemplo trabalhado por si, o da formação de um cristal, ver o que está em atuação numa dinâmica de individuação no caso dos seres físicos, e sua qualidade de movimento transdutivo.

A formação de um cristal serve a Simondon, quer para demonstrar a dinâmica da individuação física, quer como exemplo do movimento de transdução como "individuação em progresso" (2005a, 33), ou restruturação de um sistema metaestável. Antes da cristalização o que temos é uma solução supersaturada, rica em potenciais e cuja metaestabilidade será "perturbada" por um outro elemento (por exemplo, um grão de areia). Esta perturbação como incompatibilidade com esse sistema metaestável irá despoletar um processo de individuação de um cristal. Este é no fundo a resposta ou resolução de um sistema que, ficando saturado ante esta nova "presença", precisa de se reestruturar, amplificando-se. Desta forma, o processo de cristalização torna-se exemplificativo do dinamismo da individuação — isto é, da atividade que ocorre "no limite do cristal em vias de formação". Sobre ela Simondon escreve que:

> "Tal individuação não é o encontro de uma forma e de uma matéria pré-existentes que existam como termos separados e anteriormente constituídos,

pluralidade das partes (a pluralidade das partes estará abaixo no nível da unidade do ser), mas uma pluralidade que está acima dessa unidade, porque esta é a do ser como fase, numa relação de uma fase do ser a outra fase do ser" (Simondon 2005a, 317).

> mas uma resolução que surge no seio de um sistema metaestável rico em potenciais: *forma, matéria e energia preexistem no sistema*. Nem a forma nem a matéria bastam. O verdadeiro princípio de individuação é mediação e supõe geralmente a dualidade originária de duas ordens de grandeza e ausência de comunicação essencial interativa entre elas, depois comunicação entre ordens de grandeza e estabilização. Ao mesmo tempo que uma energia potencial (condição de ordem de grandeza *superior*) se atualiza, uma matéria ordena-se e reparte-se (condição de ordem de grandeza *inferior*) em indivíduos estruturados a uma ordem de grandeza *média*, desenvolvendo-se por um processo mediato de amplificação" (Simondon 2015a, 27).

Neste caso concreto, os elementos sem comunicação seriam a solução rica em potenciais e a singularidade que com aquela entrou em contacto. Da comunicação entre ambas resultará a cristalização que é a passagem de um nível físico de realidade, a solução supersaturada metaestável, a um outro nível físico, o do cristal, por desfasagem. O surgimento do cristal é assim um processo *amplificante* e *progressivo* que resulta da mediação[26], comunicação e compatibilização progressiva entre o potencial energético da solução aquosa e a matéria sólida que se vai ordenando e expandindo. A lógica deste movimento progressivo e amplificante dá corpo à noção de transdução que Simondon define da seguinte maneira:

> "uma operação física, biológica, mental, social, pela qual uma atividade se define gradualmente em movimento no interior de um domínio, devendo-se essa propagação a uma estruturação do domínio operada em diferentes zonas desse domínio: cada região de estrutura constituída serve como princípio de constituição à região seguinte, de forma a que a modificação se estenda assim progressivamente ao mesmo tempo que esta operação estruturadora. Um cristal que a partir de um gérmen, cresce e se estende em todas as direções no interior da sua água mãe fornece a imagem mais simples da operação transdutiva: cada camada molecular já constituída serve de base estruturante à camada em vias de se formar; o resultado é uma estrutura reticular amplificante" (2005a, 32-33).

A constituição de uma forma através da dinâmica transdutiva, invés de se constituir através de um dualismo de elementos, o que faz é colocar em primeiro plano a constante interação entre o processo de individuação de um ser e o surgimento de uma estrutura provisória

[26] Como bem explica Manuel Bogalheiro Fernandes essa dimensão mediadora da comunicação processual em Simondon: "O processo, desde o cristal na sua fase primária de germe até à sua amplificação, é determinado por todas as conversões que se operam entre realidades diferentes em tensão que se interseccionam através de traduções sucessivas. O modo como Simondon pensa o processo é indissociável dessa noção de mediação enquanto convergência de duas instâncias que convergem e passam a coexistir, mas que, apesar disso, são de natureza diferente. A passagem de uma ausência de comunicação a uma comunicação acontece nesse movimento em que uma grandeza superior, correspondente à energia potencial, e uma grandeza inferior, correspondente à matéria que é ordenada, se traduzem mutuamente e geram uma grandeza média articulada, sem que nenhuma exista previamente apenas por si." (2016, 113-114).

e metaestável que, por sua vez, será determinante para nova operação de individuação. A transdução surge assim como um processo pelo qual, na ontogénese dos seres, todas as estruturas emergem. Neste sentido, o devir dos seres, a sua individuação, pressupõe um "encadeamento de estados metaestáveis através de libertações de energia potencial" que faz parte do regime de causalidade que constituem esses estados (2005a, 317).

A transdução é assim uma figura conceptual que serve para exemplificar aquilo que acontece à constituição processual de uma estrutura, pela receção constante de informação do exterior, a qual impele a uma reorganização e modificação constante e progressiva. Desta forma, as estruturas são resoluções provisórias, reordenações, em virtude da resposta a dar a essas tensões energéticas permanentes resultados das interações com o interior e o exterior de um sistema. A transdução implica assim, como mediação com outras realidades, uma permanente ressonância, abertura, suscetibilidade de tradução de outras realidades, como mecanismo do movimento dinâmico que permite a individuação dos seres.

Simondon ilustra através do processo de cristalização também a importância da relação entre o indivíduo e o meio num processo de individuação. Como refere o francês, a individuação é o que faz surgir o conjunto indivíduo/meio. Um indivíduo nunca se individua completamente, carregando consigo potenciais de realidade pré-individual para novas individuações (2005a, 24-25). Contudo, no caso do cristal a individuação é "instantânea", "brusca" e "definitiva" uma vez que o cristal esgota[27] os potenciais do *meio* composto pela água sobresaturada. Assim, após o surgimento do cristal unificado e estável, como resolução da disparidade originária entre indivíduo/meio, estes afastam-se, "um empobrecido sem o outro" (*idem*), quebrando a reciprocidade inerente a toda a dinâmica transdutiva da individuação (2005a, 27).

Pelo contrário, no ser vivo essa individuação tem um carácter repentino e brusco no que diz respeito à sua origem absoluta, mas depois desdobra-se continuamente, conservando em si "uma atividade de individuação permanente" (*idem*). É nesse sentido que Simondon caracteriza o ser vivo não como mero resultado de uma individuação, mas como um verdadeiro "agente e teatro de individuação" e o seu "devir (…) uma sequência de acessos de individuação que avançam de metaestabilidade em metaestabilidade" (2005a, 29). Desta forma, a "metaestabilidade", naquilo que tem de aberto — isto é, na possibilidade de uma nova fase de reorganização ou desequilíbrio/reequilíbrio, em virtude da receção e limitação de novas singularidades que advêm ao sistema — torna-se condição de vida. Neste sentido, torna-se

[27] Caso o cristal fosse colocado num outro meio rico em potenciais, o processo de individuação poderia continuar.

importante sublinhar que a complexidade superior da individuação vital não tem origem *posterior* à individuação física, mas consiste na capacidade de *suspender* a individuação física, e sua chegada por iteração a uma forma apenas capaz de se repetir, forma essa definitivamente individuada, fechada e perfeita. Mantendo assim no ser vivo, a tensão pré-individual, a capacidade de ressonância interna no sistema, de comunicação constante (2005a, 152).

Antecipando o ponto seguinte, com a introdução do cinema, refira-se que a consideração do movimento cinemático para lá dos filmes como estruturas fechadas é ilustrada, de certa maneira, com esta ideia do prolongamento da abertura e do movimento num sistema de constituição e ressonância constante e progressiva. No caso de um cinema como forma estabilizada, manifestada através dos filmes com uma dada duração determinada, a sua atividade dinâmica de movimento e transdução tem, como acontece com a individuação do cristal, uma disparidade inicial que caminha no sentido de uma resolução. Algo que sucede nos filmes quer ao nível do seu suporte e duração — o fim da película ou o fim temporal de um ficheiro — quer, em termos de conteúdo narrativo, numa recorrência clássica, própria da forma-cinema, na qual o herói procura a resolução durante um dado tempo para um problema, uma disparidade que lhe surge como *inciting incident*, e que terminará com a reordenação do seu sistema de vida. Já a equiparação do movimento cinemático à configuração da individuação no ser vivo pressupõe que as resoluções sejam provisórias e as disparidades o motor desse mesmo movimento constante.

Ainda no domínio da individuação vital gostaríamos de salientar a tipologia do seu movimento por oposição à individuação do ser físico. A forma mais simples de individuação surge, como ilustrado pelo paradigma da cristalização, por "iteração progressiva", uma repetição de elementos (2005a, 33) que, na dinâmica transdutiva, funciona, como vimos, por amplificação[28]. Já a individuação vital traduz um movimento mais complexo que se estende de uma forma constantemente variável. Este deve ser compreendido a partir de um "certo arranjo topológico" que é primordial e essencial no ser vivo: neste, membranas irão criar regiões de interioridade e exterioridade, determinando o carácter polarizado e assimétrico da permeabilidade celular (2005a, 224). A manutenção do vivo e seu processo de individuação depende então da conservação de um "meio de interioridade", no qual essa membrana de separação funciona como barreira, permitindo a entrada de certos elementos exteriores ao

[28] Não faremos aqui a distinção, por considerarmos que ela se encontra já fora do nosso objetivo de investigação, mas Simondon vai ilustrar diferentes tipos de amplificação, nomeadamente a aditiva, a amplificadora, ou a moduladora.

sistema e bloqueando outros. Esta tipologia implica então duas ideias que nos parecem fundamentais para compreender a relação com um hipotético movimento cinemático. A primeira a de que está inerente ao movimento de individuação do vivo uma questão de "seletividade" ou escolha de informação. A segunda a de que a membrana que separa o "meio de interioridade" do "meio de exterioridade" implica a organização do movimento numa dinâmica direcional que vai de dentro para fora, ao mesmo tempo que, de fora para dentro (*idem*). Segundo Simondon é esta estrutura topológica essencial de um interior/exterior aquela que deve ser o ponto de partida para perceber mesmo a complexificação de seres mais evoluídos, que, nomeadamente, possuam "cadeias intermediárias de interioridades e exterioridades", e "estruturas de diferenciação e integração" que já não detenham uma dimensão topológica (2005a, 25). O espaço interior no ser vivo — ao contrário do que acontece no ser físico onde este é apenas registo de individuações passadas — é uma condensação de atividade passada, mas espaço de manutenção de uma ressonância interior que funciona como "emissor e recetor de uma atividade de comunicação constantes entre o interior e o exterior" e na própria atividade informacional e organizativa interior (Mills 2016, 59).

Para terminarmos este ponto, uma palavra sobre a dimensão relacional e cronológica desta individuação no vivo. Quanto à primeira diga-se que a *relação* que a individuação do ser vivo estabelece é sempre dual, pois ela implica tanto uma relação constante com o meio *exterior* (a dimensão de exterioridade), como com o seu próprio *interior*, no qual se encontra o seu potencial pré-individual, em estado de metaestabilidade. Cronologicamente, é necessário definir uma cronologia do vivo associado à sua topologia (Simondon 2005a, 226 e 227). Interiormente, ele relaciona-se com um passado de seleções e individuações parcialmente atingidas, e exteriormente, o confronto com o exterior é da ordem do futuro. O ser individua-se assim no presente, numa relação metaestável entre passado e futuro.

3.3. Individuação e movimento cinemático

No capítulo anterior fomos deixando algumas pistas de que o movimento de "concretização técnica" do cinema — que se cristalizou hoje numa paisagem multimediática digital que vai, a medo, guardando o cinema através de um vago pós-, o de um pós-cinema — parece, só por si, não se bastar a si próprio. A disseminação deste por múltiplos dispositivos e o processo de aproximação das imagens moventes de um paradigma de negociação, expressão,

partilha, parece apontar para que a persistência do cinemático dependa da sua consideração ou teorização a partir deste outro lado do *phármakon*. Isto é, da relação entre o que há de movimento potencial no cinemático que transcende a sua materialidade tecnológica e que convida a uma articulação com o cinemático *presente na natureza*.

Que importância tem para nós a exploração de tal relação? Imediatamente um objetivo muito concreto. O de inquirir qual o real valor que herdámos do cinema e qual a potência de trabalho que há a fazer a partir da compreensão de uma ideia de persistência desse cinemático, mesmo após e para lá do desaparecimento das velhas técnicas que aprendemos com os irmãos Lumière e seus sucessores. Subsidiariamente, outro objetivo se coloca ante nós: o da integração do cinemático no velho sonho simondoniano de uma verdadeira "cultura técnica"[29] (Simondon 1989, 227) que integre de forma cada vez mais perfeita e transdutiva todo o potencial do cinemático como estrutura de contribuição articuladora entre homem, técnica e natureza. Precisamente para que a relação do homem ao cinemático não seja inquirida de um dos lados apenas — ou da sua técnica, ou no seu *raccord* com o *modo natural* que o cinema parece *traduzir* —, acabando por redundar em mecanismos pelos quais o homem se relacionaria com aquele apenas por uma via: ou somente como bem de consumo, ou apenas como forma de expressão, ou ainda unicamente como instrumento de atuação sobre a realidade.

Tal relação fragmentária implicaria a destruição da ambiguidade no cinemático como *phármakon* e, consequentemente, a procura incessante, ora da determinação do *remédio salvífico* (que se busca usualmente nas potências disruptivas da criação e da arte), ora a deteção e isolamento da *toxicidade* do mesmo (que começa a aflorar numa descrição de um "cinema pós-percetual" ou, mais genericamente, de um controlo algorítmico do digital e suas imagens).

O cinemático compreendido por via do *phármakon* cumpre esta ideia de que a sua determinação é sempre provisória e em movimento, uma relação que recusa a "cristalização hilemórfica" numa dada *forma*, *substância* ou *essência* estável. A ontologia do cinemático é trocada por uma relação de ontogénese que se vai constituindo no movimento, por articulação entre polos interiores/exteriores que vão tomando forma nesse mesmo movimento. É, no fundo,

[29] Genericamente, o grande objetivo de um novo humanismo simondoniano, expresso em parte *em Du Mode D'Existence des Objets Techniques*, passa pela integração de uma dada pedagogia técnica no seio da cultura, que deveria caminhar para uma dimensão mais geral e menos especializada (1989, 14). Trata-se de um gesto de refundação da antropologia que tradicionalmente opunha a natureza à cultura e esta à técnica. A cultura técnica é assim esse ato de incorporação da tecnologia na cultura, sob pena de manter nesta uma "zona obscura", em que a tecnologia não poderia trazer a sua "normatividade reguladora ao emparelhamento entre o homem e o mundo" (1989, 227).

essa dupla ou co-constituição que está em causa quando ligamos a possibilidade de trabalho sobre o cinemático como *operação* ao de um cinemático como movimento de *individuação*.

***

Como já fomos deixando entrevisto, a tese que aqui pretendemos propor é que a compreensão da evolução e persistência do cinemático não deve ter apenas em conta a dinâmica inerente à sua constituição como um conjunto de técnicas e suportes materiais, mas também uma afinidade, do ponto de vista da dinâmica do seu movimento, com aquilo que Simondon colocou no centro da ontogenia dos seres: o movimento de individuação. E em particular, tendo em conta essa dinâmica persistente do movimento cinemático, o movimento de individuação vital como "persistência" inerente à conservação dos seres vivos.

Num primeiro nível de análise podemos aproximar o movimento que o cinema parece ter imprimido às imagens e o movimento da individuação. Se a fotografia *cristalizava* o tempo, o cinema é o meio que permite, numa primeira instância, dar a ver, literal e metaforicamente, o *processo* dessa cristalização. Cristalização essa que, como vimos, Simondon considera paradigmática do estudo do processo de individuação física (Simondon 2005a, 27) e que nos mostra a forma mais primitiva do movimento que ocorre naquele. Neste processo ocorre uma determinada interação entre ordens de grandeza, e a constituição de uma forma progressiva por via dessa relação. Na cristalização cada elemento já constituído serve de base ao ainda por constituir, resultando numa "estrutura reticular amplificante". De certa forma, a colocação em movimento intermitente, mas contínuo, das imagens, nos mecanismos das câmaras e projetores iniciais — um dos princípios base do cinema — aquilo que no capítulo II descrevemos como assunção do movimento por via de um conjunto de *ligações funcionais*, tem alguma afinidade com esta ideia. Sobretudo, se tivermos em conta que Simondon descreve os processos de individuação física mais elementares como "iteração progressiva". Isto é, como capacidade de se expandir, repetindo-se.

Contudo, a aproximação entre a ideia de individuação e o cinemático não se poderá bastar nessa relação mais genérica. É necessário detalhar essa aproximação. Em concreto pela relação entre o *movimento articulado* — ou modalidades pelas quais começámos por ligar imagens em fluxo com o cinema — e o movimento imbricado de uma *tomada de forma*. A passagem da *forma do cinema*, estabilizada num modelo histórico, a uma dimensão etérea, expandida, persistente, do mesmo — aquilo que procurámos definir anteriormente através da expressão *cinema como operação* — faz-nos reequacionar a aproximação do cinemático à vida

por via do movimento. Lembramos que Simondon clarifica que a noção de "forma" é insuficiente para pensar a transdução (2005a, 35), operação transdutiva que é uma "individuação em progresso" (2005a, 33). Isto porque a noção de "forma" é — como o é a noção de "substância" — já o resultado da própria individuação, um "real empobrecido", "sem potenciais" e, logo, "incapaz de se individuar" (2005a, 35).

Seguindo a lógica simondoniana, talvez seja possível então perceber que, quer a procura de uma noção de essência substancialista para definir o cinema, quer a cristalização de uma *forma cinema*, são ambas hipóteses que implicam a perda dessa capacidade do movimento cinemático de se individuar. Como aconteceria com o caso do cristal, seria uma individuação operada de forma "brusca", "instantânea", esgotando o seu potencial e atingindo uma forma equilibrada e puramente estável. Contudo, a consideração do cinemático numa abertura mais vasta, recorrente e expansiva, talvez pudesse ser considerada, como acontece com o ser vivo, como um teatro constante de individuação, uma individuação permanente. Essa lógica de constante criação de formas, progressivas e provisórias, por interação com o meio, pela resolução parcial de potenciais, tem, quer na lógica das *ligações qualitativas* entre as imagens na montagem, quer como abertura do cinema a uma lógica operativa mais vasta, um ponto de semelhança que vale a pena determinar. Trata-se no fundo de ver, na afinidade entre o cinemático tido como *phármakon* e o movimento articulador da individuação, uma potencialidade de utilização de um dado esquema de moldagem da realidade, de constituição progressiva e movente de formas no tempo[30].

Um dos fatores que começamos por apontar ao movimento cinemático é esta *abertura potencial* no qual hipóteses de persistência seriam avançadas como inscrições nessa mesma abertura. A nossa hipótese de persistência ou inscrição passa precisamente por compreender essa abertura do cinemático a partir da ideia de *pré-individual* que, como vimos, no ser vivo é reserva constante e "motor" do seu movimento vital. A evolução do cinemático poderia ser assim explicada através de uma abertura que é, no fundo, a sua realidade pré-individual, que

[30] Deleuze recorda no início do primeiro dos seus dois livros sobre o cinema, *L'Image Mouvement*, antes de instaurar o duplo regime de uma imagem-movimento e de uma imagem-tempo, que "o movimento tem sempre duas faces": numa dimensão ele liga-se à relação entre os objetos de um *sistema fechado*, mas na outra é aquilo que se exprime numa *duração aberta*. Trata-se, portanto, do movimento que faz relacionar os objetos de um sistema fechado à duração aberta (Deleuze 1983, 22). Este movimento, que reporta a uma relação finita, mas também a uma modificação na duração, ou a uma modificação "qualitativa" (1983, 18), é aquele que tem inscrita a sua base farmacológica em que, em última análise, o gesto da manipulação técnica é sempre também o gesto da modificação temporal. O cinema é precisamente o *medium* que permitiu visualizar e manipular tecnicamente esta dupla face do cinemático como *phármakon*. Nesta perspetiva, a individuação é também um dos processos que ilustra essa dualidade entre o movimento espacializado (*quantitativo*) e o movimento com efeito na duração (*qualitativo*, de uma forma emergente).

lhe assegura uma dinâmica constante e um avanço por sucessivos movimentos de *saturação* e *incompatibilidade*, com a criação de *etapas metaestáveis*[31] *de resolução e reordenação.* O que leva o movimento cinemático a reorganizar-se e a resolver as tensões interiores, sendo esse movimento de resolução — ou constante tomada de forma — aquilo que permite ao movimento cinemático prolongar *funcionalmente* o seu movimento e, simultaneamente, criar sentido, preparando nova saturação e novo movimento.

Assim como o cristal é paradigma da individuação— como um avanço estruturante ao longo de um domínio, motivado pelo movimento de troca e restruturação que se opera num sistema onde forma, matéria e energia interagem, lembramos a definição simondoniana deixada no ponto anterior — o movimento que se opera entre as imagens de um filme é paradigmático também desse movimento de iteração progressiva. O cinema mostrou-nos como num filme, pelo avanço constante e pelo seu trabalho sobre um "referente ausente", sempre se criam momentos de inadequação face a si próprio, um impulso tensional que permite ao fluxo do filme avançar. Nesse avanço, a técnica da montagem opera pela *desfasagem* constante, imagens que concentram em vão um sentido (simbólico, plástico) para logo dar lugar a outras. A montagem ao operar pela reunião e desagregação constante de imagens, de fluxo e de paragem provisória, surge assim como forma que permite visualizar metafórica e literalmente uma espécie de "teatro de individuação". Ela funciona como fluxo onde cada imagem se individua (*metaestabiliza*) para logo dar logo a outra imagem, com a qual se *co-individua*, propagando estados provisórios de significação, de imagem em imagem, de plano em plano, de cena em cena, para logo se desvanecerem em constante processo de "desfasagem", servindo cada paragem de princípio de constituição à individuação seguinte. Trata-se, portanto, de um processo de amplificação de significado, como acontece na transdução. A adição de uma nova imagem à fluidez da montagem traz nova significação ao todo que se vai individuando. Nesse sentido a individuação de cada imagem precisa de ser relacionada numa espécie de "individuação coletiva" do filme como um todo (ou de algo que faça as vezes desse todo artificial, que pare momentaneamente

[31] Não deixa de ser interessante pensar na relação que poderia ser estabelecida entre o esquema da individuação, como ritmo e articulação de movimento e paragem, ou resolução, enfim, enquanto articulação de um movimento de passagem através de um meio, e a "especificidade diferencial" com que Rosalind Krauss quis descrever a condição pós-mediática *contra* o carácter indulgente do pós-modernismo (Krauss 2000, 52). Na verdade, estamos perante duas teorizações que, recusando uma especificidade cristalizada (em Simondon falamos de uma forma; em Krauss a noção de especificidade de cada *medium*), fazem do movimento o próprio processo de constituição. Se para a historiadora de arte, esse movimento é o de um adiamento constante (quiçá, capitalizando ainda a herança derridiana) e de recuperação de um potencial das formas obsoletas (seguindo uma estratégia benjaminiana), em Simondon esse adiamento é substituído por uma dinâmica em movimento entre saturação e nova estruturação, desequilibro e metaestabilidade.

o fluxo). E aqui, cada imagem cinematográfica possui dois impulsos distintos e aparentemente contraditórios. Por um lado, um impulso ao exterior, pelo qual a imagem precisa para se individuar de sair de si: encontrar a nova imagem (que traz o movimento e a agregação de novo significado), o mundo, o espectador, o fora de campo no plano; mas por outro lado, um impulso que tende ao interior da própria imagem, como um *punctum* barthesiano que remete a um movimento individuante interior, que resiste a uma mera individuação de conjunto, permanecendo em si uma determinada margem de indeterminação. Esta margem indeterminada de resistência à integração em um significado de conjunto — dado pelo filme como totalidade — funciona como uma "carga pré-individual" na imagem (ou na paragem provisória) que, sempre no processo da sua individuação, é impulsionada para resolver a incompatibilidade genética que traz em si face ao meio que a rodeia.

Ao paradigma do filme como mecanismo de movimento e troca progressiva para a constituição de uma forma provisória, dá-se o mesmo "problema" que encontramos na passagem do físico ao vital em Simondon. O cristal, tal como o filme, dá-nos a ver uma individuação que, uma vez *esgotados* os potenciais do meio onde se individua, atingirá a forma perfeita e fechada. Podemos dizer que o equivalente no nosso exemplo será, quer a palavra "fim" de cada filme, quer a limitação de um suporte físico. Ambos têm em comum o fazer parar o movimento cinemático, isto é, a sua capacidade de individuação. Mas essa dinâmica de troca e avanço parece continuar em outras realidades que não os filmes, isto é, move-se para lá delas. A nossa hipótese é precisamente que o movimento cinemático deve ser tido como esse movimento constante de individuação e constituição progressiva de forma que sempre encontramos no domínio da individuação nos seres vivos[32].

Esta equiparação significa também que, à medida que o cinemático imbrica, progressivamente, elementos em todo o tipo de fluxos temporais, também importa pensar uma nova pedagogia. Uma que não apenas reflita na transição da lógica da ligação da dinâmica da montagem à da transdução, mas que também o faça com o intuito de perceber como seria possível dominar esse novo gesto, técnica e quotidianamente[33]. Como vimos atrás, Eisenstein

[32] Como podemos ver nos estudos de autores como Walter Benjamin, o cinema como arte que faz da reprodução mecânica sua expressão já continha desse o início o potencial manipulador que impele a constituir formas progressivas, através da modelagem de "pedaços de tempo". Contudo, a concentração do cinema numa dada forma e num dado formato restrito de produção, ainda deixava na sombra que o cinemático era esse gesto de modelação que se podia fazer como todo o tipo de elementos (além das imagens) e que hoje parece ser responsabilidade de todos. Desta forma o cinemático parece persistir nessa modalidade que imbrica progressivamente elementos em todo o tipo de fluxos temporais.

[33] Este problema será abordado a partir do próximo capítulo.

tentou explorar a ideia da relação obra/organismo começando a trabalhar, a partir de *Dialektik der Natur* (1883), sobre as noções de natureza como choque dialético, o filme como "organismo vivo", ou a "unidade orgânica da obra de arte"[34] Em «The Cinematographic Principle and the Ideogram», ensaio escrito em 1929, como prefácio a uma publicação sobre cinema japonês, o cineasta russo fala dos planos como "células da montagem", que se combinam para dar origem a novas formas[35]. A passagem da montagem a uma abertura transdutiva como forma de descrever o movimento de estruturação e trocas com o meio, presentes na individuação, *suavizam* o *choque* dialético, superando o dualismo nele pressuposto. Esse é, desde logo, um motivo pelo qual o cinemático, se visto a partir da noção de individuação, coloca em ação uma forma de ligação *para lá* da lógica de montagem[36].

Como dissemos atrás, a dinâmica do cinemático não se basta apenas numa hipótese de afinidade com o movimento de individuação no contexto dos seres físicos. Ela precisaria de uma especificação em função daquilo que Simondon determinou como processo de individuação psíquica e a sua interação social, nos processos de individuação coletiva. Trata-se, contudo, de um projeto cuja dimensão não se compadece com o trilho que vimos traçando na nossa investigação. No entanto, gostaríamos de deixar como esboço introdutório a um futuro aprofundamento, algumas ideias como ponto de partida.

Para o autor francês, a individuação psíquica passa por um sistema de relações e resoluções de compatibilidades e incompatibilidades com o meio *exterior* (no qual estão todo o mundo físico e outros seres humanos). Segundo Simondon, os seres humanos intervêm como sujeitos na individuação coletiva, através da *ação* e da *emoção*, fundamentadas pela *perceção* e pela *afeção* (2005a, 253). Este descreve a individuação psíquica como um processo da consciência que é uma "mediação entre dois devires corporais", no qual o ser trabalha a partir do presente, a "memória" e a "antecipação" (2005a, 288). O presente da consciência afirma-se como *transdução* entre os *pontos de rede* que são o passado (chamado ao presente pela memória) e o futuro, como um "campo possível", um "meio de virtualidades associadas ao

[34] Como vimos em *La Non-Indifférente nature*, Sergei Eisenstein escreve que "A unidade orgânica de uma obra, assim como o sentido de unidade orgânica recebidos a partir dela, surge quando a lei de elaboração desse trabalho corresponde às leis que estruturam os fenómenos orgânicos na natureza" (Eisenstein 1987, 11).
[35] "O plano não é um em elemento da montagem. O plano é a *célula* da montagem. Assim como as células na sua divisão formam um fenómeno de outra ordem, um organismo ou embrião, do outro lado do salto dialéctico do plano está a montagem. Pelo que é então caracterizada a montagem e a sua célula, o plano? Pela colisão. Pelo conflito de dois pedaços em oposição entre si. Por conflito. Por oposição" (Eisenstein 1947, 37). [*ênfase nosso*]
[36] O fim da imagem enquanto unidade ontológica autossuficiente, crise que o suporte digital veio abrir, confirma essa necessidade de suavização de fronteiras, de maleabilidade, entrando, alterando, a partir do interior, o "barro sólido" que era a noção de imagem, outrora "tijolo" que sedimenta um edifício-obra do cinemático.

presente por uma relação simbólica". Destas relações de interação interior/exterior e presente/passado/futuro pode extrair-se que o movimento de individuação psíquica pressupõe uma articulação de imagens materiais e mentais (vindas do presente da perceção e do passado), algo bem evidente naquilo que Simondon designará como *ciclo da imagem.*

Também no domínio do que Simondon designa como o transindividual[37], o cinemático terá que ser considerado. Sobretudo porque este implica a relação entre polos — neste caso, entre o individuo e o supra individual — e esta implica um dado movimento de articulação. Como já fizemos referência, na única passagem de *Du Mode D'Existence Des Objets Techniques* sobre o cinema, Simondon descreve-o como um "meio de expressão de emoções" (1989, 99). Emoções estas que o francês explica "não serem uma ação do social sobre o individual", nem o contrário (2005a, 314). A *emoção* é um potencial que se descobre como significação ao estruturar-se na individuação do coletivo, mas que é incompleta neste. Embora a emoção verdadeira não exista fora do coletivo (pois esta manifesta-se numa expressão exterior) ela toma no sujeito a forma de uma latência emotiva, que é na realidade um *conflito* entre a realidade pré-individual e a realidade individuada no sujeito, uma *inadequação* do sujeito no seio de si próprio. Esta descoincidência entre a sua carga de natureza e a sua realidade individuada, indicam ao sujeito que este é sempre "mais do que a sua individuação" (2005a, 315), impelindo-o ao movimento de individuação posterior. O cinema, ao ser qualificado por Simondon como "meio de expressão de emoções", funciona assim também como *condição de possibilidade* dessas novas individuações que não se cumprem apenas no sujeito, mas entre estes, no seio do coletivo transindividual.

Na colectânea *Sur La Technique*, que compila textos dispersos de Simondon, chegou até nós um texto, infelizmente inacabado, com o título *Psychosociologie du cinéma* (1960). Nele, o autor procurava caracterizar a cinema enquanto "realidade psicossociológica" e adianta algumas ideias interessantes. Entre as quais a capacidade de o cinema "criar conceitos" (Simondon 2014a, 355), de implicar uma atividade psicossocial de "homens em grupo" (na qual o indivíduo não intervém apenas como unidade, mas também como portador de um feixe de "significações", "intenções" e "tendências" que se atualizam numa situação cinematográfica). Segundo Simondon, o cinema corresponde a uma possibilidade de "descoberta do homem por

[37] "A individuação sob a forma de coletivo faz do indivíduo um indivíduo de grupo, associado ao grupo pela realidade pré-individual que ele carrega em si, reunida à de outros indivíduos e que se individua em unidade coletiva. As duas individuações psíquica e coletiva são recíprocas uma por relação à outra; elas permitem definir a categoria do transindividual que tende a dar conta da unidade sistemática de individuação interior (psíquica) e da individuação exterior (coletiva) " (Simondon 2005a, 29).

ele próprio", instituindo um "novo regime de relação entre si mesmo, como indivíduo e como grupo, e entre si e o outro" (2014a, 356). Um regime de uma nova historicidade que, além dos eventos, contém em si uma "reserva de virtualidades" e "poder de autocriação", submetendo a humanidade a uma "prova" que implica um "novo modo de consciência e conhecimento" (*idem*).

Quer pela sua colocação perto do território das emoções, quer por lhe atribuir a instituição de uma nova forma de conhecimento e consciência (por via das novas relações entre si e com os outros), parece que Simondon aproxima o cinema de um espaço vital para o seu projeto filosófico: o espaço do *transindividual*. Este, Simondon caracteriza-o como Derrida descreveu o *phármakon*: um ponto de partida que possui uma "ambiguidade fundamental" (2005a, 281). O transindividual não é interior, nem exterior, mas caracteriza a verdadeira relação entre ambos na ligação ao indivíduo. Uma relação que *interioriza o exterior*, na mesma medida em que *exterioriza o interior*. O cinemático concebido como *phármakon* assenta nesse constante traçar e *contaminar* de fronteiras. No caso da montagem, no qual as imagens ao juntar-se a outras imagens (de um filme, de um cérebro, de um circuito qualquer de outras imagens) operam o seu movimento próprio de individuação, vemos um exemplo de verdadeiro circuito do transindividual em movimento. Neste, cada elemento, mesmo pertencendo a uma individuação completada (o filme é o exemplo mais claro) abre-se simultaneamente a partir de uma só imagem a múltiplas outras individuações, seja elas na relação com o espectador, sejam com outros elementos que, no contexto do arquivo digital, com ele se co-individuam. É esse *simultaneamente* o potencial expansivo do cinema, o cumprimento de uma modelação constante do movimento do cinemático como *phármakon.*

Ainda voltando um pouco atrás, refira-se que Simondon, ao lançar mão dos processos de individuação, estava a criar um sistema processual que articulasse potenciais e estruturas (2005a, 238) e que fosse ele uma relação *além* das estruturas fechadas da teoria das formas e *aquém* das puras aberturas da teoria da informação (2005a, 239-240). Ora o cinemático é por natureza um sistema de articulações, como a individuação o é, sobretudo pela capacidade de erguer e desfazer estruturas a partir das imagens e seus potenciais. Contudo, a ligação do cinema ao paradigma da obra completa continha ainda uma dimensão de articulação como estrutura fechada, como formas rígidas no interior dos quais circulasse os potenciais da individuação. A abertura essencial do cinemático, que temos vindo a defender desde o início do capítulo, pressupunha que o sistema de ligações entre imagens moventes se abrisse quer ao sujeito, potenciando esquemas de articulação quotidianas, quer ao meio exterior, potenciando ligações

com outras imagens e realidades, fora da cristalização de uma forma-cinema. O desafio está então na compreensão do trabalho sobre a ligação destas duas potencialidades do movimento cinemático, que cada vez mais se interlaçam. Usando uma comparação metafórica pode dizer-se que, se a paragem do *medium* cinema corresponderia a um estado de estabilidade, sem sucessão, a "angústia" do pós-cinemático é que essa sucessão é — como Simondon descreve o fenómeno da *angústia* — uma "emoção sem ação" (2005a, 255). Escreve o francês, que um ser angustiado é um ser "não individuado", um "ser que se espalha pelo mundo de forma indiferente" (2005a, 256). Ou, por outras palavras, o cinema expandido corresponderia hoje a um modelo cinemático que procura cumprir as suas individuações, as suas ligações estruturantes, numa arquitetura do *aberto*[38] digital.

Terminamos o capítulo com um breve resumo das ideias avançadas até aqui e o lançamento do próximo ponto. Tentámos propor uma relação entre o dinamismo inerente ao processo da individuação e o cinemático. Como já referimos, a lógica do *phármakon* aplicado ao cinemático, no sentido de desvendar a sua ambiguidade fundamental, exigia inquirir a relação desta com as suas técnicas e operações e perceber que o dispositivo do cinema, *posto em movimento*, na sua lógica operativa, implicava a inquirição na *abertura fundamental* do mesmo. Algo que tentámos fazer, quer explorando sumariamente tentativas de interpretação dessa abertura através de modelos teóricos que "explicam" a persistência do cinemático, quer adiantando a nossa própria hipótese: a de que o cinemático persiste porque fundamentalmente ele tem uma afinidade com a vida, por via do movimento de individuação

Como síntese, quatro ideias se afiguram então fundamentais. A primeira (1) é que o cinemático comunga com a individuação a possibilidade de articular operações potenciais e estruturas num contínuo temporal, *estruturando-o em fases* que se sucedem e coexistem. A segunda (2) é a de que a estruturação desse movimento implica um "motor" que é composto quer pela *carga pré-individual*, quer pela *forma transdutiva de articular*[39] *o interior e o exterior* do indivíduo. A terceira ideia (3) é que a dimensão do *phármakon*, na sua *ambiguidade, circulando entre polos*, é também ela de certa forma um "motor" transdutivo que nos impele a inquirir o cinemático, em movimento, isto é, em *articulação transdutiva entre o cinema do*

[38] Referimo-nos aqui ao conceito de *aberto* próximo do trabalhado por Giorgio Agamben para descrever o lado inacessível, incompreensível ao homem, da pura natureza animal. Cf. Agamben, Giorgio. (2002) 2011. *O Aberto. O homem e o animal.* Tradução por André Dias e Ana Vieira. Lisboa: Edições 70.

[39] Como refere Simondon, a lógica transdutiva no indivíduo e entre indivíduos (o transindividual) é aquilo que permite superar a oposição entre o transcendente e o imanente pois estes supõem uma resposta a um ser já individuado (2005a, 303 e 304), resposta pelo qual o universo está ora fora, ora dentro do indivíduo (2005a, 283).

objeto e o cinema do sujeito, entre uma evolução da técnica do cinema e uma evolução do cinemático naquilo que se liga à natureza e seu movimento. Assim se supera a paragem de cariz dualista, hilemórfica, que aniquilaria o movimento, caso este não fosse pensado numa lógica de articulação e de superação de uma dimensão materialista e idealista do cinemático. Por fim, e abrindo para o penúltimo capítulo da nossa tese (4), refira-se que o trabalho a fazer, quanto à manutenção do cinemático como *phármakon*, implica a articulação transdutiva entre esses polos.

Neste caso entre:

- um cinema já como técnica de composição que hoje permanece no ambiente pós-cinemático segundo uma *lógica operativa* e que enforma paradigmas de *composição/recomposição* entre elementos, de *expressão* audiovisual e de *partilha* de informação.
- um cinemático, cuja afinidade com os processos de individuação, permite pensar numa lógica de *composição* e *mise en scène* individual e social assente nesse paradigma de gestão do movimento nos fluxos temporais mais vastos que correspondem à experiência da vida humana.

É de cada uma destas áreas e da relação entre elas que tratará o capítulo IV.

CAPÍTULO IV: A DUPLA PEDAGOGIA DO *PHÁRMAKON* CINEMÁTICO

You have to assemble your life yourself — action by action.

Marco Aurélio, *Meditations*

Should we as human feel less responsibility to our logos than builders or pharmacists do?

Marco Aurélio, *Meditations*

Os meus versos são linhas de desmontagem.

Miguel Cardoso

Introduzir o dispositivo no interior da máquina do espectador, porque no fundo o cinema é uma máquina de produzir pessoas. Não é uma forma de fazer filmes.

João Mário Grilo, *Conversa com João Mário Grilo* (Anexo 7)

4.1. Cine-*phármakon*: articulação entre um modelo técnico e um modelo de individuação

O que procurámos fazer ao longo dos dois últimos capítulos foi averiguar e distinguir duas diferentes relações com o cinemático, cada uma delas comportando um dado ritmo e lógica de movimento: uma de dimensão técnica e evolutiva e outra cuja dinâmica é recorrente e persistente, ligada à dimensão do vivo e sua individuação. Recordamos, no entanto, que o nosso propósito inicial passava pelo cruzamento da noção de *phármakon* com a indagação do cinemático, com o propósito de pôr em relação a ambiguidade do primeiro para a inquirição do segundo, num processo que historicamente o remete para uma situação típica do paradoxo farmacológico. Isto é, um cinema entre a morte e a vida, entre uma ideia desvanecente de pós-cinema e uma persistência sobrevivente daquele, como operação, numa cultura de suportes e circulação digitais. E foi nesse âmbito que determinámos que o cinemático tido como um *phármakon* implicaria conceber conceptualmente um movimento constante de composição e

co-constituição entre polos que, como na lógica derridiana, contaminassem a distinção estanque entre o interior o exterior, o dentro e o fora. E, na nossa proposta, a dinâmica evolutiva de um *médium*, suas técnicas inerentes e esse ritmo cinemático da individuação. É sobre as conclusões a retirar desta proposta que nos debruçaremos de seguida em maior detalhe.

Estamos perante uma hipótese que propõe que o cinemático, tido como um *phármakon*, seja trabalhado através de uma metodologia que circula, e se articula, entre polos, sem que a paragem em nenhum deles possa desvirtuar o seu movimento. Como ficou definido no capítulo I, o conceito de *cinemático* — remetido para uma dimensão entre o *medium* do cinema e o ramo da física, a *cinemática*, que "estuda os movimentos independentemente das causas que o produzem" (Poincaré 1886, 1) — tem, desde logo, uma indeterminação e uma ambiguidade[1] que são também características da noção de *phármakon*. O que propusemos foi que, para perceber o movimento entre polos implicados na noção de *phármakon* que o cinemático poderia conter, recuperássemos o trabalho de Gilbert Simondon nos seus dois aspetos mais relevantes: acerca da lógica e *modo de existência* dos objetos técnicos e acerca do movimento inerente ao processo de individuação. Desta forma, inquirindo o movimento cinemático a partir de ambos os campos teóricos, pretendíamos concretizar um duplo objetivo. O primeiro, o de compreender melhor a própria noção do cinemático, procurando para essa tarefa um modelo teórico que prescinda de uma visão essencialista e ontológica, antes procurando — e mantendo-se fiel ao movimento que a define — uma determinação *ontogenética*[2]. O segundo objetivo passava por tentar determinar que polos poderiam ser esses em função dos quais o cinemático, trabalhado enquanto *phármakon*, orientaria o seu movimento.

A determinação destes polos tem desde logo a importância de compreender em torno de que eixos o cinemático — enquanto *phármakon*, ou algo que resiste à paragem essencialista e que se afirma no *intervalo*, na *passagem* e na *articulação* — se vai então estabelecendo e definindo a todo o tempo. Desde o seu aparecimento que o cinema tem sido trabalhado, quer do ponto de vista da compreensão da lógica técnica que o enforma, quer daquilo que transcende

[1] A palavra "ambiguidade" provém da junção de duas outras palavras: o latino *ambi*, que significa de ambas as maneiras, e *agere* que importa uma noção de movimento, de condução por um caminho. A noção aglutinadora dos dois vocábulos, em *ambigere*, tem assim o significado de caminhar por vários caminhos. Deleuze via, por exemplo, a ambiguidade do cinema no seu estatuto de "arte industrial", que não era nem uma arte, nem uma ciência (Deleuze 1983, 16).

[2] Em Simondon a *ontogénese* é sinónimo de individuação e, por isso mesmo, tem um alcance mais vasto do que a sua aplicação no campo da biologia. Enquanto que nesta designa a evolução de um organismo, normalmente desde a formação do embrião à fase adulta, em Simondon, a ontogénese tem também uma importância filosófica. Desta forma, por exemplo, o conhecimento da individuação pressupõe a "individuação do conhecimento" (Simondon 2005a, 36). Esta admissão de que todo o processo de conhecimento pressupõe um movimento de *tomada de forma* do próprio, deve aplicar-se, quanto a nós, ao próprio conhecimento do movimento cinemático.

o próprio *media*, como se o cinema funcionasse como concretização de algo mais vasto, e por sinal, bem mais primitivo: a vida como movimento na natureza. E em particular, a do homem. Dois títulos de textos famosos dos estudos fílmicos ilustram bem esse dilema: de um lado, André Bazin e o seu «Montage interdit»[3], contido na sua coletânea de textos *Qu'est-ce que le cinema?* (1985); do outro lado, Serge Daney com o seu célebre texto, escrito para o jornal *Libération* em 1991, «Montage Obligé - La guerre, le Golfe et le petit écran». Num, a montagem surge como elemento que poderia perturbar a capacidade de observar o real em toda a sua complexidade, no outro, seria a seleção das imagens justas aquilo que permitiria esbater uma exploração eticamente questionável por parte da televisão. Ora, o privilégio seria o da dimensão performativa da técnica criadora de real do cinema, ora seria o da sua neutralidade. De um cinema que "na sua plenitude devia ser uma arte do real" (Bazin 1962, 124), como escrevia Bazin no seu texto sobre a sua análise ao neorrealismo italiano. Ou, como dizia o mesmo autor, de necessidade de discernir "os elementos da *mise en scène* que confirmam a noção de realidade e os que a destroem"[4].

Por outras palavras, também nós, ao recuperar estes eixos do trabalho de Simondon procurámos reconfigurar esta dupla preocupação de um cinema como um dispositivo performativo, e o cinemático como impulso primordial na relação com a realidade. Mas ao invés de tomarmos estes nós de análise como polos estanques (como se fossem apenas visões opostas, o cinema do sujeito e da imagem *contra* o cinema do objeto e da montagem), o que do autor francês recuperamos também é uma transversal ideia de processualidade. Por outras palavras, em Simondon, quer a técnica quer o homem são compreendidos através de um *modo de existência* que se vai constituindo, evoluindo, enformando no tempo. Queremos com isto dizer que os próprios polos do *phármakon* cinemático não são *essências estáveis*, são antes constituídos eles próprios a partir da genética do movimento e da transformação gradual no tempo.

O salientar a recusa da cristalização de ambos os polos do *phármakon*, não apenas determina a lógica do cinemático em função de uma ontogenése, concretizada através de um

[3] Bazin não se opunha à montagem em todas as situações. Tratava-se apenas de verificar que, em certos momentos de um filme, havia que preservar a capacidade do cinema, fotograficamente, manter uma relação com a integridade do real. O seu princípio estético tornou-se famoso: "Quando o essencial de um evento é dependente de uma presença de dois ou mais fatores da ação, a montagem é interdita" (Bazin 2011, 59).

[4] Bazin, um dos "crentes" no real, escrevia no seu texto «Teatro e Cinema», compilado na coletânea de textos *Qu'est Qu'est-ce que le cinéma?* (1976): "Se o paradoxo estético do cinema reside numa dialética do concreto e do abstrato, a obrigação para o ecrã de significar tendo como único intermediário o real, é o de discernir os elementos da *mise en scène* que confirmam a noção de realidade e os que a destroem" (Bazin 2011, 164).

movimento de articulação posto em marcha pelo próprio indecidível derridiano, como também ela avança na análise de uma segmentação histórica de um dado momento no tempo. Como vimos atrás, e repropriando-nos novamente das palavras usadas por Deleuze no início de *L'image Mouvement*, para comentar as teses de Bergson sobre o movimento, é como se se tratasse de um conflito entre um "instante qualquer", que desse a ver o interior da mecânica de funcionamento do cinemático, mas também o "instante privilegiado" (Deleuze 1983, 15), que, neste caso, seria tomar o pulso a um anseio que questiona, reconsidera, o papel do cinemático no seio de um mundo digital pós-cinemático.

Desta forma, se considerar o cinemático a partir do *phármakon* é concebê-lo a partir de um movimento de articulação entre polos, a definição dos mesmos deve ser percebida, como de resto aconteceu com Derrida e a sua leitura de Platão, a partir da composição originária entre uma *escrita* artificial e uma *escrita* anamnésica. A dimensão artificial do cinemático podemos chamá-la, de certa forma, cinema, ou, pelo menos, a técnica inscrita na origem do próprio *medium*. Levando esta analogia por diante, o que seria a dimensão anamnésica, "presente e natural" do cinemático? No capítulo anterior abordámos a hipótese da afinidade da lógica do seu movimento com a dinâmica do movimento da individuação, conforme definida por Simondon. Assim, e numa primeira instância, trabalhar o cinemático como *phármakon* implica pensá-lo como centro de uma articulação[5] entre um modelo técnico e um modelo de individuação.

Numa segunda dimensão, se quisermos de natureza eminentemente mais historicista, o *phármakon* cinemático deve partir da composição, a todo o tempo, entre uma persistência materialista e uma persistência idealista do cinema. Simbolicamente, poderíamos dizer que a "montagem interdita" bazaniana, aquela que *dá a ver* o real, compõe com a "montagem obrigatória" de Daney, que tem efeitos práticos na constituição desse mesmo *real que há para ser visto*. No caso concreto, trata-se de pensar a articulação farmacológica do *cinema como operação*, sobrevivente de um *ensemble* técnico cuja dinâmica aparentemente se esgotou/cristalizou em torno de uma forma (a forma-cinema), com um potencial do cinemático que se aproxima de um *processo de tomada de forma* em movimento, a *individuação*, e que lança pistas para saber como é que podemos dominar — técnica e existencialmente, se lhe

[5] Essa articulação deve encontrar apoio naquilo que o cinema nos permitiu observar de perto enquanto meio de expressão que, espacializando o tempo e reproduzindo o movimento, se baseava num carácter ambivalente: ao mesmo tempo que o tempo se deixava *esculpir* (para usar uma famosa formulação do cineasta russo Andrei Tarkovski) pela relação de movimento entre os elementos, estes determinam-se, tomam forma, pela duração temporal.

quisermos chamar assim — essa mesma dinâmica que nos vai dando forma, articulando estrutura e operação, num devir temporal.

Os desafios do cinemático como *phármakon* partem assim da articulação destas duas realidades, destes dois polos que imbricam o gesto técnico e o processo da individuação. Aquilo que permitirá a imbricação do movimento cinemático que, tido como um *phármakon*, implicará a aproximação entre o cinemático vertido *gesto operativo*, cuja génese vai atravessando vários regimes mediáticos, e o cinemático, visto como *modelo de gestão e constituição progressiva de uma forma* individual no tempo.

A propósito desta ideia de articulação importa invocar aquilo Simondon apelidou do "ciclo da imagem" (Simondon 2014b, 3) e que encontramos explicitado nos cursos que este ministrou na Sorbonne entre 1964-1967[6]. Ao contrário, por exemplo, da fenomenologia sartriana em que existe uma separação[7] na consciência entre a imaginação e a perceção, Simondon vê a imagem como uma realidade intermediária[8] entre "sujeito e objeto" (Simondon 2014b, 7), entre o "concreto e abstrato" (2014b, 9), o "passado e futuro" (2014b 15 e ss). Desta forma, a imagem passa por um dinâmico *ciclo da imagem* que atravessa quatro etapas que ligam inevitavelmente faculdades que até então a fenomenologia concebia separadamente. Nomeadamente, a capacidade de antecipação, a perceção, a memória e a imaginação.

No âmbito desta teoria da imaginação, a trajetória da imagem acompanha assim quatro fases distintas: (1) num primeiro momento de antecipação surgem as imagens *motoras*, *autocinéticas*, *a priori* (2014b, 29 e ss.); (2) Num segundo momento surgem as imagens *percetivas*, organizadas sob o efeito da experiência (2014b, 63 e ss); (3) em terceiro lugar, Simondon salienta o aparecimento das imagens *afetivo-emotivas*, que correspondem à criação *a posteriori* de um mundo mental e à organização em *imagens-lembrança* e *imagens-símbolo* (2014b, 93 e ss); e, finalmente, (4) a *invenção*, como sistema de ação concretizante da

[6] Cf. Simondon, Gilbert. (2006) 2013. *Cours sur la Perception (1964-1965)*. Chatou : Éditions de La Transparence; réédition Paris: P.U.F.; Simondon, Gilbert. 2014. *Imagination et Invention (1965-1966)*. Chatou : Éditions de La Transparence; réédition Paris: P.U.F.

[7] Em *L'imaginaire: Psychologie phénomenologique de l'imagination* (1940) Sartre escreve que a imagem e a perceção "representam as duas grandes atitudes irredutíveis da consciência, pelo que se excluem mutuamente" (Sartre 1985, 231). Enquanto a *perceção* é uma função do real, da presença dos objetos, já a *imaginação*, mantendo o real à distância, supõe uma intencionalidade própria, uma "quase observação" (1985, 20), ato que irrealiza o objeto, ou que o concebe como um "nada" (1985, 28).

[8] " (…) a imagem como realidade intermediária entre o abstrato e o concreto, entre o eu o mundo, não é apenas mental: ela materializa-se, torna-se instituição, produtor, riqueza, é difundida também pelas redes comerciais ou pelos '*mass media'* que difundem a informação. O seu carácter intermediário faz dela consciência, mas também objeto, dá-lhe uma intensa capacidade de propagação. (…) a imagem é um resultado mas é também um germe (…) A causalidade circular, que vai do mental ao real objetivo pelos processos sociais de causalidade cumulativa, vai também do real objetivo ao mental" (Simondon 2014b, 13).

imaginação (2014b, 139 e ss.), resultante da saturação da etapa anterior e que pressupõe a materialização de imagens na forma de objetos separados, ou obras com existência independente.

A imagem atravessa geneticamente todas estas fases e há nessa travessia duas ideias que nos são especialmente relevantes. Em primeiro lugar, o facto de anteriormente a um padrão fenomenológico de estímulo-resposta, existir na imagem uma capacidade prévia, de dimensão motora, uma atividade primeira que preparará a relação fenomenológica entre organismo e meio (2014b, 29). Essa dimensão da imagem como "parasita"[9] (2014b, 13), independente de uma dimensão construída pelo sujeito, e que atravessa o interior e o exterior, ajuda-nos a perceber como o movimento da individuação privilegia a *motricidade*, a *génese* da imagem em detrimento de um conteúdo, seja percetivo, seja simbólico. Evidentemente, que esse *a priori* nos remate para um começo do cinemático a partir dessa motricidade, desse espaço da *relação* entre a imagem, seja ela de cariz mental ou material. Em segundo lugar, o ciclo da imagem simondoniano deve ser compreendido através de uma "causalidade circular que vai do mental ao real objetivo pelos processos sociais de causalidade cumulativa, mas também do real objetivo ao mental" (Simondon 2014b, 13; Kastrup, Carijó e Almeida 2012, 60). Como podemos ler em Simondon, durante estes quatro momentos — na antecipação, na relação percetivo-motora, na memória e na invenção — "existe uma atividade local que faz do sujeito um verdadeiro gerador de sinais que servem como antecipação, depois receção, seguida por conservação e 'reciclagem' na ação dos sinais provindos do meio" (Simondon 2014b, 4).

No caso concreto da *invenção*, como concretização de um processo de imaginação e último estado do ciclo das imagens, pode dizer-se que as informações recebidas do meio fazem *saturar* o mundo mental simbólico-afetivo já organizado, fazendo com que o indivíduo tenha a necessidade de produzir imagens que "transpõem o limite espácio-temporal do vivo" (2014b, 185-6), criando novas estruturação e novas ordens de grandeza. Trata-se da produção de uma nova estrutura, um novo sistema organizado, que torne compatíveis, novamente, quer os elementos individuais do mundo mental (imagens no estado de símbolo) do ser vivo, quer também os elementos supra-individuais, que surgem àquele sob a forma de limitações, constrangimentos ou fontes de informação exteriores. Essa modificação, que depois dará lugar

[9] Virginia Kastrup, Filipe Carijó e Maria Clara de Almeida, num artigo de 2012, intitulado «O ciclo inventivo da imagem», referem que para Simondon a imagem é "como um intruso que invade a cena sem ser convidado, como uma espécie de aparição (…). [Um] organismo estranho, dotado de dinâmica própria (…) exterior ao sujeito, ainda que exista nele, como uma espécie de parasita que o habita e precisa dele para se desenvolver" (Kastrup, Carijó e Almeida 2012, 61-62).

à produção de "imagens-objeto" (2014b, 16), através da dinâmica da exteriorização da imaginação, faz reiniciar o ciclo da imagem, pois a invenção[10] dá ao indivíduo novas fontes de antecipação/adaptação motriz, anteriores à experiência e à perceção, próprias, como vimos, do primeiro estádio do ciclo da imagem.

A nossa proposta de trabalho sobre o cinemático como *phármakon* a partir da articulação entre o seu polo "material" — um modelo cinemático operativo — e o seu polo "idealizante" — um modelo de afinidade entre o cinemático e individuação — ganha neste ciclo da imagem importante apoio conceptual pois trata-se de um qualificativo quer da imagem, quer do seu movimento, que imbrica, nessa causalidade circular[11], uma estruturação interior do organismo e sua relação exterior, com o meio, ligando imagens materiais[12] e imagens internas. Para Simondon, a imagem ocupa uma posição entre o objetivo e o subjetivo, possuindo uma dinâmica própria exterior, mas que é complementada e alimentada pelo sujeito. Assim, importando a ideia do ciclo genético da imagem, podemos sugerir que a compreensão e o trabalho sobre o cinemático, a partir desta dupla articulação, deste constante movimento entre polos, coloca no mesmo movimento genético de causalidade circular, a complexificação e concretização técnica dos gestos que dominamos a partir do cinema, e a ligação cinemática do movimento da individuação. Jean-Yves Chateau, no seu prefácio a *Imagination et Invention* de Simondon, refere que, no seu processo evolutivo, "a imagem tende a (…) ultrapassar-se e a sair de si própria" (Chateau 2014, XII). Trata-se, portanto, de um movimento inerente, que já havíamos visto na própria noção de individuação, e que ajuda a compreender a razão pela qual o cinema continuou a "mover-se"[13] para lá da sala de cinema, avançando por todo o tipo de realidades com as quais se podiam compor num fluxo temporal.

---

[10] Em *Du Mode D'Existence des Objets Techniques*, Simondon esclarece a interdependência entre os objetos técnicos e o ato de invenção. Depois de esclarecer que os objetos técnicos conduzem a uma categoria mais vasta que o "trabalho", sendo esta o "funcionamento operatório", Simondon determina que esse funcionamento tem como "condição de possibilidade" um "ato de invenção". Este, que surge em paridade com o saber científico, depende de um esquema mental que permite — acrescentaríamos nós, de forma farmacológica —, quer a utilização produtiva do objeto técnico, num conjunto industrial, quer a utilização científica numa "*montagem* experimental" (Simondon 1989, 247). [sublinhado nosso]

[11] Os objetos ou imagens materiais exteriorizadas funcionam assim como culminar de um ciclo e o reinício de outro, numa lógica de organização constante entre o indivíduo e o meio que o circunda. Assim, escreve Simondon, "(…) os objetos criados servem de organizadores ao meio. Um objeto criado não é uma imagem materializada e posta arbitrariamente no mundo como um objeto entre os demais objetos para sobrecarregar a natureza de um suplemento de artifício; ele é, desde a sua origem, e pela sua função, um sistema de ligação entre o vivo e o seu meio, um ponto duplo no qual o mundo subjetivo e o mundo objetivo comunicam" (Simondon 2014b, 186).

[12] Importante aqui salientar que Simondon se refere aqui à imagem num sentido lato, isto é, uma exteriorização da imagem mental que pode ser qualquer objecto ou invenção física.

[13] Contudo, a ideia de circularidade causal também deixa perceber uma recorrência. Algo que, no caso do cinema, poder ser ilustrado pelo "contemporâneo" que remete a um "primitivo", um "pós-cinema" que conduz a um "pré-cinema".

***

Ao finalizar este segmento gostaríamos ainda de fazer referência a duas outras ideias complementares.

A primeira resulta do que explorámos no capítulo inicial dedicado ao cruzamento dos conceitos de cinemático e do *phármakon*. Ambos, ao deixar-se definir apenas pelo movimento e recusando essências estáveis, comungam de uma ideia de *vazio*. As ideias da abertura, da impureza e impermanência do cinema, assim como a junção[14] em si das várias artes, que, como refere Alain Badiou, parecem vir comparecer a um tribunal e a entrar em tensão com a "não arte" (Badiou 2005, 285) contribuem para esta ideia de que algo se vem *inscrever*, a todo o tempo, nesse vazio. Se a condição pós-mediática nos deu a ver que a especificidade dos *media* era um problema que precisava questionamento, e que a ligação entre todos os *media* fazia desaparecer a própria noção de *medium*[15], no caso do cinemático, a especificidade a havê-la estaria logo à partida esbatida pois trabalharia precisamente num espaço *entre*, de *mediação*, no espaço indeterminado de uma não essência, ou abertura que precisa de um regime de inscrição no tempo. De certa forma, o cinema enquanto *medium*, com uma dada configuração técnica e industrial, correspondeu a um desses regimes de inscrição, e o que se denomina como "expansão do cinema", um sacrifício dessa mesma inscrição em favor da continuação do movimento, um movimento cinemático articulador.

Mas essa inscrição, enquanto movimento articulador no *vazio* farmacológico do cinemático — essa ontogénese que vai habitando e substituindo o que seria o espaço de uma ontologia essencialista —, não é apenas o cumprimento do movimento numa dada dimensão temporal. Ela é, também, uma modalidade *particular* de gestão daquele. Num sistema que hoje parece ter prolongado a totalidade simulacral e especular da sociedade do espetáculo no fluxo ininterrupto[16] da informação e do capital, movido no "sistema circulatório" da arquitetura de

[14] Junção esta que além de ilustrar a expressão de Jay David Bolter e Richard Grusin de que "um *medium* é aquilo que remedia" (Grusin e Bolter 2000, 65), parece também antecipar o carácter sincrético da metamedialidade que, Lev Manovich a partir de Marshall McLuhan, trabalhou para definir os novos *media*. "Se quisermos descrever o que os novos *media* fazem aos velhos *media* com um só termo mapeamento é um bom candidato. O *software* permitiu-nos remapear os objetos mediáticos em novas estruturas — transformando os *media* em meta-*media* digital" (Manovich 2005). O termo meta-media foi usado pela primeira vez por Manovich no texto «Avant-garde as Software». Define assim o autor a sociedade dos meta-*media*: "A tremenda acumulação de registos de media nessa altura, juntamente com a mudança de uma sociedade industrial preocupada com a produção de bens para a sociedade de informação ligado ao processamento de informação (…) muda as regras do jogo. Torna-se mais importante encontrar formas efetivas e eficientes de lidar com os já acumulados volumes de *media* do que registar mais ou encontrar novas maneiras (Manovich 1999).

[15] Pelo menos enquanto algo concebido com fronteiras estáveis, definidas e isolado dos demais *media*.

[16] Aqui os modelos de base "televisiva" do *stream* ininterrupto das redes sociais ou a atomização do outrora choque modernista do cinema em hiperligações *en abyme*, parecem ser diferentes modalidades da mesma imersão e

suporte técnico digital como totalidade sem fora, ou ineficaz paragem, o movimento cinemático corre o risco de parecer ultrapassado ou demasiado imperfeito. Contudo, o movimento do cinemático enquanto *phármakon* — que implica tanto uma tipologia de movimento quanto um gesto operativo e técnico de composição entre elementos — ao ser aplicado num processo de constituição progressiva de uma estrutura que se individua no tempo, por relação de transdução e composição entre um dentro e um fora, um movimento e uma paragem, funciona como uma modalidade *tecno-antropológica*. Modalidade essa que, perante a presença da modalidade de um tempo desestruturado, de um fluxo puro sem espaço de articulação, procura encontrar no cinemático uma forma de *estruturação* que passe pela constituição progressiva de momentos de *metaestabilização.* Momentos atingidos através da composição *tecno-antropológica* entre elementos, e entre formas de interação com o meio técnico, social e cultural.

É então que se pode começar a visualizar a *dupla dimensão* potencial do cinemático que defendemos. A partir da conceção do cinemático como *phármakon*, implicando uma articulação constante entre dois polos que aqui analisámos/preenchemos a partir de duas ideias concretas — a justaposição progressiva de elementos em movimento inseridos num fluxo temporal, como modelo operativo e de significação; e a tomada de forma no processo da individuação — pode perceber-se que essa relação pressupõe uma dinâmica entre um potencial *exterior* do cinemático (e sua relação com os seus problemas de mediação e expressão) e um potencial *interior* (e suas dinâmicas de exercício de natureza antropotécnica, de importância no esquema de movimento do cinemático para a dimensão das seleções e ritmos da experiência).

Uma das *utópicas* ambições do universo simondoniano — e é por isso que provocadoramente o autor utiliza a expressão "modo de existência" como título da sua obra de 58 — é a da aproximação entre o universo da técnica e o do humano. O preenchimento de uma "cultura técnica"[17] implicaria desfazer os dualismos entre um humano dominador do objeto técnico e um humano dominado, alienado, por esses mesmos objetos. Para si essa alienação é anterior à preocupação capitalista e marxista, e dá-se pela "rutura entre o saber técnico [do

solicitação do "tempo de cérebro disponível" (Stiegler 2008, IX). Esta expressão — trabalhada por Bernard Stiegler na sua crítica a uma industrialização televisiva, e mais recentemente digital, do sensível — tem origem em declarações do Diretor geral do canal televisivo TF1, Patrick Le Fay, que, em 2004, para uma publicação, dizia que a função do seu canal era ajudar marcas como a Coca-Cola a vender o seu produto. E que, para isso, vendia à marca o "tempo de cérebro disponível dos seus espectadores". Cf. Site de *Action Critique Médias* francês: http://www.acrimed.org/Le-Lay-TF1-vend-du-temps-de-cerveau-humain-disponible

[17] "Para que uma informação [entre homem e máquina] possa ser trocada, é preciso que o homem possua em si uma cultura técnica, ou seja um conjunto de formas que, reencontrando as formas trazidas pela máquina, poderia suscitar uma significação" (Simondon 1989, 252).

trabalhador] e o exercício das condições de utilização" (Simondon 1989, 250)[18]. Essa falta de "saber técnico", da "mecanologia"[19] implica que a relação homem/máquina esteja restrita a uma relação hilemórfica meio/fim imposta pela relação laboral, deixando sempre inexplorado aquilo que o autor considerava a "zona obscura central" [20] (1989, 249) ligada à utilização da máquina. De certa forma, o utilizador da máquina, na relação laboral, sabe o que entra e o que sai nela, mas não a operação que nela se leva a cabo. Mesmo que o operário saiba "dominar" a máquina, essa relação de "dominação"[21] permanece sempre "exterior" à própria máquina, à sua lógica interna, fazendo os dois polos da relação — homem/máquina — interagir segundo uma "montagem pré-estabelecida" (*idem*). *Montagem* essa que, iluminando ambos os polos como extremos de uma relação, deixa na obscuridade a própria *relação*, o espaço intermédio que permanece inexplorado.

Nos últimos parágrafos de *Du Mode D'Existence Des Objects Techniques*, Simondon esclarece que, ao fazer a mediação entre o homem e a natureza através dos objetos técnicos e sua existência, o conhecimento não poderia partir de uma base "nominalista", mas efetuar-se através de uma base *operatória* (1989, 255) e que esta coloca em causa oposições como: o trabalho e o lazer, o "conhecimento contemplativo" e o "conhecimento operativo", a teoria e a prática ou o dinâmico e o estático.

E conclui na última frase:

> "Parece que esta oposição entre a ação e a contemplação, entre o imutável e o movimento, deve cessar perante a introdução da operação técnica no pensamento filosófico como terreno de reflexão e mesmo como paradigma" (Simondon 1989, 256).

O *phármakon* como uma forma de articulação do cinemático, propondo a relação entre os polos de uma configuração material/operativa e uma configuração processual de

[18] Resta saber, prolongando e aproveitando esta ideia, se a decadência do cinema não se "deveu" em parte a um mecanismo semelhante de alienação pela qual a utilização da configuração técnica mediática em que se *cristalizou* o cinema foi deixando de parte uma atividade ligada à regulação, à manutenção, ao melhoramento e funcionamento do objeto cinemático (neste caso, os seus produtos visíveis, os conjuntos de imagens). Um processo pelo qual o devir técnico cinemático se terá cristalizado em torno de uma relação de *mera utilização* dos dispositivos que excluísse essa atenção a uma *dinâmica de ontogénese* do próprio movimento cinemático.

[19] Como vimos, Simondon refere na introdução a *Du Mode*: "para dar à cultura um carácter verdadeiramente central que perdeu, é preciso reintroduzir nela a consciência da natureza das máquinas, das suas relações mútuas e das suas relações com o homem, e dos valores implicados nessas relações. Esta tomada de consciência precisa, ao lado do psicólogo e do sociólogo, do tecnólogo e do *mecanólogo*. Além disso, os esquemas fundamentais da causalidade e regulação que constituem uma axiomática da tecnologia devem ser ensinados de forma geral, como são ensinados os fundamentos da cultura literária" (Simondon 1989, 13).

[20] Nessa zona estaria o "funcionamento da máquina", a sua "proveniência", o "significado" daquilo que ela faz e a "maneira" como o faz.

[21] Simondon crê que, mais importante do que o trabalho do utilizador da máquina, é o do "regulador" da mesma, pois a "atividade de regulação é a que prolonga mais naturalmente a função de invenção e de construção: a regulação é uma invenção perpetuada, ainda que limitada" (Simondon 1989, 250).

individuação, funciona precisamente nos termos deste espaço intermédio, *obscurecido*. Ela compõe a concretização material do cinemático, com uma modalidade de in-formação no domínio dos seres; uma prática com uma teoria do movimento cinemático; uma articulação constante entre o próprio movimento e a paragem, o fecho e a abertura, o interior e o exterior.

Comentando a obra mais famosa de Simondon sobre a técnica, no contexto de um seminário[22] dedicado à sua obra, Bernard Gerboud e Martial Verdier referem a defesa simondoniana da integração do homem na relação com os objetos técnicos, por via do complemento das posturas de *domínio* e *utilização* com outras atitudes. Estas seriam ligadas a uma atividade de *regulação* e de *saber técnico* e que consubstanciam um pensamento "profundamente revolucionário" que vê o homem não apenas como utilizador, mas também como "ator" na lógica de "ontogénese do objeto técnico" e da sua utilização. Para os autores está em causa uma nova forma de "mediação social" que pensa a "continuidade" e "unidade entre produtor, objeto técnico e utilizador" (Gerboud e Verdier 2011).

No contexto de um trabalho sobre o cinemático que depende da correta articulação entre os gestos técnicos e os movimentos da individuação, fica clara a necessidade dessa continuidade entre produtor, objeto técnico e utilizador. A própria democratização[23] no acesso aos meios tecnológicos que permitiram o surgimento do cinema, e que dotaram, o outrora exclusivo espectador, da capacidade de produzir e criar significados através da ligação de imagens em movimento é disso um sinal. Contudo, a "blindagem" dos "órgãos vitais" dos órgãos técnicos, cujo correto funcionamento é deixado ao abrigo de um contrato de propriedade sobre aqueles, mostra que essa participação, no caso do cinema tido como um conjunto de dispositivos, surge como exterior a esse saber técnico. Essa participação faz-se ao nível da apreensão de algumas técnicas como as da filmagem, projeção ou montagem, o que certamente seria para Simondon um domínio ainda apenas no contexto de uma relação reservada à utilização[24].

[22] O seminário de 2009-10 intitula-se *Imagination et Invention* e encontra-se parcialmente *online*, no *site* da revista *TK-21*. Cf. https://www.tk-21.com/Seminaire-2009-2010-VI-Du-mode-d?lang=fr

[23] Na verdade, a queda da aura vaticinada por Benjamin já implicava essa democratização. Tratava-se de arrancar, com a fotografia e com o cinema, para meios expressivos que suprimissem a distância aurática do original e que vissem na reprodutibilidade a hipótese de proximidade às coisas *profanas* e um pôr à prova da capacidade criativa, de trabalho direto sobre os objetos por parte das massas. Ficou célebre a ideia benjaminiana que corporizava essa atitude de participação distraída das massas: "Distração e concentração opõem-se de uma forma a que se pode dar a seguinte formulação: aquele que se concentra diante da obra de arte mergulha nela; (…) Pelo contrário, as massas, pela sua distração, mergulham a obra de arte em si" (Benjamin 2006, 238).

[24] Seja no caso do cinema, fotografia, ou novos *media*, os seus utilizadores manipulam os objetos através de interfaces, não sabendo necessariamente como se relacionam e interagem os elementos técnicos no interior das respetivas máquinas.

Como vimos, Simondon explica essa exteriorização através do exemplo da relação argila-molde, isto é, matéria-forma. O trabalhador, ao preparar argila e molde para que ambos se *encontrem*, "prepara a mediação, mas não a cumpre" (1989, 243). O "saber técnico" consiste em saber o que se passa no interior do molde, quando nela entra a argila. É preciso, de acordo com Simondon, poder entrar no molde com a argila, "fazer-se à vez molde e argila, viver e sentir a sua operação comum para poder pensar a tomada de forma nela mesma" (*idem*). A relação entre os polos do cinemático, cumprindo simultaneamente um duplo potencial, como técnica e como modelo de individuação, precisa desse encontro. Um pouco adiante, Simondon precisa esta ideia dizendo que "não há heterogeneidade entre a preparação de uma operação técnica e o seu funcionamento", isto é, "a operação prolonga o funcionamento" e, inversamente, o "funcionamento antecipa essa operação" (1989, 244).

Podemos importar esta ideia para chegar à compreensão do que defendemos como um duplo potencial do cinemático. De um dos lados, o cinemático concretiza-se tecnicamente e afirma-se como modelo de um conjunto de operações, e do outro, o seu "funcionamento", ou *modus operandi,* faz relacionar o cinemático com a mecânica da individuação. Resume-se desta forma, o que está em causa neste duplo potencial do cinemático visto a partir da noção de *phármakon*. É este duplo potencial que iremos desenvolver nos pontos seguintes: uma dimensão predominantemente externa, na qual a complexificação dos seus modelos operativos e técnicos depende de uma consideração do seu "funcionamento" ligado ao movimento e estrutura da individuação, que antecipa e norteia o primeiro; mas também numa dimensão predominantemente expandida, interna a uma dinâmica do quotidiano, na qual o funcionamento da mecânica da individuação depende e é "prolongado" pelo trabalho sobre os referidos modelos técnicos aprendidos com o cinema. Dito de outra forma, o cinemático enquanto *phármakon* concretiza esta ideia simondoniana pela qual: "o funcionamento é operação e a operação funcionamento" (*idem*).

4.2. O modelo cinemático operativo como paradigma de manipulação

No último segmento do capítulo II, abordámos a ideia da persistência de um modelo cinemático operativo. O que faremos agora é explorar um pouco mais esta persistência ao abrigo desta noção de uma dupla pedagogia que procurar explorar a passagem da montagem à

transdução, e a constituição de um movimento cinemático como paradigma de *composição*, *expressão* e *partilha* de informação.

Antes ainda, gostaríamos de ligar esta ideia de persistência de um modelo cinemático a uma noção de permanência enquanto manutenção de um lado fantasmático[25], uma "presença ausente", com uma hipotética relação à sobrevivência (*nachleben*) warburguiana como característica das próprias imagens. Georges Didi-Huberman, no seu estudo sobre Aby Warburg[26], defende que, para o historiador de arte alemão, a imagem constituía um "fenómeno antropológico total" que cristalizava, condensava o que era uma cultura (Huberman 2002, 45). A sobrevivência das imagens, ao possuir algo de "eterno retorno", de regressos intempestivos de formas e conteúdos, além de pôr em causa a cronologia de um tempo linear a partir do qual as imagens são criadas, levantariam a dimensão de uma certa dinâmica, diria mesmo, cinematismo, inerente à sua compreensão. Não por acaso, Huberman dedica o final do seu estudo ao último dos projetos de Warburg, o atlas *Mnemosyne*[27], e à expressão pela montagem dos movimentos[28] e tensões, choques inerentes a essa "sobrevivência" da imagem, fossem elas a sua capacidade de retorno assombrado, o seu poder de veicular um *pathos* ou a sua dimensão de sintoma das crises e latências de uma cultura.

Mas esta permanência — que aqui queremos questionar como a de uma presença do cinemático, que ainda habita plenamente o espaço dos novos *media*, do digital e da internet — encontra uma outra dimensão que coloca em diálogo tecnologia, ponto de vista, até, quiçá, sobrevivência enquanto "ato de resistência", como defende o mesmo Didi-Huberman, na sua obra *Survivance des lucioles* (2009). Nesta obra, o autor aborda o famoso artigo do cineasta italiano Pier Paolo Pasolini, escrito em 1975, e nove meses antes da sua morte em Ostia, no

[25] Como se sabe é importante a relação entre o surgimento da imagem fotográfica, na sua componente indexical, e a ciência médica, assim como a crença na capacidade da fotografia poder registar realidades sobrenaturais, como fantasmas ou espíritos. Cf. Thomas, Ann. 1997. *Beauty of Another Order: Photography in Science*. Connecticut: Yale University Press; Harvey, John. 2007. *Photography and Spirit*. Londres: Reaktion Books.

[26] Cf. *Huberman, Georges Didi. 2002. L'image survivante, histoire de l'art au temps des fantômes selon Aby Warburg. Paris: Editions de Minuit.*

[27] Sobre a *Mnemosyne* de Warburg, Huberman escreve: "É difícil perante esta metáfora evocando o carácter quase fílmico dos dispositivos projetados (…) pelo conferencista de não pensar nas teorias de montagem elaboradas pelos grandes cineastas contemporâneas de Warburg — como Dziga Vertov ou S.N. Eisenstein (…). A iconologia warburguiana visa efetivamente produzir qualquer coisa como uma imagem dialética de reações entre as imagens: ela trabalha por desmontagem do contínuo figurativo, por "foguetes" de detalhes bruscos, e por remontagem deste material em ritmos visuais inéditos" (2002, 495).

[28] Philippe-Alain Michaud, num estudo de 2000, *Aby Warburg et l'image en mouvement*, explora precisamente esta afinidade, nomeadamente, a prevalência que Warburg dava às noções de tensão, energia, fraturas, contradições, ou o papel do movimento e dança dionisíacos, como formas que pré-anunciam as modalidades da imagem em movimento e ligações entre elas.

jornal *Corriere della Sera*, «Il vuoto del potere in Italia»[29]. Neste, Pasolini escreve que, devido à poluição do ar e da água, no início dos anos 60, os pirilampos começaram a desaparecer. E que, "após alguns anos já não existiam mais pirilampos", e que estes eram agora apenas uma "dolorosa lembrança do passado" (Pasolini 1976, 181). Hoje, a expressão "desaparecimento dos pirilampos" é usada como metáfora para aquilo que o realizador considerava a irremediável decadência da cultura. E, com ela, os seus símbolos de pureza, inocência e resistência que eram os halos luminosos dos pirilampos. Imagem esta forjada num contexto de "genocídio cultural" (1976, 184) trazido por um invisível e subterrâneo segundo momento de fascismo em Itália, muito mais eficaz do que o vivido sob o regime de Mussolini até 1945.

Mas, ao contrário do italiano, que expressava assim o seu total pessimismo, Didi-Huberman, na obra que dedica ao tema, discorda da análise de Pasolini. Segundo ele não se trata de uma questão de desaparecimento dos pirilampos, mas sim da perda da capacidade de os *visualizar*, uma vez que o "espectador se renuncia a segui-los" e o lugar que ocupa não é mais o melhor lugar para vê-los" (Huberman 2011, 47). Ao contrário de Pasolini que, segundo Didi-Huberman, surge "esgotado" e apenas "denuncia a máquina totalitária" (2011, 42), o importante para "conhecer os vagalumes é (…) observá-los no presente da sua sobrevivência (…) ainda que a noite seja varrida por alguns projetores ferozes" (2011, 52). Desta forma, os pirilampos não teriam desaparecido mas estariam invisíveis aos olhos de hoje, e essa tarefa de visualização, dos sobreviventes pirilampos, equivaleria a um ato de resistência[30].

Perguntamo-nos se esse estatuto de "sobrevivente", invisível aos olhos, não é o do cinemático numa cultura pós-cinemática. Lev Manovich, *em Language of New Media*, vai fazer quase duas décadas, assinalava esse "pirilampo" ainda bem visível no "céu aberto" dos novos *media*.

> "Cem anos depois do nascimento do cinema, as formas cinemáticas de olhar para o mundo, de estruturação do tempo, de narrar uma história, de ligar uma experiência à próxima, estão a ser estendidas para se tornar os modos básicos pelos quais os utilizadores de computador acessam e interagem como toda a informação cultural" (Manovich 2001, 78-9).

[29] Neste artigo, mais tarde reintitulado «Uarticolo delle lucciole», Pasolini retoma uma referência de uma carta escrita a um amigo de adolescência, Franco Farolfi, em 1941, sobre uma noite escura em que juntos observaram a "dança dos pirilampos", numa zona junto a Pievo dei Pino (Pasolini 1991, 37-38). Os pirilampos como se verá mais tarde seriam o símbolo de uma certa preservação da ideia de pureza ligado à cultura.

[30] Huberman escreve acerca da postura de Pasolini ante o "mal-estar da cultura": "Mas uma coisa é designar a máquina totalitária, outra coisa é lhe atribuir tão rapidamente uma vitória definitiva e sem partilha (…). Postulá-lo é, justamente, dar crédito ao que sua máquina quer nos fazer crer. É ver somente a noite escura ou a ofuscante luz dos projetores. É agir como vencidos: é estarmos convencidos de que a máquina cumpre seu trabalho sem resto nem resistência. É não ver mais nada. É, portanto, não ver o espaço — seja ele intersticial, intermitente, nômade, situado no improvável — das aberturas, dos possíveis, dos lampejos, dos apesar de tudo" (Huberman 2011, 42).

Esses modos de influência nos "interfaces culturais"[31] tornam-se visíveis a partir de diferentes elementos como: (1) a utilização dos modelos de "câmaras móveis" que se tornaram convenções do interface homem-computador; (2) o uso de gramática das câmaras (o *zoom*, o *tilt*, a panorâmica, o *travelling*) como formas de agir com plataformas de dados, modelos, objetos e corpos; (3) o enquadramento móvel retangular de realidade representada que, vertidas em múltiplas janelas dinâmicas, mimam na ação do utilizador informático o que antes fora atribuída à exploração do espaço pelo *kino eye*; (4) o ponto de vista subjetivo das câmaras de cinema agora controladas pelo utilizador em sistemas de realidade virtual; (5) a seleção de ângulos como *jump cuts* cinematográficos; (6) os pontos de vista dinâmicos dos jogos de computador privilegiando o modo de perceção cinemática; (7) ou o papel de arquiteto/realizador de cinema dos *designers* de sistemas de realidade virtual (Manovich 2001, 79-84).

E, concluía o especialista em novos *medi*a, que o cinema, mais do que uma "linguagem cultural entre outras", se havia tornado a "interface cultural"[32] por excelência e encontrado uma "nova vida como caixa de ferramentas do utilizador do computador" (2001, 86). Assim, os modos cinemáticos de perceção, a forma de conectar o tempo e o espaço, de representação da memória, pensamento e emoção tornavam-se um meio de trabalho e forma de vida de utilizadores informáticos, assim como as estratégias estéticas do cinema se havia tornado princípios básicos organizacionais do *software* computacional.

De certa maneira pode concluir-se que os instrumentos e operações herdadas do cinema, ao servirem como modelo para um novo contexto de mediação do real, se naturalizam, *invisibilizando-se*. No livro *The Digital Sublime*, o seu autor, Vincent Mosco, esclarece que existe um padrão na tecnologia que faz com que ela apenas atinja o seu máximo poder quando se banaliza[33], e não quando ainda está no seu período mítico[34]. É certo, porém, que no caso do

[31] Manovich esclarece que "interface cultural" pressupõe a fusão da relação de interface, neste caso, homem-computador, com diferentes modalidades culturais de organização de informação, como por exemplo a palavra impressa ou o cinema (Manovich 2001, 117).

[32] " (…) a cultura visual da idade do computador é cinematográfica na sua aparência, digital ao nível da sua materialidade e computacional (isto é, impulsionada pelo *software*) na sua lógica" (Manovich 2001, 180).

[33] Mosco escreve que "o verdadeiro poder das novas tecnologias não aparece durante o seu período mítico, quando são aclamadas pela sua habilidade para trazer paz no mundo, renovar as comunidades ou acabar com a escassez (…); em vez disso, o seu impacto é maior quando as tecnologias se tornam banais — quando elas literalmente (como no caso da eletricidade) ou figurativamente saem da toca. Por exemplo, não foi quando a eletricidade foi aclamada pela habilidade de iluminar as ruas, acabar com o crime e trazer paz e harmonia ao mundo que ela demonstrou o seu poder mais profundo" (Mosco 2004, 19).

[34] Aliás, é o próprio Lev Manovich que o refere, ainda que implicitamente, quando, no prefácio à obra que vimos citando, refere que o seu propósito ao escrever sobre a linguagem dos novos *media* é o de fixar um "paradigma de

cinema essa "invisibilidade" começa desde logo como poder de ilusão, fenomenologia e metáfora da imersão, expressos mais fortemente durante o período clássico em que se procurava invisibilizar a técnica do cinema em prol de um "efeito de real"[35].

Mas o *medium* do cinema conhece outra forma de invisibilidade, mais tardia, com a chegada da televisão, na qual a imagem movente do cinema perdia o seu estatuto diante do *visual*[36], conforme o define o crítico francês Serge Daney. Didi-Huberman parece corroborar esta "perda de visibilidade" do cinema e sua luz, pela sua entrada numa "luz" mais vasta — a do visual, mas também do englobante campo do audiovisual e das imagens em movimento. Escreve que, se os pirilampos desapareceram não foi na noite escura, pois nela seria fácil detetar o "mínimo clarão", mas sim na "ofuscante claridade dos "ferozes projetores" dos "shows políticos", "estádios de futebol" e "palcos de televisão" (Huberman 2011, 30). É verdade que o autor francês procura aqui situar o problema não como um desaparecimento dos referidos "pirilampos pasolinianos", mas como uma perda da capacidade de os visualizar. Como uma imagem que já nada dá a ver. Essa perda surge não no contexto da desaparição dos mesmos, mas sim das condições de possibilidade da sua "aparição" ao olho, condições essas determinadas por um contraste entre a escuridão da noite e o seu corpo luminescente.

Esse contraste luz/escuridão pode ser observado, no sentido de uma valorização do primeiro e desvalorização do segundo, em vários exemplos: a formação das sombras (degradação do mundo das Ideias) criadas por um dentro e fora da caverna platónica, a relação entre a luz do paraíso e a escuridão do inferno[37] na *Divina Commedia* (1304-1321) de Dante

investigação" sobre a primeira década de existência daqueles, e antes desse paradigma se tornar invisível (2001, 8), ser substituído por outro, e passar a ser mais uma "convenção universal" e for substituído pelo próximo (2001, 7).

[35] Roland Barthes no seu ensaio de 1968 «L'Effet de Réel» aborda, no campo da semiologia e da literatura, a técnica que permite não necessariamente revelar um mundo, ou a realidade, mas construir um dado "efeito de real". Este constitui-se através de detalhes considerados "insignificantes" que parecem apenas significar uma "categoria de real", que servem para dizer que aquilo é o real (Barthes 1968, 88). No campo do cinema, Baudry trabalhou, como vimos, uma dada "construção" do "efeito de real" (Baudry 1978, 27 e 47), nomeadamente, através de uma certa invisibilidade na sua estrutura produzida pela sua própria técnica.

[36] Entre inúmeros lamentos pela "dissolução" do cinema Serge Daney escreve acerca da distinção entre o regime do "visual", forma decadente, e o regime de retidão da "visão" inerente ao cinema: "Eu decidi fazer uma clara distinção entre "a imagem" e o "visual". O visual seria a verificação ótica de uma pura operação técnica. O visual é sem contra campo, não lhe falta nada, é fechado, em *loop*, um pouco como o espetáculo pornográfico, que é apenas a estática verificação do trabalho dos órgãos (e nada mais). Enquanto que a imagem — esta imagem que amamos no cinema ao ponto da obscenidade — a situação é bem a contrária. A imagem tem sempre lugar na fronteira entre dois campos de forças, é suposta ser a testemunha de uma certa alteridade; e apesar de ter sempre um núcleo duro, falta-lhe sempre alguma coisa. A imagem é sempre mais e menos do que ela própria" (Daney 2006).

[37] No canto XXVI da Divina Comédia existe precisamente uma referência às *lucciola* (pirilampos) como opostas às *luce*, das grandes luzes do paraíso. O poeta olha para uma espécie de vala, no oitavo círculo do inferno, onde se encontram alguns dos outrora homens notáveis de Florença. O espaço está cheio de pequenas chamas que parecem

Alighieri, ou na noção de *Aufklärung* que associava as luzes a uma maioridade da Razão e a uma saída da ignorância e da dependência de uma certa relação de dependência face à Antiguidade.

A metáfora da luz e da escuridão sofreu uma inversão com os efeitos nefastos da aceleração técnica, do que outrora era a crença cega no progresso. Na sequência da 2ª Guerra Mundial, Adorno e Horkheimer já viam as luzes não como um momento histórico preciso (o século XVII) mas como um movimento de compressão civilizacional do mito em favor de uma visão e uso instrumental da razão. As suas "indústrias culturais", como sinais de exaustão do processo elétrico e mecânico da industrialização, já salientavam as iluminações publicitárias[38] como uma nova valoração de luz, um brilho encadeante. A sociedade do espetáculo e da pura simulação são passos dessa luz denunciada como anti *Aufklärung*. Mais recentemente, Jonathan Crary, numa obra que aborda o fim do sono[39] como sintoma duma sociedade sobre estimulada, onde o fluxo de circulação da informação vê as pausas como "ineficiências" de mobilidade de um sistema, fala também de uma sociedade de "iluminação perpétua", de "extinção da escuridão e da sua obscuridade", ou de "incapacitação da experiência visual" (Crary 2013, 33).

Chegados aqui importa perguntar se o cinemático se terá dissolvido com o cinema, mediante a entrada deste no regime digital da pura recomposição informacional — e, assim sendo, a tese de Pasolini estaria correta. Ou se, por sua vez, terá Didi-Huberman razão, e a perda da capacidade de distinguir o contraste entre a luz a sombra (de que dependem a visualização dos pirilampos) não é afinal o contraste que se exige para repensar o cinemático, mesmo no contexto de uma pura luminosidade circulante.

A palavra *cinema* que vem do grego antigo *κίνημα*[40] (*kínêma*) não faz referência à luz para qualificar a sua essência. A juntar àquilo que seria um processo histórico de inversão de valores depositados sobre a luz e a escuridão, ainda podemos assinalar a ideia que o desafio do

pirilampos. Opostas à grande luz expansiva do Paraíso, os pirilampos apenas ao intermitentemente nesse buraco de sombras, como se as chamas se ligassem aos pecados dos "políticos desonestos" (Alighieri 2015, 235 a 241).

[38] "Através do seu uso ubíquo motivado pela pressão do sistema, as técnicas de publicidade invadiram o idioma, o "estilo" da indústria cultural. Tão completo nas suas posições-chave que já não é sequer explícito: os edifícios imponentes das grandes empresas, os placares iluminados já não têm publicidade, apenas mostram as iniciais da empresa iluminadas nos seus pináculos, sem mais necessidade de autopromoção" (Adorno 2002, 132).

[39] Cf. Crary, Jonathan. 2013. *24/7 Late Capitalism and the Ends of Sleep*. Londres: Verso Books.

[40] Segundo o dicionário de Léxico grego-inglês de Henry George Liddell e Robert Scott (1940), o sentido principal de *κίνημα* no grego está ligado ao movimento. Seja ele dos objetos físicos, em contexto artístico, ligado aos atores de pantomina, ou também relacionado com a agitação política, as emoções, ou as impressões de sentido. A versão *online* do dicionário pode ser consultada em: http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.04.0057:entry=ki/nhma

cinemático hoje já se moveu para lá dos regimes analógicos de inscrição fotográfica a partir da luz e, consequentemente, para lá de um regime especular da imagem[41].

Assim, o privilégio do movimento cinemático, mais do que estar ligado, necessariamente, a um dos polos — luz/escuridão — faria, quanto muito, o movimento de os atravessar a ambos num movimento de composição. O cinemático poderia assim conhecer uma relação com a luz, desde que, em igual medida, o fizesse também com a sua falta. Bernard Stiegler, num livro[42] sobre a noção de choque e de "asneira" na constituição do conhecimento, escreve que o *phármakon*, que para si engloba toda a técnica, é a repetição enquanto "condição de articulação entre as Sombras e as Luzes" (2012, 126).

Se a metáfora da luz já não serve o cinema e se a persistência do cinemático se afigura como uma realidade para lá da sua configuração mecânico-industrial, importar perceber em que se consubstancia hoje tecnicamente esse *modelo cinemático operativo* que vê o cinemático a partir da sua lógica *operativa*. Qual o seu paradigma de ação e qual a lógica que o faz mover.

Recordamos que a expressão do cinemático enquanto *phármakon* implica um movimento constante de articulação entre polos ou eixos. O surgimento do cinema, em 1895, como regime simbólico que mobiliza a fixidez da pintura e da fotografia, surge como um mecanismo com capacidade para representar a realidade em movimento. Mas além do movimento da realidade captada, havia o movimento posto em marcha pelo próprio dispositivo do cinema. E esse movimento, como um articular entre polos, erigiu-se como forma de constituir significados em movimento. Designadamente, esses significados provinham da articulação linear entre fotogramas físicos em suporte da película; da articulação de elementos materiais na constituição do plano; da articulação destes, entre si, em torno de cenas, sequências e obras fechadas. Mas também provinham do movimento articulador entre a realidade indexical e a *imago* captada; da relação entre o dentro e o fora de campo, portanto, entre o visível e o invisível; e ainda também da articulação entre o explícito e o implícito; entre o mundo pró-fílmico e o mundo do espectador; ou entre a imagem material e a imagem mental dos realizadores e espectadores.

Podemos então dizer que o cinema se constituiu enquanto *medium* e forma de expressão que, trabalhava por inscrição constante de elementos, na impureza e vazio essencial daquilo que, sendo um *phármakon*, não possuía essência estabilizada. Essa inscrição, no caso inicial do

[41] Estaríamos ante um *cinemático sem imagem*, de um mecanismo de composição mesmo para lá da relação especular instaurada por uma dada relação com a *imago*.
[42] Cf. Stiegler, Bernard 2012. *États de Choc*. Paris: Mille et Une Nuits.

cinema, era feita apenas através da articulação de imagens[43], no caso, justapostas, iterativa e progressivamente, cumprindo nesse gesto de inscrição a criação de fluxos temporais contínuos. Cumprindo, assim nesse movimento de inscrição por articulação (de imagens), a ontogénese própria ao conceito de *phármakon*.

Mas importa acrescentar que, como vimos no primeiro capítulo da nossa investigação, o conceito de *phármakon* deve também ser concebido, na sua incapacidade de se fixar numa essência, como movimento *neutro*[44] que, traçando relações entre polos, pode constituir-se ora como remédio, ora como veneno. Do nosso ponto de vista, essa neutralidade implica reforçar a ideia que a constituição material do cinemático em dispositivo, operando pela articulação entre elementos, depende da *qualidade*[45] dessa articulação, da forma como *gere* o seu movimento entre polos. A operação que inicialmente "tratou" da configuração dessa *qualidade*, no caso do cinema, chamou-se montagem. As modalidades conhecidas de montagem correspondem a formulações diferentes da gestão *qualitativas* desse movimento articulador do *phármakon* cinemático, conforme concretizado na materialidade do *medium* do cinema. A montagem foi a forma de manipulação privilegiada, no contexto do cinema, enquanto modo de expressão nascido na reprodutibilidade mecânica. O cinema, aí, já continha em si esse desejo de mobilidade técnica e de composição em movimento, dando às massas o acesso a esse "fazer em movimento". Atualmente, com o suporte técnico agregador do digital, pode dizer-se que esse sonho de mobilidade técnica e manipulação em movimento atinge um outro patamar. A *reprodutibilidade digital*, se lhe podemos chamar assim, exponencia assim as hipóteses de circulação e de ligação entre elementos. Trata-se enfim de alargar o esquema apreendido na montagem[46] para um contexto mais vasto e omnidirecional. Assim como acontecia na passagem de uma individuação física — cuja amplificação era meramente iterativa e se esgotava, ao

[43] Imagens que eram, por sua vez, articuladas interiormente, isto é, imagens que continham movimento e que eram postas *em* movimento.

[44] A ideia de neutralidade tem sido muito trabalhada a partir da noção de *phármakon*. Em termos práticos, em relação à técnica, ela significaria ultrapassar o dualismo assente numa visão ora ligada a um determinismo tecnológico ou a uma instrumentalidade emancipatória, uma técnica como *extensão do homem*. Desta forma, seria a *utilização terapêu*tica que balançaria a relação entre a técnica tida como dominadora e intoxicante, e a técnica tida como remédio curativo e libertador.

[45] Qualidade não necessariamente pelo julgamento sobre essa ligação, mas como forma oposta ao puro movimento quantitativo.

[46] Mas pode perguntar-se porquê (ainda) a montagem como elemento de referência? Porque, quanto a nós, ela funciona como técnica que cria sentidos metaestáveis a partir de um sistema em circulação. Trata-se de um processo de *tomada de forma* progressivo. No contexto do movimento do cinemático, funciona a montagem por articulação constante entre polos (neste caso, as imagens). Ela funciona criando estruturas provisórias ("paragens") num contexto de fluidez do movimento. Essa articulação entre movimento e paragem, entre operação e estrutura, é o mesmo mecanismo que poderá ser pensado para a circulação e composição no digital. Pois o utilizador é colocado, na relação com as interfaces de utilização, na posição do "constante manipulador" e arquiteto de formas provisórias metaestáveis.

esgotarem-se os potenciais do meio associado —, a uma individuação vital como movimento complexo e recorrente que sempre vai compondo a forma do vivo, interiormente, numa relação com o meio exterior. Trata-se no fundo de pensar a transição da montagem à transdução, enquanto domínio crescente de uma "montagem expandida", ou gesto técnico que permita dominar uma lógica mais complexa da relação entre elementos num dado fluxo temporal.

***

O cinema parece então ter sido integrado numa rede mais vasta e complexa. Como deve assim ser tratada a sua "herança", enquanto composição de significados em movimento, num momento em que o próprio movimento parece ter deixado para trás a lógica desse mesmo cinema, entrando numa grande paisagem informacional, onde tudo é passível de ser recomposto e posto em circulação?

Friedrich A. Kittler trabalhou a compreensão da evolução mediática a partir da noção de "redes discursivas"[47], conglomerado de técnicas, instrumentos e instituições de produção, armazenamento e processamento de dados (1990, 369). Desta forma, cada cultura é determinada pela forma como a informação circula nessas redes discursivas. O autor faz a distinção entre a rede discursiva de 1800 — constituída por práticas sociais e tecnologias da linguagem e que deram origem à constituição do sujeito moderno imbuído pelo espírito iluminista — e a rede discursiva de 1900, que conheceu a introdução dos *media* analógicos, elétricos e eletrónicos.

Enquanto na primeira se operava exclusivamente no simbólico e a informação tinha de passar "pela obstrução do significante" e seu "monopólio alfabético" (Kittler 1999, 4), já com os *media* tecnológicos analógicos permitia-se o armazenamento, o registo e a distribuição de dados de forma extra-simbólica, dados com relação direta ao real e ao físico[48]. A partir daqui

[47] O livro fundamental sobre esta distinção é *Aufschreibesysteme 1800/1900* de 1985, sendo que, como referem Geoffrey Winthrop-Young e Michael Wutz, no seu prefácio a *Grammophon Film Typewriter*, este é um livro que, à primeira vista, funciona como "adenda" à segunda parte do livro anterior (Kittler 1999, XXVII) especificando três *media* fundamentais do sistema 1900.

[48] No seu célebre *Grammophon Film Typewriter* (1986), Kittler aborda a transformação dos regimes mediáticos. Nomeadamente, a introdução dos novos media e, anteriormente, a passagem da exclusividade da escrita como mediação simbólica às alterações produzida por *media* como a "máquina de escrever", o "gramofone" e o "filme", que instalavam um novo regime de relação e referencialidade com a experiência sensível. E, sobretudo, estes media seriam a ilustração de um processo de transferência do simbólico, do imaginário e do som do real para o domínio maquínico, para fora do homem. No caso concreto do cinema — no domínio de uma correspondência sensória, e recorrendo a Lacan — ele corresponderia a uma certa exteriorização da imaginação. O imaginário do cinema seria assim uma questão de ilusão de óptica que, ao extrair imagens do real, se permitiria construir uma fusão e fluidez próprios do imaginário (1999, 122). Sobre esta questão, remetemos para o nosso artigo: «The Kittlerian

começa, segundo Kittler, um desencontro entre a forma de compreensão do funcionamento técnico dos *media* e a maneira do *assim chamado homem*[49], determinado tecnicamente, se referir a esse funcionamento. A linguagem simbólica e a semiótica não seriam descrições e formulações adequadas a *media* que já trabalhariam através de *sinais*, como os sinais elétricos e analógicos. O fosso adensar-se-ia com a vinda do digital. O *medium* que "terminaria com todos os *media*", ou antes e mais exatamente, o "suporte técnico" capaz de agregar, "remediando" matematicamente todos os *media*, teria cumprido a função de excluir da determinação tecnológica o próprio homem[50]. Ao contrário da mediação determinada pelo cinema analógico, por exemplo, — a qual encontraria uma correspondência com a luz e o som na realidade —, o digital perde essa indexicalidade, e deixa para trás a relação de mediação, isto é, de correspondência entre o técnico e o sensório humano. O que a introdução da matemática e a teoria da informação[51] estabelecem é a ultrapassagem desta relação, pois todas as distinções físicas acabam subsumidas à informação granular e são matematicamente processáveis. Esse desencontro que leva a operação da comunicação humana e seu significado a ser determinados a um nível tecnológico *para lá* da sensibilidade humana, teria para Kittler a consequência de um desaparecimento das condições de possibilidade do conhecimento, uma vez que "a máquina substitui o homem como referente da comunicação" (Kramer 2006, 107)[52].

O que aqui importa salientar é que essa convertibilidade em informação por via do digital, e em particular dos novos *media* interligados em rede, veio transformar e alargar as condições de ligação que, outrora no cinema, estavam circunscritas a um conjunto de imagens em movimento, em fluxos temporais com fim definido a que demos o nome de filmes.

Interference in Film as a 'Constructive Extension' of Man». In *Media Theory and Cultural Technologies: In Memoriam of Friedrich Kittler*, editado por Maria Teresa Cruz, 154-161. Reino Unido: Cambridge Scholars Publishing, 2017.

[49] O "assim chamado Homem" (*der sogenannte Mensch*) era para Kittler a formulação que mostrava que ele apenas estava "cosido" em partes que formavam um todo devido à ação determinista dos *media* (1999, XXXIV). Escreve na sua introdução: "Uma vez que a tecnológica diferenciação entre ótica, acústica e escrita explodiu o monopólio da escrita de Gutenberg, a fabricação do assim chamado Homem tornou-se possível" (1999, 16).

[50] Em *Literature, Media, Information Systems: Essays*, Kittler escreve: "O assim chamado Homem não é determinado pelos atributos que os filósofos neles conferem ou sugerem às pessoas de forma a serem melhor compreendidos; em vez disso, Ele é determinado por *standards* técnicos. Presumivelmente assim, cada psicologia ou antropologia apenas dita subsequentemente que funções do processamento geral das informações são controlados por máquinas, ou seja, implementadas no real" (1997, 133).

[51] Referimo-nos aos trabalhos de Claude Shannon e de Warren Weaver, juntamente com os da teoria cibernética de Norbert Wiener, e a transformação da noção de informação, por via de uma ideia de eficácia transmissiva, em detrimento de uma relação ligada ao significado e aos modelos comunicacionais semânticos. Cf. Shannon, Claude (1948). «A mathematical Theory of Communication». *The Bell System Technical Journal*. Vol. 27, pp. 379-423; Shannon, Claude, e Warren Weaver. (1949) 1964. *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana: University of Illinois Press.

[52] Cf. Krämer, Sybille. 2006. «The Cultural Technics of Time Axis Manipulation: On Friedrich Kittler Conception of Media». *Theory, Culture, Society*. Vol. 23. Nº 7 e 8, 91-109.

A internet é hoje o espaço da pura potencialidade de circulação, das condições de uma articulação do movimento cinemático no que seria um "filme" interminável. Se é certo que aquilo que preocupava Kittler era o desencontro entre a forma dessa circulação (o digital) e a nossa capacidade de operar apenas através de interfaces e dispositivos que nos *deixam à porta* da pura manipulação do código que enforma essas configurações, o certo é que, nessa relação exterior, as hipóteses de articulação de um movimento cinemático tido como *phármakon* (isto é, que não abdica, ao contrário da fluidez da pura informação digital, de uma articulação entre polos) aumentam exponencialmente.

A teoria de Simondon, por seu turno, na sua defesa de uma pedagogia técnica é certamente sensível a este afastamento entre o humano, sua compreensão e capacidade de agir sobre os objetos técnicos, e o interior dos mecanismos de funcionamento sob os quais o digital opera (ou seja, computadores, servidores, redes informáticas). Mas, ao contrário de Kittler, que apenas vê como preocupante o reduzir de toda a realidade à informação matemática, Simondon, por ter uma compreensão mais universal da conceção de informação, conceito chave da sua filosofia, não exclui a hipótese de significação[53] atribuída a esta. A informação, mais do que subsumir a realidade é, para Simondon, produtora de novos níveis de realidade, pelo que uma teoria dos *media* teria necessariamente que perceber como estes estão envolvidos no desenvolvimento de novas estruturas, fazendo relacionar novas ordens de magnitude.

Parte daquilo que motiva hoje a recuperação do trabalho de Simondon é o cumprimento de um programa, de que este lançou as bases, para uma melhor e mais profunda articulação relacional entre objetos técnicos, homem e mundo por via desta noção mais universal de informação. Algo que permitiria formas de transdução entre os processos de informação probabilísticos e matemáticos, sob os quais o digital está assente, e a informação como *tomada de forma,* inerente aos processos de individuação física, biológica e psicossocial.

Se esse programa de integração da realidade permanece, de certa forma, por efetuar, o que importa destacar é que, ao nível da interação com as interfaces digitais, existe hoje uma continuação dos gestos herdados do cinema e seu modelo cinemático operativo, que beneficiaria desta noção de informação simondoniana, com efeitos ao nível comunicacional. É

[53] Este é um dos pontos de afastamento entre a cibernética e o pensamento de Simondon. Enquanto a primeira divorciava a significação da informação, em função de um paradigmatismo técnico e probabilitário, Simondon considerava a informação como "fórmula da individuação" (Simondon 2005a, 31). Isto é, apesar de, seguindo as teorias cibernéticas da informação, Simondon também conceber a informação como "negantropia", ou inversão do crescimento de desordem num sistema, ele defendia ainda a informação como processo de estruturação e *tomada de forma*, com aplicação à realidade psicossocial, em função da extensão do processo da individuação que se registava campo da física.

ao nível da articulação de elementos num contexto das interfaces e de um ambiente dos *media* reticulares digitais que esta aproximação da informação à comunicação se torna operativa. A ideia de trabalhar na *passagem da montagem à transdução* como lógica de ligação entre os elementos é precisamente a face visível dessa operacionalidade, dessa relação que prevê a aproximação dos processos técnicos de articulação e tomada de forma, com a individuação nos paradigmas da física, da biologia, do psicossocial e do coletivo.

Praticamente desde o surgimento do cinema que este foi acompanhado de teorias que corporizavam a intuição de que este tinha como *missão* sair de si próprio e avançar para outras configurações mais ágeis. Se hoje conceitos como o de "imagens em movimento" ou do "audiovisual" deram corpo a tal *intuição* expansiva, ela deve-se, em parte, a um conjunto de ideias que traçavam paralelos entre o *modus operandi* do *medium* cinema e os funcionamentos do corpo e mente humanas, em conjunto com o paralelo entre a animação dada às imagens fixas e o próprio movimento do vivo. Parte desse potencial expansivo foi explorado por via na noção de escrita[54] ou inscrição, até pela forma como o cinema remediava, em certa medida, um conjunto de *media* anteriores, em particular o da escrita simbólica. Conceitos como o da "caméra-stylo" de Alexandre Astruc[55], ou o de "cinécriture" de Agnès Varda, ou mesmo o carácter totalizante do poder do "kino-eye" de Dziga Vertov são disso exemplos[56].

[54] A ideia primitiva do cinematógrafo é precisamente algo que reproduz/inscreve o movimento em dispositivo. A cinematografia junta a κίνημα (que, como vimos, diz respeito ao movimento) ao termo γράφειν (*gráphein*) que significa registar ou reproduzir. Com base nesta origem, uma ideia recorrente no estudo da cinematografia tem sido essa relação entre o seu potencial de inscrição e a modificação do paradigma da escrita, através de uma *escrita com o movimento*.

[55] Discípulo de Bazin, Alexandre Astruc estabeleceu no seu ensaio de 1948 «Naissance d'une nouvelle avant-garde, la caméra-stylo» uma estética do cinema baseada na ideia de escrita. Escreve ele: "Depois de ter sido sucessivamente uma atração de feira, um divertimento análogo ao teatro boulevard, ou um meio de preservar as imagens de uma era, [o cinema] está finalmente a tornar-se, gradualmente, uma linguagem. Por linguagem, quero dizer uma forma na qual e pela qual um artista pode exprimir os seus pensamentos, não interessa o quão abstratos, ou traduzir as suas obsessões exatamente como no ensaio ou romance contemporâneos. É por isso que eu gostaria de chamar a essa nova era do cinema a era da câmara-caneta. Esta metáfora tem um sentido muito preciso. Por ela quero dizer que o cinema vai gradualmente libertar-se da tirania do visual, da imagem por si só, das exigências imediatas e concretas da narrativa, para se tornar um meio de escrita tão flexível e subtil como a linguagem escrita" (Astruc 1968, 17-8). O texto de Astruc iria preparar o caminho para as bases do cinema da Nouvelle Vague francesa e o seu *sonho* de um cinema "como forma de expressão", como "ensaio" iria concretizar-se, anos mais tarde em trabalhos de autores como Jonas Mekas, Chris Marker ou Agnès Varda. Contudo, a insistência de cinema como modo de expressão direta e democrática, expressa nessa forma ensaística, assim como a imagem da "câmara no bolso de trás das calças" para captar as deambulações de cada um, tudo ideias concretizadas num outro ensaio seu, escrito meses mais tarde «The Future of Cinema» (1948) sublinham ainda que a sua hipótese mantém uma importância em aberto. Cf. Tradução inglesa em *The Third Rail. nº 9*, sem data. (edição *online*)

[56] Jean-Louis Baudry punha a hipótese de o cinema ser um "sistema de escritura" mascarado por um sistema de representação idealista e ideológico que vivia da eliminação da diferença e da apresentação de uma falsa continuidade. "Não poderíamos nós dizer que o cinema reconstrói e forma o modelo mecânico (…) de um aparelho que comporta à vez um sistema de escritura constituída por uma base material e um contra sistema (ideológico, idealista) que se serve do primeiro, dissimulando-o?" (Baudry 1978, 19).

Se é certo que este paradigma dá continuidade a um problema que é o da mais correta forma de exteriorização do *logos*, nomeadamente por relação a um *eidos* e uma *imago*, e à transição entre os múltiplos problemas originados por uma "pictorial turn"[57] a uma "cinematic turn"[58], aqui o que nos interessa é sobretudo que esse paradigma de inscrição de elementos num movimento e num fluxo temporal se transformou profundamente com a entrada do cinema no digital e na arquitetura das redes informáticas. Assim, à semelhança do raciocínio de Kittler que nos fala da noção de desaparecimento do meio quando todos estes se ligam entre si (Kittler 1999, 2), apetece dizer que hoje tudo parece virtualmente passível de ser inscrito nesse movimento e nesse fluxo. E que, por isso, o problema da "escrita cinemática", ou melhor, o problema *do que inscrever* se vê secundarizada ante o problema da forma como o que é inscrito *se relaciona entre si*.

A passagem do cinema analógico, ao vídeo e depois ao digital, ilustrou bem um processo geral de passagem pelo qual o gesto de manipulação dos elementos se via facilitado pelo crescente aumento da maleabilidade das suas partes. E nele a atividade de relacionar elementos — sejam eles imagens fixas, imagens em movimento, pequenos vídeos, sons, etc. — se tornava mais simples e fluída. O que antigamente precisava de cola e tesoura, por exemplo, na montagem analógica, hoje é efetuada através de simples operação de corte e cola em *softwares* de edição especializados. A internet é hoje uma gigante base de dados de imagens, textos, fotografias, vídeos, *softwares*, áudio, etc., prontos a serem utilizados, recombinados, reciclados em diferentes modalidades. O surgimento do vídeo, o aparecimento dos sintetizadores áudio e vídeo — na passagem do material ao sinal eletrónico — incrementaram essa maleabilidade que enformava o que Fredric Jameson teorizou como a época da condição "pós-moderna"[59], na qual o espaço do novo era habitada pela euforia da recombinação, citação e pastiche.

Dessa mutabilidade à *softness* e variabilidade dos *media* digitais foi um passo, no qual as hipóteses de modificação aumentam exponencialmente. Enquanto nos *media* eletrónicos estava em causa um controlo de modificação do sinal em máquinas de sintetização, gravação, transmissão e receção, nos *media* digitais a hipótese de variação, pela sua representação em código binário, pode assumir múltiplas formas. Assim, a hipótese de conceber alterações e

[57] W.J.T Mitchell em *Picture Theory* aborda esta viragem da "linguistic turn" à "pictorial turn" (1995, 11 a 13).
[58] Sobre esta viragem, aqui aplicada sobretudo ao campo das artes contemporâneas, cf. a introdução de Eivind Røssaak, «The Still/Moving Field: An Introduction», no volume *Between Stillness and Motion Film, Photography, Algorithms*, de 2011.
[59] Cf. Lyotard, Jean- François. (1979) 2003. *A Condição Pós-Moderna* (1979), Tradução por José Navarro. Lisboa: Gradiva.

ligações entre *media*, ou partes no interior de cada um (por exemplo, na manipulação digital numa imagem), tornam-se virtualmente infinitas. Por outras palavras, a gestão do movimento cinemático por composição de elementos torna-se bastante mais complexo, face àquele que outrora estava reduzida a apenas uma articulação de imagens moventes, num fluxo temporal contínuo e finito.

Manovich ao analisar algumas das operações recorrentes ao nível dos novos *media* — a "seleção" (2000, 123 e ss.), a "composição" (2000, 136 e ss.) e "teleação" (2000, 161 e ss.) — chama a atenção para uma questão relevante. Enquanto que as atividades de seleção e composição, ao serem articuladas na lógica dos *media* eletrónicos e da estética do *pastiche* e da citação, mantém nas combinações a sua unidade e fronteiras entre elementos bem definidos, já a lógica da composição digital e computacional, que emerge nos anos 90, começa a trabalhar sobre a transição e continuidade, apagando as fronteiras entre os elementos, misturando-os (2000, 142). Esse esbatimento de fronteiras, no caso da composição de imagens sintéticas teve o efeito de uma certa "resistência à montagem" (2000, 141), onde a alternância de imagens pelo corte era substituída por "transições suaves", "*morphing*", "narrativas contínuas em primeira pessoa" e uma "estética da continuidade" (2000, 142). Ao contrário da preocupação por estabelecer correlações entre sentidos e diferentes regimes mediáticos, o multimédia segue antes o "princípio da adição", por camadas e elementos, colocados uns ao lado dos outros, sem tentativa de estabelecer "contraste, complementaridade ou dissonância entre eles" (*idem*). Essa tendência "contra a montagem" é a presença simultânea de vários objetos informacionais dispostos em janelas abertas em simultâneo nos sistemas de interface (2000, 143).

Outro efeito da composição digital foi o de privilegiar aquilo que Manovich cunhou como "montagem espacial" (2000, 158). Esta, ao contrário da montagem herdada do cinema analógico — e que privilegiava sobretudo a "dimensão temporal" e a justaposição entre imagens em circuito (2000, 155), procurando uma transição ou um apagamento das fronteiras entre as imagens —, trabalha ao mesmo tempo a montagem no interior de cada imagem ou plano. Na verdade, os *softwares* de edição digitais — ao articular no mesmo interface uma dimensão horizontal, que representa o tempo, e uma vertical, relacionada ao espaço — estão a apagar a estrita conceção e separação técnica entre os dois. O que era antes a montagem do cinema analógico, como "uma linha de tijolos unidimensional" (2000, 156), passa a composição digital com duas dimensões fazendo da montagem no tempo e da montagem no interior do plano (2D) coisas de igual importância. A ele juntar-se-á uma dimensão extra, a terceira (3D), popularizada a possibilidade de também a essa a composição digital poder aceder.

O que pretendemos com esta breve descrição de algumas alterações na passagem da montagem analógica do cinema à composição digital é que a herança do "modelo cinemático operativo" — *a capacidade de criar sentido a partir de imagens em movimento, acrescentadas e ligadas de forma progressiva entre elas num dado fluxo temporal* — complexifica-se exponencialmente. Primeiro, a construção de sentido faz-se, como vimos, não apenas entre imagens, mas também no interior da própria imagem e de forma muito mais exaustiva do que é a composição do interior do plano no cinema. Segundo, os fluxos temporais a que anteriormente chamávamos filmes, hoje conhecem a duração que o utilizador lhe quiser dar. Terceiro, a construção de sentido em movimento já não é exclusivamente feita com imagens, podendo, em teoria ser adicionadas todas as configurações mediáticas agregadas e transcodificadas pelo digital. Quarto, o fluxo deixa de ser, como no caso do cinema, unidirecional, e passa a poder ser concebido em diferentes direções, uma vez posta em circulação nas estruturas reticulares do digital. Por último, a *lógica da ligação* entre as imagens, que conhecemos com o cinema analógico e a montagem, com o digital transforma-se, alargada, a um sistema de relação entre diversos elementos que talvez deva poder ser melhor pensada, é a nossa hipótese, a partir da lógica da transdução conforme trabalhada por Gilbert Simondon.

4.3. Por uma dupla pedagogia: transdução e exercício antropotécnico

Como vimos no capítulo III, o conceito de transdução é um dos termos centrais para definir a filosofia de Simondon precisamente porque ele permite não só conceptualizar a "individuação em progresso" (Simondon 2005a, 33), isto é, em movimento. A transdução implica assim um determinando movimento que passa por uma articulação. Em termos comunicacionais, uma mediação, mas também uma articulação entre um interior e um exterior, entre uma operação e uma estrutura. E, de certa maneira, entre os objetos técnicos uns com os outros[60], entre o homem e a técnica e entre estes dois e a natureza (Fernandes 2016, 117). É neste sentido que a transdução é hoje um termo decisivo que procura pensar uma mais próxima e correta relação homem/técnica. Pela nossa parte gostaríamos de o utilizar num contexto de uma dada lógica de movimento, um certo qualitativo de dimensão cinemática, que pudesse ser

[60] E, como vimos em *Du Mode*, é transdutiva a relação entre um objeto técnico e o seu meio associado (1989, 20).

passível de uma dada pedagogia "repegada"[61] exatamente no sítio onde havia deixado as potencialidades da montagem cinematográfica.

A operação transdutiva tem de ser pensada no contexto do que o autor francês definiu como "alagmática", ou "teoria geral das *operações*" (2005a, 559) que deveria complementar, ou "servir de intervalo" a uma *teoria das estruturas* científicas, constituída por um conjunto sistematizado de ciências particulares. O que nos parece relevante é que a constituição do movimento cinemático a partir da noção de *phármakon*, a qual implica um retraçar contante do movimento entre polos, poderia ser vista como essa capacidade transdutiva de mediar um interior e um exterior, uma criação provisória de estrutura ou individuação em função de um movimento operativo. Algo que já podia ser, de certa forma, observado e *experimentado* na técnica da montagem cinematográfica, temporal e/ou espacial, mas que, pela limitação dos suportes técnicos utilizados[62], "parou" (metaestabilizou?) o movimento cinemático, em torno da constituição de obras temporais fechadas[63]. Lembramos que a montagem vem sendo considerada hoje como a "única grande invenção do cinema"[64] (Aumont 2015) e a única que ao seu "desaparecimento" resistiu. Rodowick refere que, na passagem ao digital, "nada se move, nem subsiste" num mundo digitalmente composto (Rodowick 2007, 171), e que já não existe "continuidade no espaço ou movimento, mas apenas montagem ou combinação" (2007, 172-173)[65]. Ou talvez tenha resistido em vias de se "suavizar", de integração num paradigma de transdução como modelo de relação entre elementos circulantes e relacionáveis. Como vimos no capítulo II, a convergência da utilização do conjunto de objetos técnicos em função das obras-filme, tornava o sistema ainda relativamente pouco aberto, ainda pouco sensível à

[61] Como fomos tentando avançar ao longo do capítulo II, vemos o *medium* do cinema, enquanto etapa de concretização técnica de compreensão e manipulação do movimento cinemático, de natureza transdutiva. O cinemático acaba assim por funcionar como paradigma operativo a ser colocado no centro da compreensão de uma relação com a técnica, o qual é simultaneamente uma relação de individuação. Desta forma, o cinemático ter-nos-ia aportado enquanto *phármakon*, isto é, enquanto inscrição originária no *logos* de um movimento ambíguo, que circula e compõe entre polos, entre remédio e veneno, uma forma de compor com esse movimento. A partir da concretização técnica do cinema ergue-se a possibilidade de compreender e agir sobre pedaços de tempo, sobre um mundo em movimento, no seu próprio processo de imparável movimento individuante. Desta feita, a montagem de imagens em movimento corresponderia a um estado inicial de aprendizagem de domínio técnico sobre as ligações temporais, isto é, da capacidade de produzir sentido (paragens provisórias e metaestáveis) num mundo que a convertibilidade no suporte técnico digital veio demonstrar como potencial fluxo contínuo e como pura potência de manipulação.

[62] Referimo-nos, em concreto, às limitações ao movimento, à reprodução, à manipulação, que apesar de tudo estavam inscritos nos suportes da película e do analógico.

[63] Referimo-nos, em concreto, à produção maioritária do cinema enquanto forma industrial: os filmes.

[64] Cf. Aumont, Jacques. 2015. *Le montage. « La seule invention du cinéma »*. Paris: Vrin.

[65] Steven Shaviro corrobora esta ideia dizendo que: "Where classical cinema was analogical and indexical, digital video is processual and combinatorial. Where analog cinema was about the duration of bodies and images, digital video is about the articulation and composition of forces" (Shaviro 2010, s.p.).

possibilidade de produzir sentido em função da transdução de informação advinda de um meio exterior que extravasa a realidade do cinema.

Seguindo este entendimento, a expansão do cinemático correspondeu à continuidade e cumprimento daquilo que para Simondon era fundamental na mecânica do processo transdutivo: a interdependência entre operação e estrutura. Segundo Simondon, como vimos, elas são interdependentes: "A operação é o complemento ontológico da estrutura e a estrutura é o complemento ontológico da operação" (2005a, 559). Talvez que a passagem do movimento cinemático — *através* do cinema, para fora dele —, convertendo-se em operação tenha funcionado como perda, ou pelo menos diminuição, desta complementaridade ontológica entre estrutura/operação. O cinema ao "transferir"[66] a até então exclusiva capacidade de operar com imagens em movimento a todo um outro conjunto de realidades (o denominado audiovisual) teria significado, de um ponto de vista da teoria de Simondon — e em particular da relação transdutiva entre a técnica e o homem — precisamente o indício de uma *operação* de composição em movimento, em busca de novas *estruturas*, novas *formas*, que a todo o tempo *se cristalizassem*, ainda que, provisória e constantemente, por relação com esse gesto operativo.

Voltemos ao exemplo da composição digital que fez explodir as hipóteses técnicas de ligação, combinação/recombinação de elementos. A pura potencialidade de relação entre os elementos ameaça[67] a dinâmica da transdução que, fundamentalmente, pressupõe que, na fundamental *abertura* dos sistemas à potencialidade de transformação, pela qual os objetos técnicos medeiam e transformam o homem e vice-versa, possa dar-se essa complementaridade entre uma operação que seja convertível em estrutura e uma estruturação convertível em operação. Ou por outras palavras, que o cinemático seja um *phármakon*, e se mantenha no seu movimento de ontogénese oscilando, em abertura, entre dois polos, retraçando um movimento interior/exterior.

[66] A passagem da montagem à composição no digital parece manter e aperfeiçoar essa lógica de abertura, tradução e ligação em movimento, algo que os *ensembles* conjuntos constituídos no panorama dito pós-cinematográfico "herdaram" e integraram na sua lógica de funcionamento. Assim, ao colocar a hipótese do próprio *medium* do cinema passar a operar ele segundo uma lógica transdutiva, de passagem e transformação entre realidades técnicas, qualificamos o movimento de progressão do cinema como um movimento que complexifica a capacidade de produzir "conhecimento como relação" (Combes 2013, 16 e ss.). Desta forma, a evolução do cinema, ao mesmo tempo que implicaria uma concretização técnica, caminharia para uma complexificação das suas operações de ligação: de uma montagem como paradigma inicial que, ao expandir-se tecnicamente, concretizaria, de forma mais perfeita, essa coincidência com um movimento transdutivo mais englobante e complexo de significação.

[67] E essa ameaça, que podia assemelhar-se a uma ideia de pura e automática circulação infinita de elementos sem paragem, uma espécie de imersão total, sem fora, poderia bem ilustrar a muito trabalhada dimensão intoxicante do *phármakon*, quando aplicado à técnica, considerada como um todo. Como se, aplicando os termos do raciocínio que vimos trilhando, o movimento cinemático, ao exponenciar a pura circulação, abdicasse e levasse à destruição a própria mecânica de articulação entre polos.

A condição pós-mediática de convergência do digital transferiu a oscilação do movimento cinemático, que ocorria na composição *entre media*, para o *interior* de um só meta *medium* generalizado, em estrutura reticular. Se outrora o cinema nos ensinou a dominar a construção de sentido em movimento — isto é, mediando entre as imagens para estruturas que se sedimentavam em obras de constituição provisória, mas estável —, agora essa atividade de mediação expandiu-se por toda a parte, complexificando-se. É nesse contexto que o trabalho sobre a transposição, para o domínio técnico, do movimento da transdução continua aquele que o cinema, sobretudo por via da montagem, nos começou por ensinar. Trata-se então de um trabalho sobre uma *pedagogia da transdução* de uma estratégia de composição do movimento, de uma relação que permita articular, como os polos do *phármakon*, o movimento das operações em torno da constituição de uma ou várias estruturas, que, por sua vez, influenciem a definição das operações seguintes. No fundo, trata-se de pensar a mediação conjunta, de dois movimentos[68] — o da informação computacional e o da informação física — de maneira a articular-se, movendo-se, como dois polos, compondo um interior a partir de um exterior e vice-versa, uma imersão com uma distância, um avanço com uma paragem.

Importa precisar um pouco mais aquilo que entendemos por *pedagogia de transdução*.

A partir de Simondon, como vimos, a transdução implica, de uma forma mais restrita, o movimento e encontro de realidades a partir do qual se vão constituindo os diversos processos de individuação; mas também, de uma forma mais genérica, a transdução é o que propicia a compreensão da comunicação ou mediação entre o homem, os objetos técnicos e a natureza. É neste sentido que a transdução é hoje um termo fundamental para pensar a relação com a técnica. Como exemplo, poderemos referir o trabalho de Adrian Mackenzie[69] que encontra na transdução, enquanto forma de pensar o "encontro entre realidades divergentes" (Mackenzie 2002, 205), uma forma de "ler objetos e práticas tecnológicas" para lá da bipolaridade das atitudes de tecnofobia e tecnofilia, ou "repúdio e sobre identificação" face à tecnologia (2002, 211). Nomeadamente, procurando o espaço dessa transdução ou encontro, algo que nomeia como "pontos de singularidade" nos *ensembles* técnicos, locais de articulação, que delineiam em cada momento e contexto, fronteiras entre o que é tido como "humano e não humano", entre o que funciona como "técnico" e como "social" (2001, 214). Só assim é possível, defende o

[68] Patricia Pisters operacionaliza o conceito de transdução para o seu conceito de "imagem-neural". Esta resulta, segunda a autora, da transdução entre o dispositivo tecnológico e as bases neuronais de afeção (Pisters 2012, 113), prolongando a conceção deleuziana de que o "cérebro é o ecrã" (Deleuze 2000b, 365).
[69] Mackenzie, Adrian. 2002. *Transductions – Bodies and Machines at Speed*. Londres: Continuum.

autor, evitar um dualismo que procura determinar os termos antes da negociação da operação técnica em si.

Outro autor que, como Simondon, utilizou o conceito de transdução foi o célebre psicólogo francês, Jean Piaget. Este utiliza a expressão, a partir do psicólogo alemão William Stern, para descrever o tipo de raciocínio levado a cabo pelas crianças no seu estádio pré-operatório (dos 2 aos 6 anos), prévio ao aparecimento do raciocínio lógico, das relações causais e pensamentos dedutivo e indutivo. O pensamento transdutivo — ao contrário destes últimos que operam do particular à generalização ou vice-versa — "move-se do particular ao particular", sem necessidade de recorrer a uma "necessidade lógica" (Piaget 1977, 106) ou a leis gerais (1977, 152)[70]. Segundo Piaget, a marca do raciocínio transdutivo é precisamente o facto do egocentrismo da criança não lhe dar a necessidade de encontrar uma justificação lógica e coerente para os seus julgamentos. Nesse sentido, prévia ao aparecimento da experimentação lógica, a experimentação mental que ocorre na transdução não vê a contradição como um problema, e faz a "reprodução dos eventos como eles se sucedem uns aos outros na natureza" ou como a criança imagina essa ordem (1977, 107). A falta de lógica racional na transdução faz dela "uma simples descrição de eventos em sucessão, ou uma sequência de pensamentos agrupados com um só propósito ou por uma só ação" (1977, 108). Segundo Piaget, o pensamento transdutivo está "entre a indução e a dedução, entre o geral e o específico, e entre o objetivo e o subjetivo" (1977, 488).

No campo da sociologia e da análise social, Henri Lefebvre também utilizou o conceito de transdução. Definiu-a como "operação do pensamento sobre/em direção a um objeto virtual para o construir e realizar", uma "lógica do objeto possível e/ou impossível" (Lefebvre 1982, XXIII). Na sua obra *Le Droit à la Ville* (1968) o autor vê a transdução como "aquilo que permite introduzir rigor na invenção e conhecimento na utopia", uma vez que se trata de uma "operação intelectual que se pode prosseguir metodicamente", sem "criação de modelos", através da elaboração e construção de um objeto teórico, um "objeto possível", a partir de informações e problemáticas advindas da realidade, através de um "*feedback* incessante entre o quadro conceptual utilizado e as observações empíricas" (Lefebvre 2000, 151). E, umas páginas adiante, reafirma a importância do método transdutivo no desafio a estruturas, funções e formas existentes na sociedade, nomeando-o como o que permite a "construção de um objeto virtual

[70] Um exemplo de pensamento transdutivo é o de uma criança que diz que faz sol *porque* vai brincar à rua. O seu raciocínio consiste na mera observação de que está sol quando vai brincar à rua, *logo,* o sol é *causa* ida à rua para brincar.

abordado através de factos experimentais", permitindo uma abertura de horizonte e pedindo atualização (2000, 165). Já em 1961, em *Critique de la vie quotidienne II: Fondements d'une sociologie de la quotidienneté*. Lefebvre mencionava a transdução como aquilo que "constrói um objeto virtual usando informação, e que parte de 'dados' para chegar a um possível". Nestes termos, o autor fala da necessidade de "transdutores sociológicos" como designação da operação levada a cabo por grupos sociais, que partam do presente para o virtual e do dado ao possível, numa operação prospetiva interminável (2002, 117-118).

Também no campo da comunicação e dos estudos multimodais[71], a transdução é um termo muito útil pois ela implica a tradução e reformulação de sentido na passagem entre modos de comunicação. Por exemplo, como transduzir um texto literário em imagens ou sons e quais as opções a tomar nessa transformação. Gunther Kress foi o primeiro a utilizar o termo neste campo de estudos e usa-o como complemento da noção de transformação. Enquanto esta opera nas formas e estruturas no interior de um modo comunicacional, a transdução é responsável pela mudança entre modos. Segundo o professor alemão, a transdução tem uma afinidade com os processos psicológicos de sinestesia, sendo nestes que a "criatividade acontece" (Kress 2003, 36 e 47).

O que estas abordagens do conceito de transdução parecem ter em comum é uma ideia de ressonância constante entre elementos, um encontro que implica um pensamento de criação progressiva, propagadora e amplificadora. Outro aspeto importante para nós é que essa transdução permite, pela sua atualização constante, criar momentos de metaestabilidade em torno de construções provisórias que, estão aquém ou além da lógica clássica e leis de causalidade justificativa. Desta forma, torna-se um movimento *qualitativo* adequado a pensar uma construção individual de natureza expressiva e criativa, particularmente apto a uma "lógica" artística e sua potencialidade. O que defendemos é que a passagem da montagem cinematográfica a uma pedagogia transdutiva mais ampla é um passo que deveria acompanhar a evolução do campo dos estudos sobre educação para o cinema que mapearemos na parte II da nossa investigação. Trata-se assim de arrancar do cinema e sua lógica, mas abri-la ao exterior. No sentido de proporcionar um movimento de ligação mais vasto e criativo.

[71] Segundo o dicionário de termos multimodais, a multimodalidade estuda as formas e os objetivos sociais e culturais com que as pessoas usam e transformam recursos de comunicação como o discurso oral, a imagem, o gesto, o olhar, etc. Cf. MODE (2012). *Glossary of multimodal terms*. https://multimodalityglossary.wordpress.com/.

Falamos especificamente de *pedagogia da transdução* para efetuar essa transição na qual o cinemático se manifesta tecnicamente como um domínio mais vasto sobre a manipulação de ligações em movimento. É uma transição que arranca do cinema como *operação* e se torna ele base de um movimento circulador, progressivo, em muitos casos num domínio pré-lógico, e apto a ser trabalho sobre três atividades interrelacionadas de relação transdutiva que hoje parece dominantes quando falamos de *media* digitais em rede: um paradigma da *composição* com elementos heterogéneos; mas também um paradigma da *expressão* através de uma forma maioritariamente audiovisual de articular elementos em rede; e, finalmente, a sua colocação em movimento, através de um paradigma de *partilha*. É neste caminho que o cinemático, em última instância, se reconfigura, saindo dos eixos estruturais do *medium* cinema e sob o qual as práticas educativas terão uma missão vital.

***

Mas dissemos no início do capítulo tratar-se aqui — dada a noção ambivalente e articuladora do cinemático visto como *phármakon* — de uma *dupla* pedagogia. Em nosso entender, o cinemático não deve apenas trabalhar a sua transição do cinema e montagem a uma *pedagogia da transdução* como forma mais complexa de ligação. Trata-se ainda de perceber que, dada a sua afinidade com a estruturação do movimento da individuação vital, o cinemático comporta também uma dimensão que nomeamos, a partir de Peter Sloterdijk, de exercício de natureza antropotécnica.

O conceito de antropotécnica, aplicado a um conjunto de áreas, desde a medicina à arte, ciência ou filosofia, é um neologismo que designa de uma forma bastante genérica o encontro entre o referente ao ser humano (*anthropos* / ἄνθρωπος) e a técnica (*teknè* / τέχνη). Trata-se de uma designação para a aproximação entre o natural e o artificial, o homem e a máquina. No caso da filosofia de Peter Sloterdijk, a antropotécnica possui uma dimensão mais englobante (vista na relação com o homem) e outra de dimensão individual (vista como exercício individual).

Antes de explicitar esta última — aquela que para aqui nos importa —, apenas umas breves palavras quanto a esta primeira noção de antropotécnica. Esta começa a ser forjada na célebre e polémica conferência que o alemão dá em 1999, em Elmau, na Bavaria, *Regeln für den Menschenpark* / *Regras para o Parque Humano*. Aqui, Sloterdijk prolonga a crítica de Heidegger à ideia de humanismo. Este seria uma espécie de resultado de um projeto educacional

de domesticação do ser humano pelas técnicas da literatura. É o fim do predomínio da época das letras, assim como o surgimento dos *mass media,* com a idade dos *media* tecnológicos, aquilo que tornaria evidente a necessidade de repensar a tarefa da domesticação humana. Recorrendo a imagens de poder envolvendo o pastor e seu rebanho[72] em Platão (Sloterdijk 2007, 66 a 70), ou passagens sobre vontade e resignação em Nietzsche (2007, 55-56), Sloterdijk procura provar como é próprio do homem a sua domesticação, que permaneceria impensada (2007, 61) e a criação do homem pelo homem (2007, 56). É, portanto, neste contexto que surge a noção de antropotécnica[73] pela qual se efetua a produção humana e se organizam as regras de produção e domesticação no interior do parque-comunidade política.

Quase uma década depois, Sloterdijk volta ao tema da antropotécnica com o seu livro *Du mußt dein Leben ändern* / *Tens de Mudar de Vida* (2009). Mas agora, como refere Jean-Pierre Couture na sua monografia sobre o autor, abandonando o tom polémico da sua conferência de 99, onde falava a partir de uma perspetiva plural, falando da domesticação dos seres humanos, e passando a dirigir-se ao indivíduo como alvo de exercícios de melhoramento de si (Couture 2016, 45). Desta feita, a antropotécnica passa a ser trabalhada e entendida a partir de uma perspetiva eminentemente individual. Isto é, de um conjunto de:

> "métodos de prática mental e física pelos quais os seres humanos das mais diversas culturas tentaram otimizar o seu estatuto cósmico e imunológico em face de vagos riscos de vida e agudas certezas de morte" (Sloterdijk 2013, 10).

Essas práticas devem ser entendidas com base na noção de exercício[74] e a partir de uma ideia de "tensão vertical"[75]. Esta corresponde à capacidade do ser humano tentar e procurar

[72] É neste sentido que arrancam no texto as metáforas sobre a comunidade de homens como jardins zoológicos e a política como determinação das regras do Parque Humano (Sloterdijk 2007, 67).

[73] Outro texto fundamental para a noção de antropotécnica em Sloterdijk é *Die Domestikation des Seins / A Domesticação do Ser* (2000). Segundo Sloterdijk, o homem e condição humana não são o resultado de nenhum humanismo, mas sim produto e resultado de um complexo de antropotécnicas. Assim a técnica é vista com ponto de partida e ponto de chegada, tendo sido a tecnologia que fez emergir o homem da sua pré-humanidade (Sloterdijk 2000, 88). Aqui a noção de antropotécnica ganha uma concretização maior uma vez que o autor desenvolve quatro antropotécnicas diferentes e determinantes na emergência do homem e sua capacidade de distanciamento da natureza (2000, 45). Outro conceito importante é o de homeotécnica. Ele implica uma ideia de *coordenação* no espaço das antropotécnicas, no sentido de uma *saúde comum* entre homem/técnica, e com o intuito de evitar uma relação de dominação ou subjugação de um dos lados (2000, 91-92).

[74] "Um exercício é definido aqui como uma operação que provê ou melhora a qualificação de um sujeito para uma melhor performance na operação seguinte, quer ele seja declarado como exercício ou não (Sloterdijk 2013, 4).

[75] "Eu sou afetado pela absoluta objeção ao meu *status quo*: a minha mudança é a única coisa necessária. Se você de facto mudar depois a sua vida, o que está a fazer não é diferente do que deseja com toda a sua vontade, assim que sentir como uma tensão vertical que é valida para si lhe retira a vida dos seus eixos" (Sloterdijk 2013, 26); "Em resumo, as pessoas tiveram de falar sobre os aleijados, os constituídos de forma diferente para se deparar com a frase que expressa a constituição geral dos seres perante uma tensão vertical. 'Tens de mudar de vida!' significa, como vimos no poema do Torso de Rilke: deves prestar atenção ao teu eixo vertical interior e avaliar como o puxar o mesmo para um polo superior te afeta! Não é o andar direito o que faz dos homens humanos; é antes a incipiente consciência dos seus gradientes internos" (2013, 59-60).

melhorar a sua situação e orientar as suas ações na direção daquilo que consegue conceber como uma posição melhor do que a que ocupa no presente. Como refere Franz J. Brüseke, num artigo sobre o tema, ela é uma *tensão* "porque exige do homem um esforço e permanentes exercícios" e é *vertical*, pois implica uma direção para cima, uma melhoria (Brüseke 2011, s.p.). Esta tensão é, no fundo, uma capacidade de superação, autoaperfeiçoamento e transformação constantes que não andará longe dos "efeitos" da noção de pré-individual na individuação do ser orgânico, que sempre impele a um movimento e a uma superação da inércia.

Deixemos, momentaneamente, a hipótese de Sloterdijk — que naturalmente possui toda uma outra profundidade[76] histórica e filosófica, mas que aqui não cumpre descrever e analisar — para retomar a nossa proposta acerca da utilização do movimento cinemático e articulador como exercício antropotécnico.

Em 2012, no nosso trabalho de mestrado *O Cinema Contemporâneo Como Categoria Ficcional?*, procurávamos inquirir acerca das condições de operacionalização de um conceito tão controverso e transversal como o de "contemporâneo" para saber se seria possível, como acontece no campo da arte, categorizar um período histórico específico na evolução do cinema. Aí, ao analisarmos alguns filmes premiados em festivais de cinema importantes na década seguinte ao 11 de setembro de 2001, trabalhámos a partir de uma ideia explorada pelo crítico de cinema e teórico, Adrian Martin. Esta versava acerca da passagem da lógica da *mise en scène* tradicional, trabalhada outrora por um realizador e que passava pelo arranjo de elementos no plano, a uma lógica que pensava a partir de uma interação com o dispositivo[77] ou um *mise en dispositif*. Como explicita Martin na entrevista que nos concedeu:

> "um filme dispositivo (…) contém um conjunto de regras pré-estabelecidas sobre o que filmar e como (…). A abordagem do dispositivo prende-se com a definição uma lógica formal rígida, um procedimento para a construção da obra. De certa forma, isso é o que leva a uma conceção diferente de estilo no cinema, designadamente daquela que é elaborada com base na *mise en scène*. Normalmente a *mise en scène* clássica centra-se numa matriz de fluidez, que segue os movimentos do momento ou que os estabelece numa base de desafio

[76] Nomeadamente por relação com a ideia de ascetismo no período clássico, o apoio em Nietzsche, o conceito de *habitus* em Pierre Bordieu, os estudos de Foucault sobre o cuidado e as técnicas de si, etc.

[77] No capítulo II, já mencionámos este exemplo dado por Adrian Martin em «Turn the Page: From Mise en Scène to Dispositif» (2011). Recordamos que se baseava numa adaptação da lógica de realização de Kiarostami em *Dah* (Dez) de 2002, no qual o realizador introduzira no filme a lógica da colocação do dispositivo da câmara acoplado no carro. Aquilo que Patrice Blouin, crítico dos *Cahiers du Cinéma*, citado por Martin no texto, refere como um "gesto audacioso de acoplar as câmaras nos lados direito e esquerdo do carro e simplesmente deixar os membros do seu *cast* guiar e improvisar uma conversa" (Martin 2011). E terminava dizendo que essa era uma forma de se livrar da *mise en scène.*

> com a convenção. Esta não se preocupa tanto em construir uma lógica meramente formal" (Anexo 8, p. 553).

No cinema, essa passagem da lógica da *scène* à do dispositivo, que implicava uma maior proximidade e abertura transdutiva entre o funcionamento da máquina de filmar (que "ditaria" diretamente uma dada forma para criação) e o seu utilizador, tinha também de ser pensada juntamente com outra questão. Muito sinteticamente, o cinema moderno funcionou em parte por "reação negativa" a uma sedimentação de formas/fórmulas constituídas no cinema clássico. E com isso, pugnando por uma certa atitude *moderna* de expor o cinema a uma outra relação com o tempo e com a visibilidade do gesto técnico, e neles encontrando argumentos para a especificidade do seu *medium*. Seguiu-se — com o declínio dos grandes estúdios americanos, por um lado, e a falência das narrativas de redenção histórica que o cinema moderno acreditava serem o destino da sétima arte, por outro lado —, a passagem a uma estética da composição em vídeo, de trabalho sobre a troca de elementos, citações, *pastiche*. Período a que frequentemente, e mais por facilidade do que por rigor, se costuma denominar como o momento pós-moderno do cinema. Mas seria essa ainda a lógica de composição e criação dos filmes analisados? Era essa parte da nossa questão. A nossa argumentação era no sentido negativo, e propúnhamos que se trabalhasse então numa passagem de um esquema de *mise en dispositif*[78] para uma lógica de *mise en monde*. Esta pressupunha que à lógica da articulação entre elementos e à lógica da relação da negociação com os dispositivos no cinema sobrevinha ao realizador de um filme uma atitude de *serenidade* que se preocupava sobretudo por construir um mundo individual. Um dos exemplos dados era o cinema do tailandês Apichatpong Weerasethakul que, ao fundir um ambiente de um certo primitivismo ancestral mágico (ligado ao passado das narrativas míticas do seu país) com realismo social, planos longos, com uma direção de atores naturalista e o recurso ao vídeo, além das influências da arte contemporânea[79], havia erigido um mundo que, mais do que posicionar-se cronologicamente perto de autores e suas influências, acabava por funcionar como uma *categoria de si próprio*[80]. Esta pressupunha no fundo uma articulação

[78] Lógica que parecia ainda provir de uma certa euforia pela liberdade de trabalhar com muitos elementos ao mesmo tempo, e de certa maneira, desequilibrar a relação aberta, transdutiva, entre o homem e o dispositivo técnico, em prol de uma certa automação dos processos de seleção criativa. Não é por acaso que Kiarostami, ao falar das opções ditadas pelo dispositivo, fala de um certo livrar-se da responsabilidade da *mise en scène*.

[79] Integrando um posicionamento cada vez mais comum hoje em dia de um realizador que é também um artista em várias áreas. E que, simultaneamente, faz passar elementos de umas obras para as outras.

[80] É conhecida a formulação de Gilles Deleuze, a propósito de Godard sobre o qual segundo ele e a sua "table de montage" funcionaria como um "table de catégories" (Deleuze 1985, 241; e 1984). Sobre esta questão cf. Sauvagnargues, Anne. 2016. *Artmachines – Deleuze, Guattari, Simondon*. Traduzido por Suzanne Verderber e Eugene W. Holland. Edimburgo: Edimburgh University Press. Em especial, o capítulo «The Table of Categories as a Table of Montage», pp. 110-122.

de elementos que se conjugavam para criar uma categoria que fazia, por exemplo, do "mundo" imaginado pelo cineasta tailandês Apichatpong Weerasethakul algo imediatamente reconhecível e único. Essa lógica de colocação e articulação de elementos e dispositivos para a constituição de um mundo, como categoria pessoal, sobrepunha-se à ideia mais restrita da colocação em dispositivo e seria um traço do gesto técnico cinemático que observámos como recorrente no período cronológico que nos propusemos analisar.

Nesse seguimento, surge-nos a hipótese de que a capitalização da afinidade entre o movimento cinemático concebido como um *phármakon* e a dinâmica do processo da individuação (a qual implica uma articulação entre os processos de interação e troca com o exterior e a estruturação progressiva no interior) se pode consubstanciar num modelo de gestão quotidiana da experiência. Esse modelo, que no fundo é uma proposta de estruturação do movimento no tempo, articulando operações e estruturação de um domínio, parte precisamente dessa ideia de *mise en-*[81][como gesto operativo que visa, progressivamente, elaborar um] *monde.* Um mundo como obra pessoal de estrutura instável e progressiva da individuação. Obra aberta e em constante capacidade de receção e transdução dos meios exteriores como forma de continuar, ininterruptamente, a dinâmica do movimento estruturante do cinemático.

Trata-se no fundo de perceber como uma pedagogia sobre o cinema hoje não é mais (e apenas) sobre a criação artística e técnica em torno de obras materiais — ou mesmo só acerca do aperfeiçoamento dos gestos de transdução e manipulação de elementos materiais, como imagens, sons, ou todo o tipo de elementos que circulam em rede — mas é também *dobrada* sobre aquilo que no cinema implica a criação de um mundo individual, nomeadamente a criação de um ponto de vista e articulação de experiências em torno de um ou vários protagonismos. Esta "segunda pedagogia" visa colocar o homem na posição de *metteur-en-scène*[82], ou antes rigorosamente, *metteur-en-monde*, face ao seu quotidiano, a partir de um exercício antropotécnico assente numa forma de colocação em cena, escolha, corte e colagem de experiências. Movimento progressivo e transdutivo que implica selecionar e ir criando uma dada forma, informando uma dada e constante individuação. Esta, chamemos-lhe, gestão do movimento cinemático, implica *incrementar os gestos de colocação em cena de si próprio, de*

[81] Colocação como seleção de elementos do quotidiano.

[82] Trata-se no fundo de passar do paradigma de um *cinema de autor* à *multiplicação dos autores do cinemático*. A esse respeito, João Mário Grilo, na entrevista que lhe fizemos salienta, a propósito de Manoel de Oliveira, um aspeto importante nessa definição de um cinema de autor. Diz ele: "A formação do Oliveira é algo que acontece nos anos 20 e que ele vai refinando e repetindo. Sempre com pequenas variações, como na ideia da diferença e repetição do Deleuze, através de séries. Uma espécie de bipolaridade. Algo que creio é muito daquilo que as pessoas admiram no cinema de autor" (Anexo 7, p. 517).

encenação, num ambiente de mediação constante e de partilha através das arquiteturas reticulares digitais.

É neste contexto, o desta segunda pedagogia, de alcance mais geral, que importa recuperar mais algumas ideias da forma como Sloterdijk concebe a dinâmica dos seus exercícios antropotécnicos. Segundo Sloterdijk este imperativo "deve mudar a sua vida!", que ironiza hoje com os títulos de livros de autoajuda, é no fundo, uma individual "máxima pedagógica" (Brüseke 2011, s.p.), que procura contornar os extremos pedagogistas de uma autoridade ou de um liberalismo excessivo; encontrar uma via de exercícios individuais que seja alternativa quer a uma ortopedia pedagógica de uma atitude de atividade e produção constantes, paradigma que arranca com a modernidade, mas também a uma pura *vita contemplativa* do período clássico (Couture 2016, 46; Sloterdijk 2013, 212). Outro elemento relevante é a distinção que Sloterdijk faz entre "modos concorrentes de antropotécnica": um fraco, implicaria o indivíduo numa posição de passividade ou anestesia que se "deixaria operar", expondo-se à competência operacional dos outros, deixando-se moldar; o outro forte, seria uma atitude ativa de auto-operação ou modificação e melhoramento de si próprio (Sloterdijk 2013, 373-374). A posição de Sloterdijk é que o avanço científico e técnico vai tornando a primeira modalidade dominante por relação com a segunda. Contudo, gostaríamos antes de relacionar esta distinção com o facto de o cinema ser uma máquina de construção de protagonistas. E de, precisamente na gestão do movimento cinemático nesse âmbito mais vasto, ao colocar o indivíduo enquanto protagonista do seu quotidiano, avaliando e construindo pontos de vista, está nessa posição de operador de si próprio[83].

Como vimos no capítulo anterior, tal como acontecia no domínio da individuação vital, na qual o ser vivo possuía um sistema de separação entre o interior e o exterior, a partir do qual regulava o aporte e a troca transdutiva de informação com o exterior, a visão de Sloterdijk também assenta num paradigma de imunologia e no facto da condição *sine qua non* destes exercícios antropotécnicos de autoaperfeiçoamento se fazerem a partir de um espaço de separação (2013, 217 e ss.). Espaço esse no interior do qual funcionam regras diversas em relação ao exterior e no qual se produz uma ocupação consigo mesmo. Um interessante paralelo poderia fazer-se no caso da evolução do cinema. A "passagem" da caverna à sala de cinema mostra bem esse espaço de separação. Contudo, a expansão do cinema torna esse espaço de separação *invisível* e em *crise*: não apenas pelo declínio das salas, mas enquanto falência da

[83] Cf. sobre esta distinção o Anexo 9, pp. 571-572.

unidade do plano ou do filme como "entidades de separação". Trata-se então de criar *em si mesmo* as condições de separação para o exercício antropotécnico da gestão do movimento cinemático. Isto é, criar as *regras*, como acontecia com o mundo de Apichatpong, no qual a transformação constante possa operar-se de acordo sobretudo com essa modalidade antropotécnica forte de auto-operação.

As "leis gravitacionais" em torno de um mundo individual, isto é, aquilo que lhe dá uma dada consistência para o exercício de uma gestão pessoal desse movimento cinemático assenta sobretudo em dois eixos. Por um lado, trata-se de ativar esse paradigma imunológico para a seleção de informação e elementos do exterior, que podem entrar nesse espaço de construção de mundo e servir de material para as suas fundações. Por outro lado, esse mundo individual emerge a partir do que Sloterdijk qualifica como "a utilização do poder da repetição contra a repetição" (2013, 197-199). Ou, aquilo que, como veremos no âmbito da educação para o cinema, Alain Bergala denomina de criação de uma "coleção de filmes" que possa funcionar como um percurso que se percorre e reconhece nas suas estruturas. Pela repetição desse caminho emergem não só as estruturas de um mundo pessoal de escolhas e gestão do movimento cinemático, como também a possibilidade de ir alargando o próprio caminho, prolongando o movimento, isto é, a individuação.

Na segunda parte da nossa investigação iremos abordar a crescente importância e metodologias integradas de um trabalho de educação para o cinema, ao nível nacional e sobretudo europeu. O nosso propósito é o da contextualização e desenvolvimento do trabalho que desenvolvemos no decorrer da nossa investigação, no âmbito do projeto europeu *CinEd-European Cinema Education For Youth.*

No termo desta parte e como lançamento da seguinte deixamos aqui as palavras de João Mário Grilo proferidas numa mesa intitulada «O Cinema: o convite à criação de mundos», no âmbito da 3ª Conferência do Plano Nacional de Cinema, decorrida em novembro de 2018 na Cinemateca Portuguesa de Lisboa.

> "É preciso aproveitar o lado normativo do cinema; o cinema é uma técnica de formar protagonistas e por isso pode ser a técnica que ajuda na construção de si próprio como protagonista. Fazer cinema não é necessariamente realizar filmes. É necessário resgatar a energia do cinema, uma vez que o seu corpo maquínico e institucional se desmaterializou e reativá-la no sentido da formação da nossa consciência como cineasta. Nesse trajeto precisamos desmitologizar o cinema, rever a receita, dessacralizá-lo (Grilo 2018).

São, portanto, palavras de fim e de recomeço.

PARTE 2

CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO PARA O CINEMA, UMA CRESCENTE PREOCUPAÇÃO NO CONTEXTO EUROPEU

O cinema é uma espécie de sonho, mostra-nos o que vai ser o futuro. Ensina-nos o que é a vida.

Menino de 7 anos do bairro da Fonte da Prata, Moita

1.1. Preparação para o programa *Europa Criativa*: primeiras abordagens

Em 2014 a União Europeia iniciou o programa *Europa Criativa* que se irá estender até 2020. O propósito desta iniciativa de incentivo ao setor cultural e criativo destinava-se a agregar e substituir os anteriores programas de apoio da cultura e dos programas *MEDIA*[1]. Com estas alterações — e sob uma iniciativa comum, o *Europa Criativa* — pretendeu-se integrar, enquanto subsetores, esses programas que outrora eram concebidos separadamente: os programas de apoio à cultura, que visavam as artes visuais e performativas, assim como as questões de património; e os programas *MEDIA*, que incentivavam o cinema e o audiovisual. Além disso, o programa contém um outro subprograma destinado a iniciativas que cruzam várias disciplinas e Estados-membros[2].

No sentido de preparar a entrada em vigor deste programa, em julho de 2011, a Comissão Europeia abriu um concurso à apresentação de propostas para a elaboração de um estudo a ser levado a cabo por especialistas acerca do estado da literacia fílmica no espaço europeu. Este devia abranger a situação, quer dos países membros da União Europeia, quer dos que fizessem parte do Espaço Económico Europeu. Além da determinação de um ponto da situação, o objetivo deste estudo visava a formulação de recomendações que servissem de pilares às futuras políticas a ser postas em prática no contexto da *Europa Criativa*. O concurso foi ganho por um consórcio do British Film Institute (BFI), o Instituto da Educação da Universidade de Londres (IEUL) e a organização Film Education, cada um nomeando um chefe

[1] Falamos em concreto dos programas *Cultura*, *MEDIA* e *MEDIA Mundus* (2007-2013).
[2] No site do *Europa Criativa* define-se desta forma as iniciativas contempladas por essa linha de apoio: "a troca transnacional de experiências e *know-how* em relação a novos negócios e modelos de gestão, assim como atividades de aprendizagem mútua. Também irá apoiar *networking* entre organizações e decisores políticos, de natureza cultural e criativa, promovendo o *networking* digital sempre que apropriado". Cf. https://ec.europa.eu/programmes/creative-europe/cross-sector

de investigação[3]: Mark Reid, pelo BFI, o professor Andrew Burn, pelo IEUL e Ian Wall, pela Film Education.

Mark Reid, chefe do Departamento de Educação do British Film Institute, é um dos nomes mais importantes ao nível nacional e internacional no pensamento sobre a relação entre a educação e a pedagogia fílmica. Por exemplo, de 1998 a 2006, codirigiu o programa *Reframing Literacy*, um projeto pioneiro de colaboração entre o BFI e o Organismo para a Estratégia Nacional de Literacia em Inglaterra, e que visava perceber o papel do cinema numa estratégia mais vasta de literacia no contexto das escolas britânicas. Esse programa começou em 1999, trabalhando com um conjunto de recursos a ser utilizados em aula, nomeadamente um programa de curtas-metragens[4] selecionadas para o efeito e compiladas num primeiro vídeo intitulado *Story Shorts* (British Film Institute 2008, s.p.). O formato curto tinha, segundo o programa, a virtualidade de poder ser utilizado, repetido e trabalhado por uma abordagem de análise em aula. Até 2004, esta iniciativa, conforme referido no próprio relatório do projeto, *Moving Literacy On: Evaluation Report* (2008), não atingiu os números esperados, ao nível do conjunto de alunos abrangidos. Até aí a utilização dos materiais e técnicas do programa era feita diretamente com os professores e depois apenas melhorada através de seminários ministrados com o apoio de consultores em literacia. Conforme se pode ler nesse relatório elaborado por Jackie Marsh e Eve Bearne, a integração da formação de *lead practicioners*[5] e o envolvimento das autoridades locais revelou-se decisiva e extremamente bem-sucedida para o futuro do projeto (Marsh e Bearne 2008, 5).

No coração da iniciativa *Reframing Literacy* estava a convicção de que:

> "se as crianças tiveram a oportunidade de usufruir de um currículo de literacia que respeita e expande o seu conhecimento acerca das imagens em movimento, elas terão melhores resultados nas escolas" (British Film Institute 2008, s.p.).

[3] O programa de investigação foi coordenado também por Wendy Earle, com a ajuda de Michelle Cannon, Kate Domaille e Caren Willig.

[4] No contexto de lançamento do encontro *Reframing Literacy Conference*, em 2008, em BFI Southbank, Mark Reid disse: "Acreditamos que usar o formato curto na sala de aula é um instrumento eficaz para complementar a leitura, a escrita, o discurso e a escuta da criança e existem provas diretas que uma criança que sabe interagir com os *media*, mais rapidamente apreenderá as competências de literacia". As declarações completas podem ser lidas no *site Screen South*. Acessível em: http://www.screensouth.org/eventdescription.aspx?parent=7&event=192

[5] Tratava-se de estender o âmbito do projeto, envolvendo o poder local, nomeadamente através da formação e contribuição de *formadores* ligados à pedagogia do cinema, que ficassem por sua vez habilitados a formar professores e a dinamizar iniciativas junto das escolas locais.

Esta estratégia de aproximação entre a literacia da palavra e a da imagem em movimento serve-se, no projeto, de uma metodologia baseada em *três cês* desenvolvida por um grupo de pensamento britânico, uma *task force*[6] destinada a repensar a metamorfose do conceito de literacia tendo em vista a crescente importância das imagens em movimento e do digital (Galloway 2011, 10).

Esta metodologia avançada na *Carta Britânica para a Literacia*[7] (British Film Institute 2005, s.p.) sugere três formas pelas quais se deveria pensar a relação com os *media*. Os três cês são de: *cultural, crítico* e *criativo*. O primeiro cê privilegia a abordagem do acesso cultural aos *media* e conteúdos; o segundo salienta a importância de uma relação de entendimento que passe pelo enquadramento e questionamento das formas e dos conteúdos; e, finalmente, o último propõe uma dimensão de compreensão ativa das técnicas e das capacidades de expressão inerentes aos *media*.

Como refere Susan Galloway no relatório de revisão de literatura acerca das questões de literacia, «C21 Literacy: what is it, how do we get it? A creatives future's think thank» (2011) — no contexto da participação do projeto escocês *Creative Futures*[8], esta metodologia dos três cês usada, quer pelo British Film Institute, quer pela própria iniciativa *21st Century Literacy*, para "promover um conceito mais vasto e multimodal de literacia que inclua o cinema no

[6] Esta *task force* dedicada à literacia dos *media* surge como resolução do *Communications Act* de 2003 do governo britânico, e era composta por um conjunto de organizações culturais ligadas à promoção do cinema e da literacia dos *media*, como a BBC, a Channel 4 ou a Skillset. É no decorrer da sua atividade, de 2004 a 2009, que, em 2005, elaboram uma carta para a literacia dos *media* baseada nesta metodologia dos três cês.

[7] Esta versão deu origem a um trabalho sobre um *framework* europeu, a *Carta Europeia para uma Literacia dos Media*. Nesta, a literacia dos *media* é determinada no seu segundo ponto a partir das seguintes competências: "usar eficazmente as tecnologias dos *media* para aceder, guardar, reencontrar e partilhar conteúdos que vão ao encontro dos interesses e necessidades individuais e da sua comunidade; ter acesso e efetuar escolhas informadas sobre um vasto leque de formas e conteúdos mediáticos provenientes de fontes culturais e institucionais variadas; compreender como são produzidos conteúdos mediáticos e porquê, assim como os contextos tecnológicos, legais, políticos e económicos dessa produção; analisar criticamente as técnicas, linguagens e convenções usadas pelos *media* e as mensagens que estes veiculam; usar criativamente os *media* para expressar e comunicar ideias, informações e opiniões; identificar e evitar, ou confrontar, conteúdos e serviços mediáticos que possam ser indesejados, ofensivos ou prejudiciais; fazer um uso eficaz dos *media* no exercício dos seus direitos democráticos e responsabilidades cívicas. Sobre a referida Carta Europeia consultar o *site* https://euromedialiteracy.eu. Sobre o processo de criação desta Carta Europeia e sua importância cf. Bachmair, Ben. e Cary Bazalgette. 2007. «The European Charter for Media Literacy: meaning and potential». *Research in Comparative and International Education*. Vol. 2. N.º 1.

[8] Este projeto constitui-se como uma iniciativa lançada pelo programa *Escócia Criativa 2011*, visando, entre outros objetivos, um trabalho sobre a mutação do conceito, alcance e práticas de literacia. 21st Century Literacy foi um grupo de pensamento que a esse assunto esteve destinado dinamizado pelo Centro de Investigação de Políticas Culturais na Universidade de Glasgow, liderado pela Dra. Katherine Champion, Susan Galloway, e pelo professor Philip Schlesinger.

currículo escolar" (2001, 11) — tem relação direta com o modelo criado por Bill Green[9] para a integração das novas tecnologias de informação e comunicação nos estudos da literacia.

Em *New literacies: everyday practices & classroom learning*, os seus autores, Colin Lankshear e Michele Knobel, definem o influente modelo de Green, conhecido como o "modelo tridimensional de literacia"[10] como uma aproximação entre "a prática literária e a literacia pedagógica" (2011, 18). Este modelo propõe que a literacia deve ser concebida como tendo três dimensões inter-relacionadas de aprendizagem e prática: a *operacional*, a *cultural* e a *crítica* (Green 1988, 160). Estas devem pôr em constante relação a *linguagem*, o *significado* e o *contexto* (1988, 168). A dimensão *operativa* foca-se sobretudo no aspeto da literacia e sua relação com a linguagem, designadamente a competência com os instrumentos, procedimentos e técnicas necessárias ao domínio do sistema da escrita. A dimensão *cultural* envolve o aspeto do entendimento da literacia: a competência com os sistemas de significação de uma prática social; saber como criar e apreender significados no contexto da prática de leitura de textos; compreender como a dimensão contextual enforma formas particularmente apropriadas ou desapropriadas de leitura e escrita. Finalmente, a dimensão *crítica* envolve a sensibilização de que todas as práticas sociais e todas as literacias são socialmente construídas e seletivas. Estas incluem representações, classificações, valores, regras, propósitos, padrões, perspetivas, na igual medida em que excluem outras (Lankshear e Knobel 2011, 18; Green 1988, 162). O papel ativo na literacia depende, então, da compreensão desta dimensão crítica, pois, como escreve Bill Green, se os indivíduos não tiverem acesso aos padrões da seleção e de interpretação[11], estes serão apenas integrados num sistema dominante de significados. Sem capacidade de ter neles "um papel ativo de transformação" (1988, 163). É esta dimensão crítica que transforma a visão da literacia: ela não é vista apenas como um meio de participar num dado sistema já estabelecido, criando significados nele, mas também uma forma de ativamente transformar esse sistema. Como referem Lankshear e Knobel, o modelo tridimensional da literacia ("*3D model of literacy"*) não se foca apenas na competência do como fazer, mas suplementa a competência

[9] Bill Green é um especialista em estudos de literacia e de educação, professor emérito na Universidade de Charles Sturt, na Austrália.

[10] Para uma análise em maior detalhe do referido modelo cf. Green, Bill. 1988. «Subject-specific literacy and school learning: a focus on writing». *Australian Journal of Education*. 30 (2), *156–69;* Green, Bill. 1997. «Literacy, information and the learning society. Or swimming against the data stream»; Green, Bill. e Catherine Beavies, ed. 2012. *Literacy in 3D: An Integrated Perspective in Theory and Practice*. Sydney: Australian Council for Educational Research.

[11] Isto é, aos processos e possibilidades de produção do conhecimento, aos seus e aos da sua cultura.

operacional e técnica, ao contextualizar a literacia num sistema ligado à cultura, história e poder (Lankshear e Knobel 2011, 18).

Como referimos acima, quer no projeto *Reframing Literacy*, quer no projeto *Film: 21st Century Literacy*[12] — dedicados ao estudo da introdução das imagens em movimento para o currículo escolar das competências básicas da literacia no Reino Unido —, o modelo dos três cês é referido como metodologia utilizada. No primeiro, pode ler-se, que a aprendizagem sobre as imagens em movimento precisa de ser visto como um direito fundamental de todas as crianças e, como tal, isso implica olhar a literacia de uma nova forma.

> "Literacia é o reportório de conhecimento, entendimento e competências que nos permitem participar na vida social, cultural e política. Muitos já reconhecem que esse reportório tem de incluir a capacidade de "ler" e "escrever" noutros *media* além do meio da escrita: em imagens, em áudio, e nas estruturas de hipertexto do mundo digital" (British Film Institute 2008, s.p.).

E continua esclarecendo que, por muitos anos, a "literacia dos *media*" foi vista como algo diferente e frequentemente alternativa que ameaçava a literacia da palavra impressa. Foi também vista como altamente especializada: não apenas diferente de outras competências de literacia, como também requerendo uma pedagogia completamente diferente (*idem*). A abordagem dos 3 cês, relembrando que parte do modelo de Green, tem também como objetivo procurar o que há de comum entre a literacia da palavra e a literacia dos *media*, mais globalmente considerada.

1.1.1. A noção de literacia em transformação: literacia fílmica

Importa aqui precisar duas ideias contextuais, interligadas, que permitem explicar melhor esta relação de procura de uma literacia fílmica, no contexto de transformação da própria noção de literacia.

A primeira prende-se com a passagem, sobretudo a partir dos anos 70, de um paradigma de importância reservado à leitura e escrita no contexto de uma psicolinguística, a um outro paradigma: o de um crescente destaque dado à noção de literacia através de perspetivas

[12] Em concreto, os documentos *Film: 21st Century Literacy A strategy for film education across the UK* (2010) e o seu guia de utilização *Using Films in Schools: A Practical Guide* (2010).

socioculturais. Até aos anos 70, em países como os Estados-Unidos ou o Reino Unido, a leitura e a escrita, sobretudo concebidas em termos psicológicos, eram vistas como condições apriorísticas para o desenvolvimento escolar. Estas eram sobretudo abordadas através de métodos instrutivos que ensinavam os alunos a descodificar e a codificar sinais, a compreender textos escritos. Nesta altura, a literacia estava sobretudo ligada a sistemas não formais de educação, com particular atenção dada aos adultos denominados iletrados ou analfabetos. O ensino da literacia estava então reservado a programas que se destinavam a dar uma "segunda oportunidade" a este grupo da população.

Entre outros fatores, a crescente importância dada à literacia deveu-se à progressiva importância da perspetiva sociocultural nos estudos da linguagem e ciências sociais. A literacia passou a ser vista a partir de uma noção de "prática"[13], codeterminada por uma dimensão política e social[14], produzindo diferentes efeitos consoante os contextos culturais, sociais e antropológicos[15], segundo os quais é desenvolvida. Se o foco da educação, centrado na leitura e na escrita, tinha uma forte componente psicológica, já a literacia aproximava-se mais do campo sociológico. Segundo uma perspetiva sociocultural, a literacia é uma questão de "práticas sociais", sendo que as diferentes literacias não só estão ligadas a relações sociais, instituições e culturais, como só podem ser compreendidas a partir dos respetivos contextos (Gee et al. 1996, xii).

[13] Cf. Scribner, Silvia e Michael Cole. 1981. *The psychology of literacy*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. Os autores desenvolvem um conceito de *prática* aplicado à teoria da literacia, tentando contestar a visão em voga que associava esta a um mero instrumento ou tecnologia que deveria ser aplicada. A literacia devia, no seu entender, ser vista como prática, que "envolvia uma sequência de atividades com um dado objetivo e uso de um sistema particular de conhecimento e tecnologia", no cumprimento de determinadas "tarefas" e "objetivos socialmente reconhecidos" (1981, 236).

[14] No terceiro capítulo de *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, intitulado «The myth of literacy and the history of literacy», o seu autor, James Paul Gee, procura, através dos "ataques" platónicos à palavra escrita [nomeadamente, a sua capacidade de fazer o homem esquecer a verdade, o facto dos textos não se poderem defender e de permanecerem em silêncio, negando a capacidade de produção dialógica de uma confrontação (Gee 2008, 51-4)], ou através de exemplos históricos de controlo político e religioso da literacia, vem infirmar uma ideia de "mitologia da literacia" que, só por si, seria sinónimo de inteligência, modernidade, civilidade (2008, 50). Resume o seu argumento pela dimensão não neutral da literacia do seguinte modo: "Afinal, podemos dizer que, ao contrário do mito da literacia, nada decorre da literacia ou escolaridade. Contudo, muito decorre do que vem com a literacia e a escolaridade, do que as embrulha, nomeadamente as atitudes, os valores, as normas, as crenças (em simultâneo sociais, culturais e políticas) que sempre acompanham a literacia e a escolaridade" (2008, 64).

[15] Dois exemplos clássicos deste trabalho que procura vislumbrar as relações entre diferentes literacias e distintas visões de mundo, identidades e comunidades podem ser encontrados em *Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication* (1981) de Ronald e Suzanne Scollon e em *Ways with Words* (1983) de Shirley Brice Heath. O primeiro acerca do estudo da diferença das práticas discursivas entre os Athabaskan, um povo do Alasca e no norte do Canadá, e a cultura anglo-canadiana e anglo-americana. O segundo, acerca das práticas de literacia no contexto cultural de três comunidades de Piedmont nos estados da Carolina.

Um dos autores mais importantes no estudo da literacia, o americano James Paul Gee, procedeu a uma distinção[16] importante a ter em conta na influência dos contextos sociocultural da literacia. Segundo ele, no contexto comunicativo existe uma diferença entre os discursos com "d" pequeno e os Discursos com "D" grande. Os primeiros dizem respeito aos diferentes usos da linguagem, ou pedaços das mesmas que fazem sentido, como as conversas, histórias, reportagens, ensaios, etc. Os segundos, os Discursos, são mais vastos e estão ligados à identidade de cada um e forma de estar no mundo. Estes são compostos por "formas distintas de falar/ouvir (…) escrever/ler, conjugados com formas distintas de agir e interagir, valorar, sentir, vestir, pensar, acreditar", mas também "com outras pessoas, objetos, instrumentos e tecnologias", por forma a promover "identidades socialmente reconhecíveis empenhadas em atividades socialmente reconhecíveis" (Gee 2008, 154-155).

Numa referência a esta distinção de Paul Gee, os autores de *New Literacies – Everyday Practices and Social Learning*, salientam que:

> "segundo uma perspetiva sociocultural é impossível separar das práticas sociais mediadas por textos, as "partes" que dizem respeito à leitura e à escrita (ou outro sentido restrito de literacia) e tratá-las de forma independente das partes "não-impressas", como os valores e gestos, o contexto e o significado, as ações e os objetos, a conversa e a interação, os instrumentos e espaços. Estes são tudo partes não subtraíveis de um todo integrado" (Lankshear e Knobel 2011, 13).

Ou, como esclarece o próprio Gee, a importância de falarmos sobre Discursos é que "quando as pessoas dizem coisas umas às outras, há sempre mais coisas envolvidas do que a linguagem" (2008, 55). Face a esta ideia de relação entre o surgimento do contexto de literacia — associada a uma abertura contextual, mais abrangente do que o mero uso neutro, indistinto, da linguagem —, e a literacia fílmica, talvez possa dizer-se que a própria noção em causa já parecia prefigurar uma abertura a meios de expressão como o cinema, que punham em destaque múltiplas relações que transcendem essa mera dimensão da linguagem. Ou que mais facilmente a abrem a essa noção mais vasta de Discurso.

A segunda ideia contextual prende-se com uma necessidade de abertura da própria noção de literacia a novas, múltiplas e multimodais literacias, transformação essa mediada pelo crescente impacto das transformações tecnológicas (nomeadamente as trazidas pela eletrónica e pelo digital) e de modificações ao nível dos hábitos sociais, culturais e educativos. Em parte,

[16] A obra onde, pela primeira vez, Gee faz a distinção entre discursos e Discursos é *The Social Mind: Language, Ideology and Social Practice* de 1992.

a proliferação das literacias ligou-se, não apenas aos já referidos contextos socioeconómicos — que modificavam estruturalmente a prática da literacia, consoante cada grupo e espaço de utilização —, como também ao facto de cada um desses contextos poder ditar uma forma diferente de olhar para o que outrora se julgava ser um fenómeno uno e coeso. Assim, no centro das literacias passou a estar não um só suporte ou *medium* (como no caso da literacia da palavra impressa), mas sim o ato de *comunicar* ou *criar sentido* usando sinais, signos, códigos, imagens gráficas, imagem em movimento, em diferentes contextos que continham cada um as suas regras e modos de atuação (Galloway 2011, 4). Numa palavra, cada pessoa continha a sua literacia.

Esta multiplicação das literacias deixa como problema por resolver a relação a estabelecer com a literacia que outrora se concebia como central e exclusiva: a literacia da leitura e da escrita em torno da palavra impressa. Na resposta a esta questão opõem-se duas soluções alternativas: a defesa de uma visão dualista e a de uma visão unificadora. A primeira vê a referida literacia da palavra como competência básica e nuclear, ao qual se acrescentam depois as outras literacias, sendo que a primeira sustenta as segundas. Dentro da visão dualista é também possível ver esta relação como um *continuum*, que começa com a literacia da palavra e evolui para literacias mais complexas. Já a visão unificadora, por sua vez, defende uma ideia de literacia mais vasta e unificada, adaptada a todos os contextos e *media*, centrada antes numa ideia de criação de significado e práticas comunicativas sob múltiplas formas (*idem*). O já referido modelo de Bill Green, e por extensão, o modelo dos três cês, crítico, cultural e criativo aplicado ao cinema, são exemplo desta última visão.

Finalmente, para terminar este excurso contextual, que nos auxilia a melhor compreender as características do que seria uma literacia fílmica, importa situá-la naquilo que se convencionou denominar como *novas literacias*. Lankshear e Knobel chamam a atenção para a importância da distinção entre duas abordagens distintas: uma dimensão paradigmática e uma dimensão ontológica do que há de *novo* nas literacias (2011, 27).

A primeira diz respeito ao *novo* na designação de "Estudos na *Nova* Literacia"[17], campo de investigação que procura compreender a literacia sob o impacto dos contextos históricos, morais, políticos, culturais, institucionais, tecnológicos, etc. Por isso, pode dizer-se que, aqui,

[17] Esta foi uma nomenclatura cunhada por James Paul Gee em *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (1990). Aqui temos vindo a trabalhar com a versão de 2008 (2008, 42-43 e 67 e ss).

o *novo* aponta mais para um novo paradigma de observação e análise da literacia como um fenómeno socialmente complexo e menos para as "novas literacias" por si.

A segunda salienta o sentido ontológico da utilização da palavra *novo* nas novas literacias e relaciona-se com a sua natureza, podendo dividir-se em duas dimensões que espelham as alterações sofridas por aquelas.

A primeira diz respeito ao impacto das novas tecnologias eletrónicas, digitais, em várias áreas como a da produção, distribuição, troca e receção de informação, assim como a necessidade de lidar com formatos multimédia, que combinam texto, som, imagem, vídeo, animação, etc. Nesse sentido o *novo* das novas literacias implicou tarefas tão diversas como: o domínio de operações de *software*; a utilização dos telemóveis; o uso de *hiperlinks*; a leitura em ecrã digitais; a abertura de ficheiros; a gestão do *email*; a manipulação de periféricos como o rato; o *upload* ou o *download* de imagens e informação de uma câmara ou dispositivo para o computador; a manipulação das imagens em ambiente digital; a expressão através de blogues, vídeos, *emoticons*; a combinação multimodal de som, imagens em movimento, animações, imagens fixas; a gestão das redes sociais, etc.

A segunda dimensão ontologicamente *nova* das "novas literacias" transcende as novas práticas ditadas pela tecnologia. Além da diferença técnica, existe uma modificação ética e comportamental: as novas literacias implicam práticas sociais "participativas", em rede, em que a circulação e a colaboração suplantam a publicação com centramento individualizado na figura do autor (2011, 29). Estão assim em causa novas configurações de valores e prioridades, assim como, diferentes relações sociais e culturais.

Desta forma, podemos melhor compreender que o ensino e literacias do cinema, surgem enquadradas neste duplo movimento que, por um lado, traz o conceito como ponto de ordem para abrir o que então estava reservado ao paradigma psicologista da leitura e da escrita da palavra (os chamados *print media*); e que, por outro lado, a própria noção de literacia se abre a novas e múltiplas literacias, ante o impacto das novas tecnologias e modos sociais. Entre estes está a necessidade de compreender e criar sentido a partir das imagens em movimento, no contexto do que se designou como o *medium* do cinema. É com esse objetivo, de criação de sentido, que as já referidas iniciativas, *Film: 21st Century Literacy* e *Reframing Literacy*, lançam mão da metodologia dos três[18] cês para poder trabalhar o cinema.

[18] No relatório de 2012, também coordenado pelo British Film Institute, *Film: 21st Century Literacy: Re/defining Film Education*, destinado a determinar melhor o conceito de educação fílmica, aos três cês acrescentam-se, a dada

Em concreto essa metodologia implica:

- A abordagem *crítica*
- A abordagem *cultural*
- A abordagem *criativa*

A primeira, a *crítica*, encoraja uma visão da literacia fílmica que seja multimodal e que tenha em atenção os aspetos semelhantes com a literacia de outros *media*, em particular a da palavra. No relatório *Reframing Literacy* pode ler-se que existem vários aspetos comuns entre a literacia textual e a fílmica. Desde logo, noções ligadas à narrativa, à construção de personagens, ao espaço, à dimensão temporal, ao contexto. Assim, defende-se que, por via da influência positiva da compreensão do cinema e da televisão nos bons resultados ao nível da literacia da leitura e da escrita, se deve integrar a primeira no ensino da literacia (British Film Institute 2008, s.p.). Esta abordagem, que salienta os instrumentos de abordagem crítica comuns a vários *media*, serve também para "afugentar a ameaçadora ideia" de que a entrada do cinema nos currículos escolares fomentaria uma pedagogia revolucionariamente diversa, preocupação dos agentes educativos, aliás comum às primeiras tentativas de abertura genérica do conceito de literacia *per se*. No caso da iniciativa *Film: 21st Century Literacy*[19]vai-se mais longe. Aqui a abordagem crítica é definida como "capacidade de olhar para lá do ecrã, compreender as intenções, técnicas e qualidades do filme" (British Film Institute 2010a, s.p.). No guia prático de utilização dos filmes nas escolas[20], documento elaborado no âmbito do mesmo projeto, a abordagem crítica pressupõe solicitar os alunos que analisem "como a câmara, o som e a montagem são usadas numa adaptação, um documentário ou numa publicidade" (British Film Institute 2010b, 9).

A segunda abordagem, a *cultural*, implica a necessidade da escola estimular o acesso a uma maior diversidade[21] de filmes, dando às crianças a capacidade de encontro, envolvimento e compreensão com o mais vasto possível conjunto de culturas, pessoas e histórias. Numa expressão: uma mais rica experiência cultural. Nesse referido guia de utilização, dão-se como exemplo algumas relações possíveis a efetuar entre diferentes tipos de filmes e tópicos de

altura a ponderação de outros 5 elementos: o contexto, a conectividade, a colaboração, a carreira e a curiosidade. Perfazem-se assim, oito cês, como se lê no relatório (British Film Institute 2012, 10).

[19] Iniciativa de 3 anos, de 2009 a 2011, financiada pelo UK Film Council, e concretizada pelo British Film Institute, Skillset, Film Education, First Light e FILMCLUB, destinada a compreender o papel do cinema na educação.

[20] Cf. British Film Institute. 2010b. «Using Films in Schools: A Practical Guide». *Film Education*. http://www.filmeducation.org/pdf/misc/C21_Using_film_in_schools.pdf

[21] Como veremos este é um dos pontos-chave em que assenta a conceção de educação fílmica do projeto *CinEd-European Cinema Education For Youth*: a diversidade das obras como forma de acesso à cultura, valores e princípios do diferente, do outro.

análise: entre filmes experimentais e outras artes, como a música ou as artes plásticas; entre os filmes de países longínquos e as questões da cidadania e globalização; entre os filmes antigos e o passado e a História (British Film Institute 2010b, 9). Como se verá adiante, esta abordagem cultural pode ter várias declinações, inclusive algumas que, trabalhando a partir do *background* cultural que rodeiam as obras, não secundarizem as técnicas e a materialidade inerentes àquilo que qualifica o cinema, por relação às demais artes.

Finalmente, a abordagem *criativa*, está ligada à capacidade de fazer filmes ou, mais genericamente, à constituição de significados a partir da criação e relação entre imagens em movimento. A abordagem no contexto do projeto *Reframing Literacy* (2008) considera que, embora o interesse dos jovens surja normalmente mais em torno da prática, esta surge potenciada quando secundada pelas outras duas abordagens anteriores. No documento elaborado pelo British Film Institute em 2010, *Film: 21st Century Literacy A strategy for film education across the UK*, a atividade criativa é definida como a "oportunidade de criar um filme ou uma imagem em movimento e ter algum conhecimento do processo técnico e criativo" que conduzirá à "expressão efetiva de uma história, um ambiente, ou ideia" (2010a, s.p.). Já no documento *Using Films in Schools: A Practical Guide* sugere-se a criação de imagens como forma de captar, analisar e descrever projetos científicos, performances de dança, apresentação de informação em História ou Matemática, ou como expressão criativa nas disciplinas de Inglês, Teatro, Arte ou Música (2010b, 9).

A razão pela qual decidimos partir desta breve contextualização de projetos e metodologias ligados à literacia para chegarmos ao tratamento dado à questão da literacia fílmica ao nível europeu, com a entrada em vigor do programa *Europa Criativa*, é porque o trabalho feito até então é dele percursor e serviu como base em relação aos passos dados neste âmbito supranacional.

1.2. O relatório *Screening Literacy: Film Education in Europe* (2012)

Com a passagem do programa *Media* para o *Europa Criativa* a partir do ano de 2014, a União Europeia pensou em definir as bases de uma política para a literacia fílmica no espaço europeu. Como tal, em 2011, submeteram a concurso um pedido de relatório que "mapeasse as diferentes práticas correntes no campo da literacia fílmica na Europa" (Reed et al. 2012a, 8), quer no campo das instituições escolares e suas diferentes faixas etárias, quer em contextos não

formais[22] de educação. O objetivo era que os resultados deste projeto de investigação ajudassem a dar forma às ações políticas a levar a cabo no contexto da literacia dos *media* e literacia fílmica, durante o período da *Europa Criativa*. Como já se referiu, o concurso foi ganho por um consórcio do British Film Institute (BFI), o Instituto da Educação da Universidade de Londres (IEUL) e a organização Film Education, cada um nomeando um chefe de investigação: Mark Reid para o BFI, o professor Andrew Burn pelo EIUL e Ian Wall, pela organização Film Education.

A investigação, do que se passou a intitular como Film Literacy Advisory Group[23], partiu de uma série de inquéritos realizados a um conjunto de 35 parceiros um pouco por toda a Europa[24]. Estes inquéritos visavam obter informação de cada país e versavam sobre cinco áreas distintas: (1) provisão de literacia fílmica no percurso formal da educação; (2) provisão de literacia fílmica no percurso informal da educação; (3) provisão de literacia fílmica através de indústrias audiovisuais; (4) provisão de literacia fílmica através de organizações culturais; (5) a formação profissional de educadores para a área do cinema (2012a, 10).

Este relatório esclarece assim alguns pontos de partida que importa aqui desenvolver.

Desde logo ele expande a noção até então utilizada pela Comissão Europeia de "literacia fílmica" acrescentando-lhe a componente de criação[25]. Além disso, vê-a a partir de dois objetivos diferentes, mas relacionados: como direito e bem social disponível para todos, tal como acontece com uma visão da literacia universal; mas também como meio instrumental para desenvolver audiências e a apetência pelo "consumo" de filmes[26]

[22] O objeto de investigação passava por: mapear as existentes ações de literacia fílmica no contexto da política nacional, da indústria do cinema e dos distribuidores; fazer uma análise dos currículos escolares, em particular o papel do cinema nestes, e objetivos de aprendizagem; efetuar o estudo das iniciativas no campo da educação para o cinema no setor informal, isto é, Cinematecas, Organizações Não Governamentais (ONG's) ou outros grupos civis; indagasse acerca do papel dos profissionais ligados aos *media* e indústria do cinema nos projetos de literacia fílmica; e, finalmente, recolhesse exemplos de boas práticas (Reed et al. 2012a, 8).

[23] Mais informação sobre a sua atividade em https://filmliteracyadvisorygroup.wordpress.com/

[24] Em Portugal o inquérito foi respondido por Mirian Tavares e Vítor Reia-Baptista do CIAC - Centro de Investigação em Artes e Investigação e Universidade do Algarve. Com a participação adicional de Manuel Pinto, do Centro de Investigação de Comunicação e Sociedade, da Universidade do Minho.

[25] A definição original de literacia fílmica utilizada era "O nível de compreensão de um filme, a capacidade de ser curioso e consciente na escolha dos filmes; a competência para ver criticamente um filme e analisar o seu conteúdo, imagem e aspetos técnicos". A equipa liderada por Mark Reid, Andrew Burn e Ian Wall irá acrescentar o segmento: "e a capacidade de manipular a sua linguagem e recursos técnicos na produção criativa de imagens em movimento" (Burn e Reed 2012, 316).

[26] A ideia é que, apesar do acesso a diferentes obras fílmicas e o domínio da sua linguagem serem um fim social e cultural em si próprios, eles serão determinantes para desenvolver audiências mais "ousadas, desafiadoras e informadas" (2012a, 5).

Em segundo lugar, os autores do estudo esclarecem que o contexto de abordagem da literacia fílmica na Europa possui três dimensões distintas: as práticas estabelecidas pelos educadores para a área do cinema nos diferentes Estados-membros; a importância da literacia no seio da relevância do cinema na cultura contemporânea; e, finalmente, a relação entre a literacia fílmica e a literacia dos *media*[27] no contexto europeu (2012a, 5).

Outra ideia importante presente neste relatório — que, de resto, se afigura transversal nos restantes projetos de dimensão internacional que iremos abordar — é a relação entre os princípios da adaptabilidade e da tradutibilidade. Nas primeiras páginas do sumário executivo de *Screening Literacy* (2012) pode ler-se que se parte da ideia de que a educação para o cinema tem como ponto central uma ideia de *adaptabilidade*: entre "géneros", "cinemas nacionais", "contextos industriais", "plataformas", "disciplinas e temas escolares", "configurações educativas"; e também entre locais de ensino, sejam eles a sala de aula, a escola ou fora dela. O grande desafio é transformar essa adaptabilidade, num princípio fundante de *tradutibilidade*[28] (2012a, 3), e que faça com que *todos* [29]possam beneficiar das experiências, das obras, das metodologias de *cada um*.

Após terem sido investigados os modelos educativos ligados ao cinema em mais de 30 países, os investigadores de *Screening Literacy* descrevem o que consideram o "modelo ideal" da educação para o cinema. Esta implica: um *elevado grau de coordenação* entre os vários setores (agências governamentais e não governamentais no campo da educação e cultural, assim como agentes ligados à produção e distribuição) suportado por um *plano nacional estratégico*; a prossecução simultânea de vários objetivos, explícitos, valorizados e partilhados por todos, ligados à educação para o cinema, que vão do *direito de cada um a possuir um grau de literacia na imagem em movimento*, ao surgimento de novos e mais exigentes públicos na área do cinema; uma ecologia onde a educação para o cinema faça parte de uma *mais vasta cultura fílmica* que suporte essa educação, e acesso ao cinema por parte de todos os grupos da

[27] Sobre esta questão, que temos vindo a fazer referência ao longo deste capítulo, a posição adoptada no relatório é clara. Para os seus autores, os objetivos da educação para o cinema e da educação para os *media* é idêntica: uma maior literacia e uma maior capacidade de disfrutar de experiências culturais, apreciação estética, entendimento crítico e produção criativa. No acesso diário a um conjunto vasto de *media*, a educação para o cinema é vista como um subconjunto da educação para os *media*.

[28] O princípio da tradutibilidade supõe que, tal como é impossível encontrar uma essência comum para a identidade europeia, também o é com uma definição essencial de literacia do cinema que satisfaria por igual todos os organismos participantes dos 32 países inquiridos no relatório. Por isso, trata-se antes de determinar um conjunto de práticas flexíveis e mutáveis, modificáveis de acordo com os contextos em que são aplicadas.

[29] Por exemplo, uma das recomendações desta equipa de investigação foi a constituição de um "fundo de tradução", que se destina a financiar o encontro com agentes de outros países e implementação de abordagens de outras nações, consideradas como políticas e instrumentos de valor estratégico na área.

sociedade, com políticas de financiamento que suportem esse dita cultura; a *valorização igualitária* da aprendizagem em contextos de formação informais (com os seus métodos próprios), por relação às iniciativas formais no quadro dos planos nacionais educativos; o esforço para um apoio e *avaliação independente* de todos os setores; o comprometimento, mesmo ao nível dos agentes a funcionar no sistema formal educativo de cada Estado, para aumentar e melhorar as suas prestações; um *elevado nível de participação* nas iniciativas da educação para o cinema, que devem ser desenvolvidas ao longo de um determinado período, e cujos resultados deve ser *registados e analisados*; a *distribuição* das responsabilidades de financiamento pelos setores públicos, comerciais, educativos e culturais, integrando um *plano nacional partilhado*; o reconhecimento *acreditado* e financiamento de oportunidades de *desenvolvimento profissional* (desde o estatuto de principiantes ao de especialistas) dado às equipas de trabalho de educação para o cinema, desde professores de cinema especializados, aos professores de outras disciplinas interessadas no cinema, a ainda trabalhadores da escola ou de outras organizações no setor informal (educadores *freelance*, trabalhadores comunitários e da área da juventude e cultura) (2012a, 14).

Este modelo de educação para o cinema, "ideal" e "compósito" surge da inquirição aos parceiros europeus de informação acerca dos setores formais, informais e do audiovisual em cada país. Nessa inquirição procurava-se responder às questões: 1) Porquê a educação para o cinema?; 2) Quais as estratégias e metodologias já em funcionamento?; 3) Onde é que estas estratégias têm lugar? [30]; 4) Quem ministra a educação para o cinema e quem a recebe?; 5) Que apoio é dado a estas iniciativas?; 6) Como é que a educação para o cinema é financiada? (Burn e Reed 2012, 317).

A partir destas questões vários dados foram observados como relevantes para a constituição de uma espécie de "estado da arte" do ensino, da abordagem crítica e metodologias criativas do cinema no espaço europeu. Entre as descobertas mais relevantes verificou-se: 1) a indicação como maior prioridade para os países consultados da necessidade de um trabalho sobre o desenvolvimento das competências ligadas à prática do cinema e o desenvolvimento da sua linguagem; e, em segundo lugar, a necessidade de compreensão crítica e análise dos filmes (2012a, 13); 2) a integração da educação para o cinema, na maioria dos países, no programa de outras disciplinas, ou menos frequentemente, o seu surgimento como disciplina opcional. Já a existência de uma disciplina autónoma para a educação ao cinema verificou-se um modelo raro.

[30] Refere-se aqui a distinção entre a já referida componente curricular e não curricular do ensino do cinema.

No seguimento desta lógica, a educação para o cinema surge, na maioria das vezes, relacionada com a literacia da palavra e no contexto de aprendizagem da língua mãe. Noutros casos, ela surge integrada num programa de educação para os *media* (2012a, 15); 3) na maioria dos países consultados, observa-se o papel relevante e competência do Ministério da Educação, ainda que variável, nos modelos de educação para o cinema. Várias situações prototípicas mostram que os institutos de cinema, festivais, redes de associações, organizações, "*film camps*" têm também nos diferentes países, formas diversas de importância e participação (2012a, 17 e 18); 4) a existência rara de programas nacionais de treino de professores dos níveis primário e secundário em educação para o cinema. O mais comum é que essa formação, a existir, seja opcional, *ad hoc* e coordenada apenas ao nível local ou regional. Contudo, no que é referido como o setor informal educativo, a falta de uma formação sistemática dos educadores foi observada como o caso mais comum (2012a, 19).

A partir destas observações foram sugeridas um conjunto de recomendações[31] a serem seguidas pela Comissão Europeia no que diz respeito a estas áreas de investigação. Desde logo sugeriu-se a elaboração de um documento que sirva de enquadramento[32] teórico base para a conceção de um modelo europeu de educação para o cinema. Este deveria basear-se, sinteticamente, na já referida abordagem dos três cês e deveria ser concebido por um grupo de aconselhamento e redação ligado à literacia fílmica. No campo das estratégias e metodologias, recomendou-se, como já atrás ficou referido[33] a constituição de um "fundo de tradução" que se destinava a apoiar agências nacionais para a adoção de abordagens e métodos de outros países que se afigurassem estrategicamente importantes, assim como o apoio a trabalhadores dessas agências e ao seu desenvolvimento e encontro com os seus congéneres de outros países. Sugere-se o incremento, acompanhamento e registo da evolução em cada país membro da presença do cinema, nos níveis primário e secundário, seja ela por via da integração nos programas de educação para os *media*, seja ela como disciplina curricular opcional. Deveria trabalhar-se também nas pedagogias adequadas para a formação curricular mínima nas escolas, procurando articulações do cinema, quer com a língua mãe, quer com as artes e os novos *media*. Sobre os agentes formadores da educação para o cinema recomenda-se o apoio de cada país a parcerias entre a indústria do setor, agências educativas e departamentos governamentais, de forma a

[31] Aqui apenas apresentamos uma versão muito sumariada destas recomendações. Para uma compreensão integral das mesmas conferir a página 22 do sumário executivo do relatório *Screening Literacy: Film Education in Europe*.
[32] Este enquadramento, que será objeto de análise nas páginas seguintes tem como título precisamente, *A Framework for Film Education*.
[33] Cf. Nota de rodapé 30.

envolver todos em torno de iniciativas, de contribuição ao ensino, acesso a materiais, etc. O relatório recomenda também a elaboração de um conjunto de procedimentos que facilitem o acesso das escolas ao material audiovisual dos arquivos nacionais e regionais de cinema, e de um banco de dados *online* que compile e torne acessíveis boas práticas no contexto da educação para o cinema, aplicadas um pouco por toda a Europa. Sugere-se também a inclusão do cinema nos programas de formação para os professores. A terminar o relatório, sugere-se que a Comissão Europeia patrocine a investigação para poder determinar novas formas de financiamento de educação para os *media* e para o cinema, assim como estratégias de coordenação de recursos e iniciativas que assegurem, ao nível europeu, a oferta de um nível mínimo de formação neste campo.

1.2.1. Imagem em movimento, a consideração do digital e o modo kineikónico

No artigo «Screening Literacy: Reflecting on Models of Film Education in Europe» (2012), os seus autores, dois dos redatores do relatório europeu, Andrew Burn e Mark Reed fazem uma descrição crítica do todo o trajeto de investigação. E nele, acrescentam duas ideias que, não estando explícitas em *Screening Literacy: Film Education in Europe*, lhe estão subjacentes e marcam o trabalho que deste documento arranca para burilar o papel do cinema neste contexto educativo e pedagógico.

A primeira passa pela compreensão da relação existente entre a literacia/educação do cinema e a literacia/educação para os *media*. Aqui, Burn e Reed salientam que, por um lado, a educação para os *media* e para o cinema têm objetivos idênticos[34] — e, por isso, pode dizer-se que o segundo é um subsistema de uma literacia mais vasta dos *media*. Mas, por outro lado, é necessário ter em conta a especificidade da linguagem ou forma de construção de sentido da imagem em movimento, por relação à palavra impressa, à música ou ao discurso oral. Apoiando-se num outro artigo escrito por Mark Reed em 2009, «Reframing literacy: a film pitch for the 21st century», acerca da necessidade de transformação do conceito de literacia ante o impacto do cinema e do digital, os autores salientam que a literacia no século XXI é um "conjunto de práticas culturais" que permitem o envolvimento e a expressão através de um pequeno número de "modos dominantes de construção de sentido": a fala, a escrita, a imagem fixa e em movimento e a música (Burn e Reed 2012, 315). No artigo de 2009, Reed esclarece

[34] Algo comum que, no referido artigo, é tido como o "promover uma literacia que incorpore uma experiência cultural mais abrangente, uma apreciação estética, um entendimento crítico e uma produção criativa" (Burn e Reed 2012, 315).

que é necessário estabelecer a diferença entre "um *medium* de comunicação e um sistema linguístico" (Reed 2009, s.p.) e que os protocolos de codificação digital e suas tecnologias não tinham alterado o "DNA das linguagens (…) " (*idem*). Desta forma, Reed e Burns defendem que, se consideramos a literacia como um conjunto de capacidades que se adequam a "certos modos" e não a "diferentes *media*", então o *medium* digital, tido como um "conjunto de sinais eletrónicos baseado em código binário — não necessita de literacia própria" (2012, 315). A literacia deve então aproximar-se, no nosso caso, de um desses modos dominantes de construção de sentido que é o modo da imagem em movimento, ou como foi cunhado em 2003 por Andrew Burn e David Parker: o modo "kineikónico"[35]. Este termo é um neologismo constituído pela fusão de duas palavras gregas: *kinein*, que significa "mover" e *eikon*, designação para "imagem" (Burn 2014, 4). A ideia por detrás deste vocábulo é a de salientar que a imagem em movimento constrói sentido através de uma articulação de elementos heterogéneos, de diferentes modos — e nisto constitui-se como multimodal[36] — integrando imagem, discurso oral e escrito, música, arquitetura, drama e outros sistemas de significação, todos no interior das operações da filmagem e da montagem. Desta forma, o modo "kineikónico" afigura-se como uma abordagem à análise do cinema analógico, vídeo, televisão, cinema digital, ou qualquer outro *medium* de imagem em movimento, e à forma como estes diferentes modos interagem uns com os outros, no contexto dos enquadramentos especiais e temporais da filmagem e da montagem. Nesta teoria do "kineikónico", os seus autores fazem a distinção entre os modos de *orquestração* e os modos *contributários*. Os primeiros orquestram os segundos através precisamente do modo da filmagem e da montagem. Os segundos, os "orquestrados", são os elementos todos que uma imagem pode conter, quer ao nível do plano, quer ao nível do enquadramento, numa dimensão visual (por exemplo, os *décors*, a iluminação), auditiva (a música) e corpórea (a narrativa, o diálogo) (Burn 2014, 6). A orquestração destes modos contributivos é feita, quer numa dimensão espacial, que se destaca na análise do enquadramento, quer numa dimensão temporal, na qual a relação entre planos e a montagem

[35] Cf. Burn, Andrew. e David Parker. 2003. *Analysing Media Texts*. Londres: Continuum.

[36] A teoria multimodal da imagem em movimento, expressa pelo modo "kineikónico" por Andrew Burn e David Parker na utilização da noção de "modo", surge a partir da teoria da comunicação e da semiótica social, denominada "multimodalidade". Esta refere-se ao trabalho sobre as diversas formas e modos de representação/comunicação utilizados da construção de um significado linguístico. A análise multimodal examina esses diferentes canais (som, movimento, imagem, gesto, etc.,) para perceber como se constitui o significado global de um texto, através e com a interação destes diferentes sistemas de significação. Sobretudo a partir do século XX a multimodalidade começou a tornar-se formato *standard* de comunicação, com íntima relação com as novas e (multi) literacias. Processo para o qual o surgimento do digital teve particular importância. Cf. Jewitt, Carey. 2014. *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Nova Iorque: Routledge. Para uma outra teoria multimodal da imagem em movimento, a partir do trabalho de Christian Metz na aplicação da semiologia ao cinema. cf. Bateman, John, e Karl-Heinrich Schmidt. 2011. *Multimodal Film Analysis: How Films Mean*. Londres: Routledge.

são o foco. No artigo «The Kineikonic Mode: Towards a Multimodal Approach to Moving Image Media» (2014) que vimos citando, Andrew Burn expande o modo "kineikónico" de uma dimensão *multimodal* para uma dimensão *metamodal*. A primeira, como vimos, assenta sobretudo na discriminação dos diferentes modos da constituição de sentido das obras fílmicas, algo que permite não só escapar à ideia (até então dominante nos estudos fílmicos) — que apenas a filmagem e a montagem determinavam todo o sentido —, como também ajudar a escolher os diferentes modos a partir do qual poderíamos compreender o sentido de um filme. Contudo, se é verdade que cada um deste "modos" se pode decompor em muitos outros[37], e que funciona como estrutura significante que pode ser analisada de forma independente (2014, 6), o mais importante seria a forma como esses modos são à sua maneira "impuros" e se "contaminam" uns aos outros para constituir sentido. É o foco sobre esse *modo de cada modo* interagir que se apelida a dimensão metamodal desta teoria do "kineikónico". A dimensão metamodal enfatiza assim "o encaixe dos modos no interior dos modos nos textos compostos por imagens em movimento" (2015, 5), a forma como estes "trabalham juntos" além da lógica da "decomposição" (8). No modo "kineikónico", a consciência desta heterogeneidade do cinema e sua análise, servem de forma muito mais adequada esta dispersão de uma só literacia por várias multiliteracias. Além de permitir também a construção de um enquadramento teórico que possa ser maleável o suficiente para perceber os "cinemas no interior do cinema", os sentidos que se criam em função de meios de exibição, dos diversos formatos e contextos, regimes de produção e receção.

A segunda ideia que gostaríamos de destacar, contida em «Screening Literacy: Reflecting on Models of Film Education in Europe» (2012) de Andrew Burn e Mark Reed, prende-se com a relação entre o papel da educação para o cinema e as tecnologias digitais. No contexto da literacia fílmica e educação para o cinema, os autores, embora salientem a importância de um conjunto de práticas que têm o digital como o seu "sistema operativo" (Burn e Reed 2012, 320), veem com reticência a equipação entre o "cinema e as tecnologias digitais". Estes referem que é numa era de acesso alargado a estas tecnologias que o "domínio da linguagem da imagem em movimento se torna mais e não menos importante" (2012, 316), uma componente crucial da literacia fílmica. Em parte, a razão de tal prende-se com o facto de — a

[37] Para uma visão mais completa e descriminada dos "recursos semióticos" (Burn 2014, 7) contidos em cada um destes modos contributários cf. figura 2 do artigo «The Kineikonic Mode: Towards a Multimodal Approach to Moving Image Media» (2014, 8).

par da existência de uma componente sempre inovadora[38] do cinema e das imagens em movimento, em relação à qual hoje a internet, o ambiente digital, e os videojogos são determinantes —, existe um conjunto de convenções, regras e possibilidades expressivas da imagem em movimento, que estabilizaram após o surgimento do sonoro (2012, 320) e que, estando presentes no cinema, na televisão, nos telemóveis, vão resistindo apesar das diferentes tecnologias que nos vêm trazendo essas ditas imagens até nós (Reed 2009, s.p.). É um pouco da articulação entre o que se mantém e o que vai diferindo que parece resultar a negociação a todo o tempo das práticas e objetivos da educação para o cinema.

***

O relatório *Screening Literacy: Film Education in Europe* produziu dois anexos. Um[39] detalhando os cerca de 50 estudos de caso[40] que originaram a recolha de informação um pouco por toda a Europa. O outro[41] constituindo um perfil individual de cada um dos 29 países participantes. Destaque neste último para a informação recolhida sobre Portugal, onde se pode ler que "não existe nenhuma estratégia nacional de educação para o cinema", mas que no Algarve, através da Direção Regional de Educação do Algarve, existe um projeto de cooperação entre os setores formais e informais educativos denominado *JCE – Juventude Cinema Escola*[42] (Reid et al. 2012c, 34). Do perfil nacional constava ainda que o cinema só era estudado separada e opcionalmente durante o ensino secundário, embora ele fosse um apoio para outras disciplinas de educação social e cívica. Fala-se ainda do papel das agências locais e voluntárias no ensino do cinema fora do horário escolar, da importante rede de cineclubes nacionais e da ausência de apoio estatal à educação ao cinema por via do Instituto Cinema e Audiovisual (ICA). O grupo

[38] Um dos exemplos referidos no artigo são os formatos curtos no *YouTube*, com destaque para os tributos, *mash-ups*, paródias, vídeos virais, peças de teor jornalístico levado a cabo por amadores (Burn e Reed 2012, 320).
[39] Cf. Reid et al. 2012b. *Screening Literacy: Case Studies*. *Site* do British Film Institute. Acessível em http://www.bfi.org.uk/screening-literacy-film-education-europe.
[40]Um destes estudos de caso é o projeto transnacional *Le Cinéma, cent ans de jeunesse* (Reed et al. 2012b, 39-40) o qual abordaremos em detalhe à frente.
[41] Cf. Reid et al. 2012c. *Screening Literacy: Country Profiles*. *Site* do British Film Institute. Acessível em: http://www.bfi.org.uk/screening-literacy-film-education-europe
[42] *JCE* é um programa de literacia, iniciado em 1998 e promovido pela Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), através da sua Direção de Serviços da Região Algarve (DSRAL) em parceria com o Cineclube de Faro (CCF). No *site* da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares pode ler-se que: "Ao longo dos 20 anos que decorreram sobre a sua implementação nas Escolas da região do Algarve, já foram exibidos e explorados pedagogicamente cerca de 1 900 sessões de cinema (70 filmes), abrangendo 46 000 alunos e 1 900 professores de 10 Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, 63 Escolas do 2º, 3º Ciclo e Ensino Secundário, 4 Colégios e 1 Escola Profissional, num total de 78 Estabelecimento de Educação e Ensino". Cf. https://www.dgeste.mec.pt/index.php/destaque_1/xx-aniversario-do-programa-juventude-cinema-escola [Acedido a maio de 2018].

português salienta ainda o papel de alguns festivais de cinema com trabalho sobre as audiências infantis e jovens, os ocasionais projetos educacionais ligados ao cinema por parte de instituições como a Fundação Calouste Gulbenkian e o Centro Cultural de Belém, as atividades da Cinemateca Júnior, secção da Cinemateca Portuguesa - Museu do Cinema, destacando ainda o papel da associação Os Filhos de Lumière[43] que, entre várias atividades, tem uma parceria com o projeto coordenado pela Cinemateca Francesa, *Le Cinéma, cent ans de jeunesse* (2012c, 35).

Deste último anexo consta ainda relevante informação sobre o país europeu que mais iniciativas, nacionais e locais, possui no campo da educação para o cinema – a França. Parte dessa informação será explorada em maior detalhe à frente (2012c, 16-17).

1.3. O enquadramento de apoio a uma educação para o cinema ao nível europeu: *A Framework For Film Education* (2015)

Como fizemos referência, aquando da abordagem do relatório *Screening Literacy* de 2012, a primeiras das suas 14 recomendações à Comissão Europeia determinava que se elaborasse um enquadramento teórico que servisse de base e determinasse quais as medidas a seguir para a convergência de um modelo europeu no campo da literacia fílmica e educação para o cinema. Desta forma, no final de 2013, o programa *Europa Criativa* lançou um concurso para a elaboração deste documento. Financiado através da vertente dedicada à Literacia Fílmica[44], no subprograma do programa *Media*, dedicado ao Desenvolvimento de Audiências, o projeto reuniu 18 parceiros europeus[45] que, entre setembro de 2014 e junho de 2015, se reuniram para elaborar um conjunto de "abordagens e entendimentos comuns para os parceiros partilharem e terem como guia" (Europa Criativa 2014, s.p.). Entre os seus destinatários determinam-se sobretudo os "educadores", os "responsáveis pela criação dos programas" e os "decisores políticos". Aos primeiros deverão as conclusões do relatório auxiliar a localizar as

[43] À frente na nossa investigação descreveremos e analisaremos a importância das atividades desta associação no campo da educação para o cinema em Portugal.
[44] Informação consultada no *site* do programa *Europa Criativa*. Cf. http://www.creativeeuropeuk.eu/funded-projects/european-framework-film-education-bfi
[45] O grupo de 25 académicos, professores, profissionais de agências nacionais e não governamentais foi liderado pelo British Film Institute e pelo diretor do seu Departamento de Educação Mark Reed, e também pelo trabalho de Ian Wall (The Film Space), Sarah Duve (Vision Kino) e Caren Willig (*freelance*). Do grupo assinala-se uma vez mais a presença portuguesa de Vítor Reia-Baptista da Universidade do Algarve, da espanhola Nuria Aidelman, da associação espanhola, A Bao a Qu, de Barcelona (uma das futuras parceiras do projeto *CinEd*), e ainda de Nathalie Bourgeois, da Cinemateca Francesa, coordenadora do projeto *Le Cinéma, cent ans de jeunesse* (Reid et al. 2015, 27).

atividades da educação para o cinema no conjunto de um "mapa navegável de abordagens, experiências e resultados de aprendizagem". Aos segundos, deve indicar-se uma variedade de percursos de aprendizagens. E, aos últimos, deverá servir como guia de "práticas consolidadas", um conjunto de princípios que "identifica o papel da educação para cinema em enquadramentos educativos mais alargados" (Reid et al. 2015, 4). O projeto foi lançado em junho de 2015 na Cinemateca Francesa, durante um encontro[46] em que mais de 50 participantes — entre os quais Serge Toubiana (à data diretor da Cinemateca Francesa), Alain Bergala (um dos principais teóricos europeus na área da educação para o cinema), e Xavier Lardoux (à data diretor do Departamento para o Cinema no CNC- *Centre national du cinéma et de l'image animée*) —, debateram o futuro da educação para o cinema na Europa.

Nas primeiras páginas deste documento pode ler-se um conjunto de *objetivos* que este enquadramento visa atingir. Os seus autores[47], baseando-se na investigação apresentada no supracitado relatório de 2012, chegaram à conclusão que, em muitos países, existiam "modelos integrados" de ordem prática, enraizados em diferentes projetos educativos nacionais e outras atividades culturais que trabalhavam o cinema como matéria educativa. O problema é que isso gerava um panorama "disperso", "fragmentado", muitas vezes "invisível" de uma cultura unificada da educação para o cinema ao nível europeu. O que faltava era um sentido de "coerência", de "propósito comum", de incapacidade de "comparar recursos e experiências" a partir do qual pudessem "criar-se e desenvolver-se novos projetos". A referida recomendação nº 1 do relatório *Screening Literacy* vinha no sentido precisamente da construção de um conjunto de princípios e objetivos comuns e de um "enquadramento teórico" a partir do qual se pudesse comparar e desenvolver as diferentes "abordagens e práticas", assim como fundamentar a cooperação e harmonização dos procedimentos. Só assim, escrevem os autores deste *Framework*, poderia "chegar-se a uma abordagem mais eficiente, dinâmica e coerente no que concerne a educação para o cinema ao nível Europeu" (Reid et al. 2015, 5).

Como tal, o primeiro grande objetivo deste enquadramento passava precisamente pela "descrição e consolidação das várias abordagens e tipos de atividades na educação para o

[46] Para mais informações sobre este encontro consultar o *site* da *Europa Criativa*, em particular o texto «BFI launches Framework for Film Education» (2015). Acessível em: http://www.creativeeuropeuk.eu/news/bfi-launches-framework-film-education

[47] Numa entrevista recente de Mark Reed ao *site* da *Europa Criativa*, o chefe do Departamento de Educação do British Film Institute descrevia o *Framework for Film Education* como um documento que procura harmonizar respostas a questões como "o que é a literacia fílmica?", quais são as "boas práticas?" e que projetos são interessantes?". Este documento trata-se, segundo Reid, não de uma "resposta final, mas um enquadramento com o qual as pessoas possam envolver-se, discutir, aplicar, testar ou rever" (Reid 2018, s.p.).

cinema", nos seus vários setores e espaços, e organizar um conjunto de "objetivos de aprendizagem comuns". Relacionado ao primeiro estava o de constituir um *template*, com vários objetivos e exemplos, para "ajudar no *design* e na partilha de futuros projetos europeus[48] nesta área", assim como fomentar "métodos de colaboração, parceria e desenvolvimento" que ajudem e inspirem os diversos agentes do cinema e da educação para este (*idem*).

A complementar estes dois grandes objetivos podem apontar-se ainda outras finalidades, de cariz mais genérico, prosseguidas neste enquadramento. Desde logo, fazer coincidir o *film*[49] — descrito como "forma cultural dominante do século XXI" e como "experiência ubíqua" do nosso quotidiano — com uma importância nos sistemas educativos europeus, que até então o tem relegado para uma lugar relativamente "marginal e subdesenvolvido"; depois, abordar o cinema segundo perspetivas críticas e criativas, com um reconhecimento das suas especificidades (seja por via da relação com a arte, do texto, da linguagem, história ou estética), num contexto quer escolar quer informal; e, finalmente, coligir os elementos considerados essenciais pelos especialistas europeus em educação para o cinema, e ligar os objetivos educativos que se espera atingir às competências, conhecimentos e experiência essenciais próprias da "literacia fílmica" (Reid et al. 2015, 3).

***

Detalhamos de seguida a metodologia e os resultados deste enquadramento europeu.

Como se referiu, parte deste enquadramento faz a transição dos resultados encontrados a partir do *Film Literacy Advisory Group*, agrupado para o relatório *Screening Literacy*. Em agosto de 2014, regressando à colaboração com muitos destes agentes, fez-se uma auditoria aos resultados chave[50] atingidos pelas principais iniciativas nacionais e transnacionais de educação para o cinema. Após este início de recolha de informação, procedeu-se, no decorrer de um conjunto de seminários entre outubro de 2014 e janeiro de 2015, a uma divisão dos representantes do projeto em grupos de trabalho. Estes trabalharam paralelamente em vários

[48] Como nota antecipamos que o projeto *CinEd- European Cinema Education For Youth* (com início em 2015), no qual participámos no decorrer da nossa investigação, nasce por via deste progressivo processo de aproximação e integração europeia na área da educação para o cinema.
[49] No que concerne a terminologia, o grupo de trabalho definiu que a aplicação do termo inglês *film* serviria para se referirem a todas as formas de imagens em movimento, com ou sem som, independentemente do *medium*, do formato digital ou analógico, e da plataforma de visionamento, cinema, televisão ou *online* (Reid et al. 2015, 3).
[50] A expressão original no documento de enquadramento é: "key outcomes-led film education initiatives" (Reid et al. 2015, 6).

planos: cada um dedicava-se a uma das três denominadas "dimensões chave[51] da educação para o cinema"; ao mesmo tempo, identificaram um conjunto de "áreas de aprendizagem" que, sendo fundamentais à educação para o cinema, complementavam a abordagem dos três "cês"; em terceiro lugar, para cada área foram detalhados "resultados de aprendizagem" e "experiências" que possibilitassem esses resultados; finalmente, procurou salientar-se que todo este trabalho devia ser apoiado por atividades complementares de "compreensão", "prática" e "participação" (Reid et al. 2015, 6).

Os autores chamam a atenção para que este modelo não possui uma natureza "prescritiva" (2015, 8) e que se afigura antes como um "instrumento para gerar modelos de prática" (5), modelos esses que devem começar por um conjunto de resultados ideais a atingir (8), "procurar as pedagogias" adequadas a esses objetivos e apoiadas em exemplos concretos (5). É por isso que o seu ponto de partida se afigura como uma "estrutura de suporte", baseada num "sistema de ideias ou crenças" que podem ser usadas para planear ou decidir sobre projetos. Em vez de começar por atividades concretas parte-se da questão: "qual será o objetivo para o desenvolvimento da literacia fílmica de cada aluno?" (8).

No que diz respeito à dimensão *crítica* da educação para o cinema ela é aqui definida como a capacidade de "desenvolver um hábito reflexivo", através de um processo em que o espectador se vai pondo à prova, desafiando, refinando o seu julgamento. Ser crítico passa pela capacidade de "compreender e explorar o cinema em toda a sua variedade", e de nos colocarmos numa posição pela qual passamos a ter consciência e a questionar as diversas formas pelas quais a imagem em movimento nos afeta, emociona, desafia, assim como as maneiras pelas quais elas próprias são afetadas e influenciadas por diversos elementos, entre os quais as outras artes. Face a esta dimensão crítica há que trabalhar sobre as tarefas de "*compreensão*", "*prática*" e "*participação*". A *compreensão* passa pela perceção da forma pela qual o cinema "apresenta argumentos e visões do mundo", incluindo aqueles que questionam a própria "natureza da imagem em movimento". Assim como também pela distinção e reconhecimento de importância da variedade de géneros e formas. A tarefa *prática* ligada à dimensão crítica pressupõe a capacidade de "pôr questões sobre o filme", sejam eles ligadas à narrativa, personagens, temas, valores ou aspetos estéticos. A prática passa também pelos "visionamentos repetidos" para percecionar as razões pelas quais as coisas nos são mostradas de uma dada maneira, e problematizar especulativamente acerca das intenções por detrás das opções tomadas pelo

[51] As já referidas tarefas implicadas na metodologia dos três cês: a dimensão *crítica*, a dimensão *cultural* e a dimensão *criativa*.

criador. Finalmente, a *participação* na dimensão crítica passa pelo "desenvolvimento de uma linguagem, um discurso", que permita aos alunos expressar a sua visão, a sua apreciação, sentimentos e gosto. Esta pode ser desenvolvida através de conversas em aula, apresentações, em diálogo com os pais, ou usando as tecnologias de difusão digitais (2015, 9).

No que diz respeito à dimensão *criativa* da educação para o cinema ela é aqui tida como a que aproxima o espectador do criador de imagens. Para tal é necessário explorar a ligação de ambas as experiências: "usando o ver como forma para o fazer e depois avaliar a sua criação através do seu visionamento". Desta forma, todas as capacidades críticas são determinantes para esta dimensão criativa. No âmbito criativo, o processo a ser apreendido pelos alunos compreende "competências investigativas, analíticas, experimentais, práticas, técnicas e expressivas", e também "conhecimento estético", "juízo crítico" e capacidades "intelectuais", "imaginativas", "criativas" e "intuitivas". Este processo é "recursivo" e por isso deve ser dada a hipótese de "revisitar ideias e técnicas", com testes e experimentação constantes. Parte da compreensão do processo criativo, adianta-se neste documento, passa também por perceber o contexto no qual o filme deverá ser produzido e quais serão as pessoas que irão vê-lo. Assim como também pela exploração das possibilidades e constrangimentos trazidos pelas tecnologias digitais. Quando ao aspeto da prática da dimensão criativa, ela implica o desenvolvimento de uma independência e relação com os instrumentos tecnológicos no sentido de uma expressão pessoal e das suas ideias. Outros aspetos são a necessidade de experimentar formas e estilos diferentes, a gestão de recursos e equipamento no processo produtivo, e a demonstração de competência técnica nas técnicas de realização. Finalmente, a participação na dimensão criativa passa pela interação com outros colegas, demonstrando conhecimento de técnicas usadas, histórica e contemporaneamente, fazendo conexões entre o seu trabalho e o dos colegas, desenvolvendo ideias em conjunto e produzindo um trabalho acabado para ser exibido perante uma plateia (*idem*).

No que diz respeito à dimensão *cultural* da educação para o cinema ela tem como papel perceber a importância da imagem em movimento na compreensão da nossa identidade pessoal e cultural, assim como da nossa história. Ainda também o papel desta no entendimento de outras pessoas, culturas, tempos, ideias e valores. A ideia chave aqui avançada é que "quanto mais vasto o nosso acesso à imagem em movimento, mais profundo e mais abrangente será o nosso envolvimento com o mundo". O processo a ser desenvolvido na dimensão cultural passa pela compreensão e desafio das formas pelas quais se constitui uma cultura fílmica, e a forma como nos relacionamos com a sua história. Seja através de cânones, listas, programações, discussões

ou debates. Compreender ainda o "diálogo" existente entre filmes, quer pela via da citação, da alusão ou influência. Quando ao aspeto da prática envolvida na dimensão cultural ela passa por um conjunto dessas práticas, a desenvolver ao longo da vida, que envolve escolhas, reflexões, visionamentos e partilha de obras. Finalmente, a participação na dimensão cultural implica não apenas o visionamento de filmes no cinema conjuntamente com uma audiência, mas compreender também que o cinema trabalha no interior de um "enquadramento social" composto por realizador, espectador e filme, que partilham uma realidade "comum", E que, destes enquadramentos, resultam "pontos de encontro" entre comunidades, culturas e histórias (2015, 10).

A complementar o enfoque dado aos três cês, elaborou-se uma configuração da educação para o cinema em torno de seis objetivos, áreas principais de aprendizagem. São elas: 1) a especificidade do cinema e imagem e movimento; 2) A dimensão ambivalente do cinema, quer na sua vertente pessoal, quer coletiva e colaborativa; 3) O desenvolvimento de uma atitude crítica pessoal que permita ao aluno o envolvimento com o cinema, de um ponto de vista emotivo, estético, cultural e criativo; 4) O acesso regular e abrangente à diversidade de obras; 5) A sensibilização para os contextos sociais e históricos das obras cinematográficas; 6) A reflexão acerca das diferentes formas de experienciar, explorar e aprender sobre o cinema e imagem e movimento.

Sobre a *especificidade do cinema*, e sempre com um apoio da herança semiótica, faz-se apelo ao conhecimento da sua "linguagem" ou do seu "processo audiovisual expressivo" — que é ao mesmo tempo "complexo e desenvolvido" e "'óbvio e transparente'" —, para potenciar a capacidade dos jovens de "'ler' e 'escrever' textos fílmicos" (2015, 13). Para tal é necessário compreender: a dinâmica do cinema como "*medium* de expressão artística", que trabalha o espaço e o tempo e que cria sentidos pela disposição de imagens em movimento e sons; o cinema como meio de comunicação; os principais parâmetros da linguagem fílmica (enquadramento, ângulos e movimentos de câmara, etc.) e sua relação com a tecnologia e parâmetros técnicos usados criativamente; o ambiente de visionamento de cada obra, e como isso influencia o seu sentido (*idem*).

Acerca da *especificidade pessoal e colaborativa* do cinema, o grupo de trabalho de *A Framework for Film Education*, propõe o encontro dos alunos com diferentes profissionais da indústria no intuito de sensibilizar aqueles para a "abrangência e variedade de processos que contribuem para a elaboração de um filme" (2015, 15). A dimensão pessoal pressupõe uma reflexão e experimentação acerca de um conjunto de "escolhas expressivas e técnicas" que são

determinantes para a criação cinematográfica. Trata-se, no fundo, de fazer relacionar, através de uma forma colaborativa, o *know how* acerca destes processos de produção com as decisões particulares a tomar na criação de uma obra. Para atingir este objetivo torna-se essencial: tornar as ideias de cada um acessíveis aos outros para o arranque de um processo criativo; ganhar uma sensibilização das escolhas expressivas e criativas e pontos de vista, no processo de criação de imagens, sons e organização dos mesmos pela montagem; utilizar uma variedade de recursos técnicos de produção, conhecer os tempos de produção, assim como saber o papel de cada um numa equipa de cinema, no sentido de melhor os coordenar para um resultado final colaborativo; reconhecer escolhas técnicas, expressivas, formais, aquando do visionamento de um filme; compreender e saber corresponder nas diferentes fases de um processo e funções de uma equipa de produção (*idem*).

Face ao desenvolvimento de uma *atitude crítica pessoal* importa o desenvolvimento de "critérios próprios para o envolvimento crítico e criativo com o cinema". Trata-se de, através das atividades de visionamento, criação e partilha, desenvolver uma estrutura conceptual que lhe permita "analisar", "refletir", "questionar", "comparar" e "interpretar" (2015, 17). Para atingir este objetivo torna-se essencial: saber identificar e avaliar os diferentes elementos na criação de um filme, compreender e atribuir valor às escolhas dos realizadores, no sentido de integrar essas reflexões no próprio trabalho; participar no processo criativo do cinema, implicando "pensamento crítico, emocional, entendimento, sensibilidade estética, prazer, envolvimento, colaboração e partilha de ideias" (*idem*); reconhecimento de como os filmes refletem elementos culturais e valores, de acordo com o seu contexto de produção, de como tratam os seus temas, através nomeadamente de opções estéticas; conseguir "responder" a um filme, seja oralmente, por escrito ou através de imagens; saber interpretar um filme e avaliá-lo, com expressões apropriadas, de acordo com o seu lugar na história do cinema; discutir, partilhar e aceitar pontos de vista acerca destas interpretações e avaliações (*idem*).

Sobre o *acesso regular e abrangente* à história e cultura cinematográficas, o que se procura, é oferecer uma alternativa aos *media mainstream* dominantes, e dar conta do poder de formação e identidade cultural que o cinema possui. Trata-se de um acesso a um trajeto que já conta mais de 120 anos, num conjunto variado de "géneros e formas", e para uma "variedade sempre em expansão de propósitos e audiências" (2015, 19). Para atingir este objetivo torna-se essencial ao aluno investigar uma grande variedade de filmes e ser capaz de: identificar e reconhecer os diferentes tipos de filmes, de localizá-los de acordo com a sua geografia, história e género; relacionar os filmes com os contextos sociais e históricos da sua produção; investigar

um conjunto de elementos de informação sobre os filmes, sejam eles listas, críticas, fontes *online*, etc.; conscientemente, desafiar e desenvolver as próprias escolhas do que filmes ver; articular opiniões sobre um filme; identificar e aceder a fontes para visionamento de filmes, seja no cinema, televisão, cineclubes, televisão, DVD, *online*, etc.; utilizar, de forma consciente, o conhecimento acerca das formas, géneros, estilos e história cinematográficas no trabalho criativo pessoal (*idem*).

Acerca do trabalho sobre os *contextos históricos e sociais* importa fomentar o conhecimento das relações existentes entre as condições sociais e históricas de produção de um filme e as inovações tecnológicas e espaços de receção da obra (2015, 21). Para tal é fulcral: conseguir descrever estes contextos e a forma como eles afetam o conteúdo, a estrutura e os seus modos de produção; compreender a diferença entre o contexto de produção industrial e não industrial de uma obra e de como eles estruturam a própria obra e a sua circulação; sobre o contexto tecnológico salienta-se a necessidade de reconhecer os desenvolvimentos históricos[52] e em curso na produção cinematográfica, assim como o desenvolvimento histórico das plataformas e espaços de receção do cinema e imagens em movimento (*idem*).

Finalmente, face à *reflexão sobre as formas de aprendizagem* ela é vista como "indispensável para procurar e aprofundar o conhecimento e gerar autonomia" (2015, 23). Trata-se aqui de refletir acerca das capacidades de: *reconhecer* e identificar géneros, formas, momentos chave na história do cinema, pontos fortes e fracos do próprio trabalho criativo, assim como do de outros realizadores; *analisar*, através do desenvolvimento de instrumentos críticos, o seu próprio trabalho, assim como o dos outros; *avaliar*, não só o seu próprio trabalho, mas também os filmes que vê e a forma como estes o afetam, assim como ainda avaliar abordagens teóricas ao cinema e perceber quais as que melhor servem a sua própria abordagem e interesse; *pesquisar* sobre cinema e técnicas de realização, assim como ser capaz de divulgar, de forma crítica e criativa, os resultados dessa pesquisa; *alargar* o interesse, através do cinema, em outras artes e a forma como estas codeterminam o cinema; *construir* os seus próprios argumentos, críticas, filmes e perceber as influências que cada uma dessas atividades tem sobre as demais (*idem*).

[52] E aqui equipara-se o conhecimento de elementos diversos. Como exemplos referem-se os percursores do cinema (como a fotografia, as lanternas mágicas, a cronofotografia), a passagem do mudo ao som e do preto e branco à cor, os diferentes formatos de película, a transição para o digital, e a forma como a transição para a produção dos *media* digitais democratizados "libertaram e/ou constrangeram" (Reid et al. 2015, 21) a produção, consumo e participação da cultura cinematográfica.

1.3.1. Indícios de uma reflexão pós-cinemática do campo da educação para o cinema

Numa entrevista dada ao *site* da *Europa Criativa* em janeiro de 2018, Mark Reid, falando enquanto diretor do Departamento de Educação do British Film Institute e tendo liderado quatro projetos europeus[53] ligados à educação para o cinema, avalia aquilo que ficou como marca do trabalho sobre a literacia fílmica nos países europeus após o relatório *Screening Literacy* e o enquadramento que vimos descrevendo. Segundo ele, os educadores para o cinema "estão sempre conscientes de cobrir as áreas através das quais os jovens consomem os *media*" — e nesse aspeto os programas escolares seguem essa vertente evolutiva. Mas, ao mesmo tempo, a educação para o cinema "tem a responsabilidade de mostrar aos jovens aquilo que não mudou no campo das imagens em movimento", assim como também deve ser responsável, a par do cinema europeu, pelas "mudanças sociais" que se vão verificando" (Reid 2018, s.p.).

Por um lado, esta resposta deixa antever uma ideia de *flexibilidade* das práticas e materiais implicados numa visão *aberta* e pouco dogmática da educação para o cinema e imagens em movimento. Por outro lado, ela indica a consciência da *importância* dessa educação para o cinema e seu impacto não só ao nível artístico, mas também no campo da comunicação e transformação cultural e social. Isso é já implicitamente referido em alguns momentos, esparsos, deste *A Framework for Film Education*. Na página 26 referem-se os efeitos da educação para o cinema num "contexto mais vasto", nomeadamente no "desenvolvimento de um número de competências" que gerariam uma predisposição de "curiosidade", "empatia", "tolerância", "prazer", "ambição" e que poderiam ser canalizadas para uma aprendizagem de outras artes, assim como para dimensões como o "desenvolvimento pessoal", a "responsabilidade cívica" ou a "empregabilidade". Depois, numa "preocupação político-económica" com a empregabilidade, os autores do documento enumeram um conjunto do que consideram "soft skills"[54] que o cinema ensina e que seriam relevantes no "mundo do trabalho". Também nas frases que introduzem as dimensões chave da educação para a sétima arte pode ler-se que "o cinema tem o poder para influenciar a forma como vemos e compreendemos o mundo". Fala-se também na capacidade de manipular e refletir emoções, encaminhar a novos mundos, desafiar o mundo no qual vivemos e, finalmente, fala-se do realizador e da forma como

[53] O último dos quais *Film: Language Without Borders* dedicado a crianças refugiadas em escolas britânicas, alemãs e dinamarquesas. Cf. http://www.bfi.org.uk/education-research/education/film-language-without-borders

[54] As nomeadas são: "o trabalho de equipa, a comunicação, a tomada de decisões, o compromisso, a gestão do tempo, a criatividade e gestão de problemas, o trabalho sob pressão e a assunção de responsabilidades" (Reid et al. 2015, 26).

ele tem de fazer "seleções de planos, música, elementos da história". Ou seja, sobre a forma como constrói uma narrativa e como ela vai ser apresentada (Reid et al. 2015, 8).

Por fim, pode também ler-se uma frase do realizador norte-americano John Huston:

> "Para mim, o filme perfeito é como se ele se fosse desenrolando por trás dos nossos olhos, e os nossos olhos o fossem projetando, e assim víssemos o que desejássemos ver. O filme é como o pensamento. É o mais perto que podemos ir na arte do processo de pensamento" (2015, 11).

O que pretendemos salientar através destas últimas três referências —, designadamente, pelo papel que o ensino do cinema desempenha num contexto mais global e expandido, pela relação deste com a tomada de decisões e escolhas de pontos de vista, pela sua ligação ao processo de pensamento —, é que os autores do documento de certa forma intuem esta relação que propusemos no final da parte I da nossa investigação. Ainda que não desenvolvam estas relações e que não as levem tão longe quanto será, do nosso ponto de vista, necessário, parece implicitamente poder ser lido em *A Framework for Film Education* a importância *revitalizadora* do cinema para o trabalho sobre paradigmas de expressão, composição e partilha. Assim como para um trabalho sobre a articulação construtiva da dimensão espacial e temporal do quotidiano, implicada no ensino e desenvolvimento de um modelo de gestão para os processos de seleção da informação, "encenação", e gestão desse mesmo quotidiano.

Na já referida apresentação deste *Framework*, em junho de 2015 na Cinemateca Francesa, Alain Bergala dirigiu-se aos presentes com uma comunicação intitulada «Journée Film Education Europe» na qual abordou a importância deste tipo de documentos para a constituição de uma "comunidade educativa europeia" (Bergala 2015a, 6) no que concerne a educação para o cinema. Para o autor francês esta "plataforma de objetivos" é um bom começo e determina aquilo que para si deve ser o objetivo de toda a educação para o cinema: "articular a cultura com a criação; articular o individual com o coletivo; articular o gosto pela aprendizagem e pensamento sobre o cinema com o da prática" (2015a, 5). E adiante elogia também a abertura que vimos falando, nas suas palavras, "uma pequena janela entre o interior e exterior da escola" constituído este exterior pela "casa, família e espaços sociais circundantes" (*idem*). Essa abertura indica, para si, a ideia de que o esforço conjunto europeu não deve assentar num "programa", numa dogmática rígida que traria o cinema para dentro das escolas apenas como mais uma disciplina, assente num mesmo modelo institucional. Introduzir o cinema como

arte numa escola, diz Bergala, implica respeitar este "ir e vir[55] entre cultura e a vida", uma experiência artística que, para ter os seus efeitos, necessita de "perturbar os hábitos e o bulício da instituição escolar" (*idem*).

Para Bergala uma comunidade educativa não surge quando cada um no seu país possui os mesmos objetivos e entendimento comum. Ela existe:

> "quando todas as pessoas no seu país sabem que os outros estão a seguir a mesma metodologia, estão a utilizar os mesmos protocolos de trabalho educativo e partilham a mesma imagem/ideia de cinema" (2015a, 6).

Essa metodologia não passa por um programa fixo ou conteúdo comum, mas sim por algo que, "conseguindo escapar à atomização das práticas, não reduz as diferenças nacionais" (*idem*). Sobre esta ideia Bergala dá como exemplo de uma comunidade de dimensão internacional que funciona por partilha de objetivos, metodologias e protocolos comuns: o projeto *Le Cinéma, cent ans de jeunesse* o qual iremos abordar um pouco mais à frente. Em nosso entender, o projeto *CinEd - European Cinema Education For Youth* tem também precisamente como ponto central a busca desta ideia de comunidade baseada na vontade de "revelar as identidades singulares", a partir de uma "estrutura ou metodologia comum" (*idem*).

1.4. O relatório *Pour Une Politique Européenne D'Éducation Au Cinéma* de Xavier Lardoux (2014)

Um outro documento sem o qual não é possível compreender, nem o quadro da educação para o cinema e literacia fílmica ao nível europeu, nem o surgimento do projeto *CinEd,* é o relatório elaborado em França, em 2014, por Xavier Lardoux. Este surge como ideia a partir de uma declaração[56] da Ministra da Cultura e da Comunicação francesa, Aurélie Filippetti, em

[55] Como tal, Bergala defende uma pedagogia de longa duração, de acompanhamento de um projeto, no qual profissionais de cinema, artistas, formadores, entendidos como "corpos estranhos à escola" vêm a esta e introduzem nela o "potencial felizmente perturbador" da arte (Bergala 2008, 30), trabalhando o encontro com o cinema como arte e preservando o seu potencial simbólico e sua "potência de revelação" (*idem*). Essa vinda não só tem o poder de transformar o espaço da escola, como de potenciar qualidades que os alunos não estão habituados a demonstrar nela. No fundo, a sua "hipótese-cinema", como veremos, pressupõe a entrada da arte na escola, e em particular do cinema como arte, vista como um "encontro com a alteridade", um "radicalmente outro" que não "pode depender unicamente do ensino, no sentido tradicional da disciplina", e que está necessariamente em rutura com as "normas clássicas, instituídas, do ensino e da pedagogia" (2008, 29).

[56] No quadro da apresentação do balanço do trabalho do CNC, a ministra defendeu a "educação para o cinema como um campo possível para a Europa" e, com base no facto da França possuir dispositivos de educação de "grande eficácia", poder capitalizar essa experiência para "propor uma iniciativa europeia de educação para o

maio de 2013, na 66ª edição do Festival de Cannes. A sua declaração versava acerca da necessidade, no plano europeu, de dispositivos de educação artística e cultural em geral, e de educação para o cinema em particular. Esta declaração desencadeou uma iniciativa, pedida por Frédérique Bredin, presidente do CNC - *Centre national du cinéma et de l'image animée,* e levada a cabo entre janeiro e abril de 2014. O objetivo desta missão era investigar — através do contato com mais de 100 atores da área da educação para o cinema, provindos de 22 países — formas e modelos que permitissem o incremento do desenvolvimento europeu dos dispositivos de educação para o cinema. No quadro desse objetivo, Bredin "encomendou" a Lardoux, diretor do Departamento de Cinema no CNC, a investigação de possíveis parcerias bilaterais existentes na área, das ações nacionais de entidades francesas com parceiros europeus, com as respetivas linhas de força e pontos fracos, assim como dispositivos de outros países europeus, suscetíveis de abordagem recíproca. É no seio destas atividades que deveria nascer a sugestão de um quadro de ações composto pela sugestão de ações bilaterais ou multilaterais no campo da educação para o cinema (Lardoux 2014, 4 e 5).

Este relatório divide-se em três partes. Na primeira, contextualiza-se, cultural e criticamente, o panorama sob o qual se pode concluir por uma necessidade de uma política europeia de educação para o cinema. O segundo segmento debruça-se sobre a análise do que fora feito até ao momento, quer de forma bilateral, quer no sentido de uma crescente integração de políticas e atividades. Finalmente, conclui-se pela compilação de um conjunto de boas práticas e, como no caso do relatório britânico de 2012, um número de recomendações.

O que faremos agora é salientar algumas das ideias expostas neste relatório que funcionam como *avanço* face aos documentos que vimos apresentando, no que concerne o tratamento teórico-prático da educação para o cinema.

No enquadramento teórico conceptual *Pour Une Politique Européenne d'Éducation au Cinéma* considera a educação para o cinema ao nível europeu como uma "necessidade económica e política", como algo "preliminar e indispensável a toda a educação à imagem, a toda a aprendizagem do olhar", e como "meio de formação dos jovens do amanhã que prosseguirão o projeto europeu". O lugar da mesma deve ser por excelência a escola[57] pois é aí

cinema". Um projeto destinado a oferecer aos jovens europeus a possibilidade de uma "descoberta partilhada de obras marcantes", projeto a ser elaborado e discutido com os parceiros europeus e o apoio do programa *Media*. (Filippetti 2013, s.p.) Para uma leitura completa do discurso: http://discours.vie-publique.fr/notices/133001223.html

[57] Embora incorporando, como vimos anteriormente, a ressalva de Alain Bergala face à entrada no cinema da escola, como potenciador de um "ir e vir" entre a vida e a instituição escolar.

que se produz uma "democratização dos saberes" e aí que nos podemos "dirigir ao máximo número de alunos" (Lardoux 2014, 7).

A defesa de uma educação para o cinema é aqui defendida num panorama da "omnipresença dos ecrãs" e da manipulação e partilha da imagem em movimento na internet, sob múltiplas formas, por parte dos jovens aos quais se deu o nome de *geração YouTube*[58] (2014, 12). Mas também num contexto que implica reconhecer a diminuição da preponderância da sala de cinema como local de acesso às imagens em movimento (13), o domínio de cerca de 50% dos conteúdos acedidos pelos jovens europeus por parte de três[59] grandes empresas norte-americanas, e o quadro de uma "nova relação à imagem audiovisual, mais sustentada, mais regular, mais aditiva, mas não necessariamente, na maioria dos casos, mais esclarecida" (14). Neste contexto, o trabalho da relação quotidiana com a imagem em movimento desde tenra idade permite aos jovens melhor acolher, apreender, receber, reconhecer, criar e relacionar as mesmas ao longo do seu desenvolvimento psicossocial. A escolha da escola como o lugar privilegiado para trabalhar esta pedagogia possui a secundá-la a noção de que aquela é um espaço público, democratizado, e que deve ser uma alternativa aos espaços privados nos quais os jovens acedem através dos ecrãs. Estes últimos permitem favorecer uma "conceção subjetivista da arte", onde a confrontação com a obra deve ser feita num quadro "privado, afetivo, amigável e familiar" (15). Pelo contrário, na escola, trabalha-se uma dimensão objetiva, mais *rugosa*, de *obstáculo*, onde o jovem não vê ou se confronta apenas com aquilo que deseja. Como escreve[60] Alain Bergala no seu famoso tratado de transmissão do cinema, *L'Hypothèse*

[58] Num estudo de 2008, intitulado «Video Republic», escrito pelo coletivo Demos, podemos perceber melhor o que está implicado nessa "YouTube Generation", nomeadamente as características e algumas recomendações que surgem da alteração da sociedade — e da necessidade de repensar o sistema educativo — por via da criação de uma nova "república vídeo" (Hannon at al. 2008, 12) assente no uso de imagens em movimento, tendo como centro a internet e a plataforma *YouTube* como forma prevalente de consumo e criação de conteúdos (2008, 52). Esta tem como agentes a geração, pelo grupo denominada de "route around kids". Os jovens que, numa tradução literal, "vão à volta" e criam um "mundo alternativo de comunicação e conexão" (2008, 32-33) e que, no que concerne ao vídeo, por exemplo, trabalham sobre sistemas alternativos, digitais, democráticos, de distribuição, comentário, criação e reportagem (2008, 39 e ss.). Num livro mais recente, de 2015, *#Fans - Comprendre la Nouvelle Génération Hyper-Connectée Sur YouTube, Twitter, Instagram, Vine…*, os seus autores, Colombre Prins e Anthony Zameczkowski, alargam a nomenclatura "YouTube generation" para um conjunto de outras designações. Nomeadamente, os "millennials", os "digital natives" a "net generation", a "geneTIC" (geração das tecnologias de informação e comunicação), a geração Y, ou a geração C de conectado (Colombe e Zameczkowski 2015, 23). Esta é definida através de 4 cês: *conexão*, *criação*, *comunidade* e *curadoria* (2015, 24).

[59] Os números consultados são de julho de 2013 e pertencem à base de dados comunitária MAVISE do Observatório Europeu do Audiovisual. Neles, a prevalência dos conteúdos a que os jovens acedem maioritariamente pertencem a: The Walt Disney Company, Time Warner e Viacom (Lardoux 2014, 12).

[60] A frase completa de Bergala é: "A escola tem de propor uma outra cultura, que acabará se tornando – mesmo que involuntariamente – "alternativa" diante de um cinema imposto cada vez mais maciçamente como "o todo" do cinema. Talvez seja a cultura como um todo, simplesmente, que está na iminência de se tornar "exceção" diante dos grandes canhões do bombardeio de produtos industriais" (Bergala 2008, 96).

cinéma (2002) a escola tem de propor "uma outra cultura" que acabará por se tornar "alternativa" (Bergala 2008, 96) pois a pedagogia é sempre algo mais do que "aquilo que funciona", não sendo essa critério de "validação suficiente"[61] (2008, 27).

No relatório referem-se ainda a "dimensão artística do cinema muito pouco ensinada", as "disparidades de acesso" às obras segundo as diferenças de capital humano, geográfico e económico das famílias, a "falta de conhecimento" dos filmes de património europeu ou a falta de conhecimentos na área do cinema por parte da maioria dos professores europeus. Assim como ainda algumas outras razões que tornam urgente a construção de uma estratégia de "educação artística para o cinema, o mais acessível possível para cada futuro cidadão dos países da União Europeia" (Lardoux 2014, 15).

Como já fizemos notar acima, o relatório de Lardoux considera a escola como "lugar chave", "ator decisivo" no contexto da educação para o cinema (2014, 18). Como refere Bergala, a escola, a instituição, está frequentemente do lado normalizador, da cultura, da regra e da disciplina, tudo elementos que põem em causa uma pedagogia da arte. Contudo, a posição intermediária de Bergala reconhece que a escola, não tendo sido feita para o trabalho de receber a arte como um "bloco de alteridade" é, ao mesmo tempo, para as crianças, "o único lugar onde esse encontro (…) se pode dar". E que, portanto, a escola deve levar a cabo esta relação pedagógica com o cinema, mesmo que isso signifique um abalo dos seus hábitos e mentalidade (Bergala 2008, 32). Lardoux, seguindo o pedagogo e crítico francês, vê a dita instituição como "garante de tocar todo um grupo etário" e também como "espaço de possibilidade do encontro[62] com um filme" (Lardoux 2014, 18 e Bergala 2008, 62).

Neste aspeto do papel crucial da escola acrescente-se que, no entendimento de Alain Bergala, além da responsabilidade de organização desse primeiro encontro com o cinema, de colocar as crianças na presença dos filmes, esta deve trabalhar na prossecução de três outras tarefas. A primeira diz respeito aquilo que o autor qualifica como "vereda adjacente à grande estrada da educação": trata-se de acrescentar ao lugar do professor o de "passador" ou "iniciador". Sair do âmbito do seu ensino e partilhar e transmitir as suas paixões pessoais, o seu gosto individual por uma arte, no caso o cinema, aos seus alunos (2008, 64). A segunda tarefa

[61] A passagem completa de Bergala é: "Na pedagogia, mais do que outras áreas, é preciso evitar permanentemente tomar como critério 'aquilo que funciona', e que nunca é validação suficiente: pois a globalização funciona, o comércio funciona, a *media* funciona, a divisão do trabalho funciona, a demagogia funciona; mas é mesmo isso que queremos transmitir e reproduzir?" (Bergala 2008, 27).

[62] Sobre a pedagogia do *encontro* e da *transmissão* em Bergala remetemos para o que à frente se dirá quer nos segmentos dedicados aos projetos *Le Cinéma, cent ans de jeunesse,* quer para a análise dos programas de educação artística do cinema em França.

é aquela que se desenvolve subsequentemente ao primeiro encontro. Bergala descreve-a como a capacidade de "frequentar os filmes" de permitir um acesso "permanente", "criativo", "fragmentário", de "idas e vindas", de "releitura", de "trabalho sobre pedaços de filmes" (2008, 65), algo que só é possível depois de um primeiro visionamento consagrado à "'leitura' da história, às significações" (2008, 66), à decifração e interpretação (2008, 67). A abordagem do cinema como arte, assente num paradigma do "espectador-criador" (2008, 65), focado no trabalho sobre a construção da imagem e do som (2008, 67), é algo avesso à análise e à leitura. É um processo lento que procura "aceitar a alteridade do encontro artístico e deixar a necessária estranheza da obra de arte fazer seu lento caminho por si mesma" (*idem*). A terceira tarefa é aquela pela qual a escola ajuda a inserir os filmes numa cultura. Esta, o autor define-a como a "capacidade de relacionar o quadro contemplado, o filme assistido ou o livro lido a outros quadros, filmes e livros". Trata-se de trabalhar sobre a capacidade de "tecer laços", "elos", "fios condutores", isto é, de fomentar a capacidade de criação e construção progressiva, amplificadora, de uma individuação. Perceber que toda a obra é "habitada pelo que a precedeu ou lhe é contemporâneo, na arte em que ela surgiu e nas artes vizinhas" (2008, 68). E que, além do prazer individual e imediato da criança na relação com a arte, existe também um "prazer mais construído da relação com a obra que não é necessariamente imediato e sem esforço" (2009, 69) e cuja aprendizagem cabe à escola fomentar. Não é por acaso, como veremos adiante, que o projeto *CinEd* é sobretudo ancorado na lógica comparativa — com outros filmes, com outras artes —, algo que permite não apenas adquirir um conhecimento maior da diversidade de elementos históricos, técnicos, contextuais, mas que também auxilia nessa tarefa de *tecelagem* da cultura e do imaginário.

Mas Philippe Lardoux e sua equipa, no seu relatório, não se escusam a teorizar acerca da importância estratégica do cinema para os programas educativos ante um contexto de circulação maciça de imagens em movimento de todo o tipo de proveniências e formatos que fazem parte integral do quotidiano técnico, social, cultural dos jovens europeus. Essa proliferação da imagem, assim como o papel vital da internet num processo cada vez mais acelerado de dessacralização da imagem, difundindo hipóteses para a sua criação e circulação, faz com que a "necessidade de uma educação" e de um "acompanhamento pedagógico da obra do cinema" (Lardoux 2014, 16) sejam cada vez mais necessários como "pré-requisito indispensável a toda a educação para a imagem, a toda a aprendizagem do olhar" (*idem*). Isto porque o cinema seria uma arte que daria a ver um "olhar subjetivo, opondo-se à ausência de ponto de vista da grande maioria das imagens" (*idem*). A educação ao cinema passa assim não

apenas pela forma como este se liga a uma maneira de "compreensão do mundo em volta", da "tomada de consciência face a questões morais", de "conhecimento da história", mas também na forma como acede a uma arte e sua história, a uma "maneira de ver mais madura e experimentada do que as imagens que não são cinema". E que acede, finalmente, à uma dimensão própria criativa, emotiva, afetiva e sensível (2014, 17).

1.4.1. O papel do cinemático num modelo de educação para a democracia

Como já referido, o cinema consubstancia uma importância estratégica, um "cimento" ao nível da construção de uma "cidadania europeia". Algo que funcionaria como um "espelho essencial para que os jovens cidadãos da União Europeia possam ter um olhar acerca do que os constitui, sobre o ambiente no qual evoluem, sobre o que os distingue e assemelha" (2014, 21).

Neste ponto, Lardoux apoia-se no trabalho da filósofa norte-americana Martha Nussbaum, especialista em filosofia política, nos temas da moral e da ética, e influenciada pelo pensamento e metodologias de Johann Pestalozzi[63] e John Dewey[64], dois dos pais da pedagogia

[63] Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) foi um influente pedagogo suíço. Trabalhou a partir das ideias de Jean Jacques Rousseau, em particular a obra *Émile ou De l'éducation* (1762) — obra importante contra uma ideia autoritária de educação e de defesa de uma formação prática que procurava fomentar a autonomia, a capacidade de resolução de problemas e de pensamento crítico como pedras basilares do bom cidadão. Tendo trabalhado de perto quase toda a vida com crianças órfãs e desfavorecidas, e tendo escrito extensamente sobre métodos de educação e pedagogia, Pestalozzi privilegiava a aprendizagem pela mão, pela cabeça e pelo coração. Não se tratava apenas de um método que contrariasse a mera transmissão passiva de conteúdos, mas sim algo que permitisse também ter em conta a dimensão emocional, de simpatia e afeção, no processo de desenvolvimento das capacidades criticas naturais da criança ativa. Trata-se de uma metodologia que estimula a natureza participativa, a utilização das competências práticas, a resolução de problemas e o questionamento permanente. Na sua obra *Leonard and Gertrude* (1781, 1783, 1785, 1787), Pestalozzi descreve a reforma de educação numa pequena cidade na passagem de uma indoutrinação destinada somente a uma elite, até a uma educação e despertar mental participativo e democrático de maior abrangência. Numa obra que sintetiza os princípios pedagógicos, que em *Leonard* surgem em contexto ficcional, *How Gertrude Teaches Her Children* (1801) o editor, Ebenezer Cooke, refere, na introdução de uma das versões traduzidas, que *Leonard and Gertrude* é uma novela que procura mostrar que "o mundo pode ser regenerado através da educação, tendo a mãe Gertrude como a educadora central" (Pestalozzi 1894, xviii). Num dos capítulos centrais da novela, intitulado «O Método de Instrução de Gertrude» as personagens do professor Glüphi, do páraco e do político Arnen irão a casa de Gertrude observar de perto a forma como ela educa as suas crianças, através de exercícios práticos e assunção de responsabilidades (Pestalozzi 1889, 129-131). Daqui parte a ideia de que a reforma educativa, central em Pestalozzi, irradia de um centro composto pelo amor e formação maternais e que depois se estende às instituições escolares, religiosas e políticas.

[64] John Dewey (1869-1952), também um dos mais influentes filósofos, depois de Platão e Rousseau, a pensar as questões da pedagogia, foi um dos arquitetos conceptuais do sistema educativo norte-americano. Nomeadamente, desafiando as instituições escolares e as salas de aula a fomentar a análise, o desenvolvimento da capacidade crítica, a contiguidade entre o fazer nas escolas (mais do que o ouvir e absorver, passivamente) e o fazer no espaço contínuo do mundo real. Para Dewey era fundamental, como ponto de partida para a pedagogia, o envolvimento prático e a resolução, de forma individual e coletiva, de problemas e projetos comuns. A autoridade dos professores deveria ser substituída pela orientação destes projetos, tornando a pedagogia, como defende Nussman, numa "forma de vida levada a cabo com outras crianças na busca do entendimento de questões do mundo real" (2012, 66). As questões teóricas surgiam assim em contexto de tarefas práticas, questões que os jovens se começavam por colocar a si próprios. Na sua pedagogia, a arte e a imaginação desempenham um papel fulcral. A arte não

moderna. Numa das suas obras mais influentes[65], a autora faz a distinção entre a "educação para o lucro" e a "educação para a democracia" (Nussbaum 2012, 13 e ss). A primeira corresponde à concretização de uma "crise silenciosa" (2012, 1-12) pela qual os estados, para a obtenção do incremento do crescimento económico nacional, sentem a necessidade crescente de criar um modelo de ensino que — como refere Ruth O'Brien no prefácio ao referido livro — "descarta as competências" em detrimento de uma "sede pelo lucro nacional" (Nussbaum 2012, ix). Os proponentes deste modelo baseiam-se na ideia de que o foco no crescimento económico do todo nacional, sozinho, traria, por si só, vários outros bens como a saúde, a educação, ou a diminuição de desigualdades sociais e económicas (2012, 14). Nussbaum tenta demonstrar que este modelo de educação para o crescimento económico, precisamente por se preocupar com uma lógica de grupo, estatísticas e números[66], pouco se importa com o centro fundamental da democracia: o cidadão individual, seu bem-estar e direitos fundamentais (2012, 24).

Por sua vez, Martha defende um outro modelo educativo, assente no objetivo de uma educação para a construção da democracia, que passa pelo aproveitamento das capacidades dos indivíduos. Este modelo, que concebe a importância estratégica das humanidades e das artes liberais, bem como o estímulo da empatia e do pensamento crítico, tem o nome de "Paradigma do Desenvolvimento Humano" (*idem*). No centro deste paradigma não está a eficiência económica — como refere o título da obra que vimos citando, "not for profit" —, mas sim as oportunidades ou capacidades que cada um tem em áreas chave, como a vida, a saúde, a integridade do seu corpo, a liberdade política, ou a participação política e educação. Este modelo reconhece que as instituições e leis devem respeitar um conjunto de direitos que correspondem a uma dignidade humana inalienável *(idem*).

---

concebida como "fine art" mas sim vista na "continuidade entre as formas refinadas e intensificadas de experiência que são as obras de arte e os eventos, afazeres e sofrimentos de todos os dias que se reconhece universalmente constituir a experiência" (Dewey 1980, 3). A sua visão da arte como ligada ao pragmatismo do dia-a-dia e a constituição de "*uma* experiência" (1980, 35) fazem descer a noção de arte — outrora como algo afastado do real e colocado num pedestal — ao quotidiano e associado a coisas que o "indivíduo comum não considera como artes: por exemplo, o cinema, a música *jazz* ou a banda desenhada" (1980, 5-6) [relembre-se que *Art as Experience* uma das principais obras de John Dewey conheceu a sua primeira edição em 1934]. Numa obra anterior, de 1915, *Democracy and Education – An Introduction to the Philosophy of Education*, numa secção dedicada a valores educacionais, Dewey salienta que a única forma de escapar aos métodos mecânicos do ensino é o "adequado reconhecimento do trabalho da imaginação como meio de realização de todo o tipo de coisas que estão para lá da resposta direta física" (Dewey 2004, 255-256). E um pouco antes pode ler-se: "a diferença entre a brincadeira e aquilo que se considera como atividade séria não deve ser a diferença entre a presença e ausência de imaginação, mas a diferença nos materiais com os quais a imaginação se vê ocupada" (2004, 255).

[65] Cf. Nussbaum, Martha. (2010) 2012. *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton. Nova Jersey: Princeton University Press.

[66] Os seus elementos fundamentais são as competências básicas, as literacias, as numeracias, competências ao nível tecnológico e computacional, enquanto que questões como as desigualdades entre os indivíduos não são fatores necessariamente determinantes (Nussbaum 2012, 19).

A posição de Martha Nussbaum — e por extensão aquela que enforma a importância do cinema no conjunto das artes e das humanidades na constituição de um "imaginário europeu", e na "invenção de representações e quimeras coletivas" (Lardoux 2012, 23), conforme expresso no relatório francês —, pressupõe assim uma separação em modelos de educação. Algo que é, fundamentalmente, também uma separação ou oposição entre os modelos de educação que privilegiam o ensino técnico, como atalho para o crescimento económico, daqueles que dele desconfiam. Nussbaum torna vincada essa desconfiança: a "liberdade de pensamento é perigosa se o que se quer é um grupo de trabalhadores obedientes, tecnicamente treinados para levar a cabo os planos das elites que apontam ao investimento estrangeiro e desenvolvimento tecnológico" (Nussbaum 2012, 21). Como na parte 1 da nossa tese ficou claro, trabalhar o cinemático a partir da obra de Gilbert Simondon pressupõe ver com cautela semelhantes desconfianças tecnológicas que assentam em modelos que não tiveram em conta uma completo e correta relação de integração entre o homem e a técnica.

Desta forma, a constituição de uma cidadania europeia, — que segundo Nussbaum deve ser feita a partir das artes e humanidades, da sua capacidade de desenvolver, "não para o lucro", competências críticas e empáticas e fomentar uma "imaginação narrativa"[67]—, não pode largar a constituição de si próprio através da alteridade e do diferente. Estando aqui no campo de um processo de individuação que vê no outro um meio exterior, um outro essencial à constituição em movimento de si mesmo e do grupo do qual faz parte. Mas, ao contrário do que refere Nussbaum, todas estas considerações acerca da importância estratégica das artes e das humanidades, num modelo de educação alternativa ao puro crescimento económico, não pode fazer-se separadamente dessa relação com a educação técnica, uma vez que aquelas já têm por si próprias uma dimensão tecnicizante que não é possível apartar.

***

A segunda parte do relatório *Pour Une Politique Européenne D'Éducation Au Cinéma* visa mapear o esforço europeu na área da educação para o cinema. Com base na análise do relatório dirigido por Mark Reid, Andrew Burn e Ian Wall publicado em 2012, Lardoux

[67] Nussbaum junta à lógica e ao conhecimento factual, a imaginação narrativa como terceira competência do cidadão livre. Trata-se da "capacidade de pensar como é que será estar na pele de uma pessoa diferente de nós próprios, ser um leitor inteligente da história dessa pessoa e compreender os seus desejos e vontades" (Nussbaum 2012, 95-96). A arte e as humanidades dão, no fundo, acesso a esse tipo de participação na sociedade, algo que implica poder "ver o mundo com os olhos de outro" (2012, 96). Algo que, como sabemos, é a matéria e a fenomenologia mesma do cinema.

identifica um panorama de uma multiplicidade de iniciativas nos diferentes países estudados, mas um inexistente, ou pelo menos excecional, esforço de cooperação entre os mesmos (Lardoux 2014, 26). Coordenação essa que deveria começar logo no plano teórico conceptual, juntando as duas noções de "educação para o cinema"[68], identificadas no estudo do BFI (*idem*).

O combate a essa coordenação limitada passa, fundamentalmente, por trabalhar para uma acessibilidade mais universal da educação para o cinema, pela via artística, mesmo no interior das escolas; por uma formação mais sistemática e sustentada dos professores nessa área; e, por fim, para combater uma lógica de adocracia do financiamento, que até então passavam por modelos mais pontuais do que iniciativas mais gerais e sustentadas (2014, 30-31).

Já tendo em conta algumas das recomendações do estudo do BFI, a União Europeia procurou fortalecer a área da educação artística e cultural (bastante recente no seio dos sistemas educativos europeus) e iniciar um apoio específico para a educação para o cinema. Em 2014, o programa *Europa Criativa* fundiu os anteriores programas *Cultura*, *Media* e *Media Mundus*. Este prevê um acrescento até 2020 de 9% cento do orçamento que entre 2007 e 2013[69] apoiou, ao nível europeu, as áreas da cultura (2014, 32). Surgiu então, a partir de 1 de janeiro de 2014, uma "Linha de Apoio às Audiências". Esta suporta dois tipos de atividades: projetos de colaboração no domínio da literacia fílmica, com parceiros estabelecidos em pelo menos 3 países abrangidos pelo programa *Media*; e atividades de desenvolvimento de público através de plataformas de filmes europeus e organização de eventos promocionais.

Complementarmente, a União Europeia apoia também, indiretamente, a educação ao cinema no contexto da rede de distribuição "Europa Cinemas"[70], uma vez que, parte do apoio a este organismo de distribuição do cinema europeu, é reservado à concretização de ações que estimulem e fomentem o público jovem. Além disso, também o apoio europeu aos festivais é hoje condicionado pela promoção de ações destinadas ao público jovem, levadas a cabo por estes.

[68] São elas: uma inspirada nos Direitos do Homem e que concebe a educação para o cinema como um "bem social e cultural, ao qual cada um tem direito em virtude de um saber e valores universais"; a outra, mais mercantil, que é vista como uma forma de estimular, em cada um, a vontade de ver obras cinematográficas, e de fazer crescer o número de espectadores, favorecendo uma indústria (Lardoux 2014, 26).

[69] Segundo os valores do relatório, os programas reuniam um orçamento de 1.47 biliões de euros para o período compreendido entre 2007 e 2013.

[70] O "Europa Cinemas" é a primeira rede de cinemas focada na exibição de cinema europeu e é cofinanciada, desde o seu início, em 1992, pela Comissão Europeia e pelo CNC francês (Centre National du Cinéma et de L'Image Animée). Atualmente reúne mais de 1100 cinemas, perto de 3000 ecrãs, em 43 países (informação recolhida no *site* https://www.europa-cinemas.org).

Em 2014, Lardoux sublinhava que o subprograma de apoio à *Literacia Fílmica*, ao contar com um orçamento global de 1 milhão de euros constituía um primeiro passo[71] fundamental nestas áreas. A partir de 2017 a referida linha converteu-se em "Apoio à Educação Cinematográfica" e, no mais recente "Convite à Apresentação de Propostas – 14/2017"[72] pode ler-se, mais em concreto no ponto 5, que o orçamento total disponível corresponde a 2 milhões de euros.

Na terceira e derradeira parte do relatório, Lardoux começa por fazer um levantamento de boas práticas observadas a partir de um universo de cerca de 100 colaboradores e 50 projetos[73] pertencentes a 22 países europeus. Estas práticas, que depois serão explicitadas nos anexos, consoante a sua abrangência — francesa e europeia — são inicialmente subdivididas em seis tipos de ações diferentes e complementares no campo da educação para o cinema: 1) o trabalho sobre projeções dos filmes, em sala ou fora dela (2012, 38-39); 2) a constituição de *ateliers* de prática artística, que colocam os jovens no lugar da criação (2012, 40); 3) a elaboração de eventos cinematográficos destinados ao público mais jovem, tendo os festivais como centro não exclusivo das mesmas (2012, 40); 4) as ações de formação para professores, animadores e outros "passadores" do legado cinematográfico aos mais jovens (2012, 41); 5) as ações de educação para o cinema que trabalhem em torno dos novos *media* (2012, 41); 6) e, finalmente, as ações de educação para o cinema que procurem a cooperação entre entidades, cidades ou entre regiões europeias (2012, 42-43).

Não nos deteremos aqui numa explicitação mais detalhada destas práticas pois interessa-nos antes salientar uma dupla conclusão. Por um lado, a crescente importância europeia dos assuntos da educação para o cinema e as questões de literacia do cinemático. E, por outro lado, a forma como algumas destas instituições e práticas ajudaram a modelar o contexto para o surgimento do projeto *CinEd* que abordaremos na parte final da nossa investigação. Deter-nos-emos de seguida, no contexto de um conjunto de iniciativas que revelam a importância das ações em França no campo da educação para o cinema, de um desses projetos estudado no relatório de Lardoux como modelo de ação. Como veremos, o projeto

[71] Primeiro passo que, no contexto global de apoio à distribuição (33.45 milhões de euros) e à produção independente (31.8 milhões), permanecia, contudo, algo tímido (Lardoux 2014, 34).

[72] Informação recolhida em https://eacea.ec.europa.eu/creative-europe/funding/support-for-film-education-2018_en

[73] Entre estes encontra-se a associação portuguesa Os Filhos de Lumière (Lardoux 2012, 72 e Anexo 2 do mesmo relatório) cujas atividades serão objeto de análise e referência à frente.

internacional *Le Cinéma, cent ans de jeunesse* ajudou a modelar e a conceber o atual panorama do campo da educação para o cinema ao nível europeu.

CAPÍTULO II: A IMPORTÂNCIA DO CASO FRANCÊS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO PARA O CINEMA

Quando se quer edulcorar a cultura
para torná-la mais apetitosa ou digerível,
é porque se está profundamente convencido de que ela é uma
pílula amarga cujo gosto precisa ser dissimulado. (…)
Não se 'arrasta' as crianças para a arte como os bois para o arado.

Alain Bergala, *L'Hypothèse cinema*

2.1. O projeto *Le Cinéma, cent ans de jeunesse* como modelo: surgimento e expansão

Neste ponto iremos descrever as linhas fundamentais *do* projeto *Le Cinéma, cent ans de jeunesse* (CCAJ), iniciativa fundamental na área da educação para o cinema e o melhor exemplo de um projeto de cooperação internacional de sucesso e longevidade. Tendo surgido em 1995, vinte e três anos depois, em 2018, conta já com a participação de parceiros culturais em 14 países[1] em todo o mundo. O que começou por ser um sistema pedagógico pioneiro de educação para o cinema, lançado pelo Serviço de Educação da Cinemateca Francesa tornou-se um "protótipo, um prenúncio do que poderia ser uma forma de trabalhar entre países Europeus" (Bergala 2015a). Assim, a sua consideração afigura-se fundamental para melhor compreender a sua influência nas metodologias, pedagogias e até estratégias de sinergia entre parceiros internacionais que o projeto *CinEd* irá, à sua maneira, herdar e retrabalhar.

Comecemos com as palavras de Nathalie Bourgeois, responsável pelo projeto CCAJ na Cinemateca Francesa que abre assim o seu artigo «Cent dix ans (de jeunesse), le bel âge?», no qual descreve o trajeto da iniciativa:

> "No ano da graça de 1995, depois de ter descoberto em projeção e analisado as imagens dos operadores Lumière, 350 alunos, dos 8 aos 18 anos, partiram para Paris, Lyon, Le Havre e Toulouse para filmar, com a ajuda dos seus professores e outros profissionais de cinema. Cada um dispunha de um minuto em super 8 sonoro, para filmar um plano fixo. Este exercício, destinado a aguçar a perceção do mundo e a compreensão do cinema, deu lugar à realização de uma longa-metragem, composta de sessenta novos

[1]Atualmente, além da França, país onde a ideia nasceu, a rede internacional *Le Cinéma, cent ans de jeunesse* tem parceiros na Alemanha, Argentina, Bélgica, Brasil, Bulgária, Espanha, Finlândia, Índia, Japão, Lituânia, México, Portugal e Reino Unido.

> ‘minutos Lumière’ (de entre os 350 filmados). O filme *Jeunes Lumières*[2] foi programado pelo Festival Internacional de Cannes desse ano, tendo suscitado um vivo interesse por ocasião da sua difusão em outros festivais, arquivos e salas de cinema mesmo fora do território nacional” (Bourgeois 2003, 187).

Pode dizer-se que no início deste projeto esteve o desejo de trabalhar com crianças e jovens (dos 8 aos 18 anos) numa pedagogia que juntasse a formação do olhar destas a uma possibilidade de experimentação artística e criativa. A liderar um conjunto de instituições[3], professores, profissionais de cinema, estiveram algumas pessoas que deram o impulso inicial ao projeto: a já referida Nathalie Bourgeois, o conselheiro artístico Alain Bergala[4], assim como Carole Desbarats, Ginette Dislaire, Thierry Frémaux[5], Béatrice de Pastre e Catherine Schapira. No ano seguinte ao seu surgimento, em 1996, a Cinemateca Francesa passa a sustentar o projeto, assumindo a sua coordenação. Embora tenha crescido progressivamente, apenas em 2005, o projeto ganha dimensão europeia, em parte pela importante circulação e impacto do filme *Jeunes Lumières*. O passo seguinte seria, em 2010, a internacionalização do projeto com a participação de países como Brasil, México, Cuba ou Antilhas.

2.1.1. As questões de cinema e as regras do jogo

O CCAJ estrutura-se anualmente em torno de 3 encontros entre os participantes, sendo que o conjunto desses encontros, segundo Nathalie Bourgeois, “deve funcionar como dispositivo de formação contínua para os professores, técnicos e parceiros culturais” (2003, 188). O primeiro tem lugar no início de cada ano letivo (setembro/outubro). Professores e elementos das instituições culturais parceiras dos países envolvidos encontram-se na Cinemateca Francesa durante um par de dias. Aí, através de um conjunto de apresentação de excertos de filmes e sessões pedagógicas, Alain Bergala e restante equipa da direção do projeto

[2] *Jeunes lumières* de Nathalie Bourgeois e Valérie Loiseleux, 60’, 35 mm, França, 1995, co-produção *Le Cinéma, cent ans de jeunesse* e Agat Films e companhia.
[3] À época a Cinemateca Francesa, o Instituto Lumière, a Cinemateca de Toulouse e a sala de cinema *L’Eden Le Volcan* em Le Havre.
[4] Como veremos, para Alain Bergala, esta experiência que teve na conceção do projeto tornou-se vital para o seu próprio pensamento teórico. Na sua obra seminal *L'Hypothèse cinema* (2002), podemos ler elementos fundamentais de uma pedagogia da criação cinematográfica, que foram sendo testadas ao longo dos primeiros anos de *Le Cinéma, cent ans de jeunesse*. Nesse sentido, este projeto foi a “base de inspiração principal para pensar as novas modalidades de educação para o cinema no quadro do programa «Arts à l’école» iniciadas por Jack Lang, então ministro da Educação Nacional, no início dos anos 2000” (Bergala 2012). No próprio livro, de 2002, o autor salienta também esta passagem. Por exemplo, referindo que os vídeos que compilam vários pedaços de filmes que abordavam as “questões de cinema” a desenvolver em cada ano letivo, objeto imprescindível de trabalho junto de professores e alunos, se tornou a base, a prefiguração, do que viria a ser a conhecida coleção de DVDs *L'Éden Cinéma* (Bergala 2008, 82).
[5] Thierry Frémaux é hoje presidente do *Instituto Lumière* em Lyon.

propõe a todos o desafio do ano. Trata-se de uma *questão de cinema*[6] específica a trabalhar. Estas questões dizem sempre respeito a elementos específicos que põem em ação gestos decisivos da criação e da matéria sensível cinematográficas. Depois da apresentação do tema, e do fornecimento de exemplos de toda a história do cinema e de obras literárias e filosóficas que permitam aprofundar a investigação, um outro elemento fulcral da metodologia CCAJ é apresentada. Com sugestiva inspiração na obra-prima de Jean Renoir, *La règle du jeu* (A Regra do Jogo, 1939), são apresentadas as *regras do jogo*[7]. Estas, assim como a questão de cinema, são indicações metodológicas que servem para balizar e aproximar as abordagens de cinema de todos os parceiros, independentemente da diversidade geográfica, forma de vida, ou faixa etária de cada um dos participantes. Este ponto de partida comum é vital, precisamente para poder extrair o máximo da individualidade do olhar de cada um, num conjunto em que todos os filmes a serem produzidos podem ser discutidos por relação e comparação aos demais do projeto. Estas regras — além de variarem sempre, consoantes os temas, a relação com os *décors* que podem ser utilizados, ou outros recursos que se considerem adequados para trabalhar cada questão de cinema — incidem sempre sobre a duração e a forma de trabalho de cada exercício. A vertente prática começa assim com a realização, por parte dos alunos, de exercícios individuais (ou, por vezes, em pequeno grupo) de curta duração acerca do tema. E termina, no final de cada ano, com um filme-ensaio, mais longo, no qual trabalhará todo o grupo, na dinâmica de uma equipa de cinema.

Após o lançamento destas diretrizes de trabalho para cada ano, toda a informação será compilada num blogue anual[8], de dimensão internacional, em que cada participante é convidado a partilhar com os demais o evoluir, o par e passo, de todo o projeto. Os intervenientes neste primeiro encontro terão depois uma tarefa vital para a metodologia do CCAJ: a organização de *ateliers* de formação nos seus respetivos países. A função dos parceiros culturais é a de "colocar em relação o meio escolar e os profissionais de cinema da sua região" (Bourgeois 2003, 188).

[6] Até hoje as questões de cinema trabalhadas foram: a tendência Lumière-tendência Méliès; a alteridade no cinema; o fora de campo sonoro; a filmagem dos gestos; o espaço real/fílmico; o tempo real/fílmico; o lugar do ator na *mise en scène;* o plano; a montagem e o *raccord*; a luz; a relação figura/fundo; o ponto de vista; a cor; os movimentos de câmara; mostrar/esconder; o plano-sequência; o intervalo; o clima; o jogo; os lugares e histórias. Neste ano de 2018 o tema será "a situação".

[7] Na parte do *site* oficial do projeto dedicado ao *feedback* dos utilizadores, a realizadora Nora Kaci, num pequenino texto intitulado «Suivre (ou ne pas suivre) la règle du jeu», esclarece que as "regras do jogo" (jogo que não tem vencedores, nem perdedores) servem para "canalizar a aprendizagem do cinema", e o seu papel para a criação é fundamental, mesmo quando se trata de justificar a transgressão a estas. Para consultar o texto na sua totalidade: http://www.cinematheque.fr/cinema100ansdejeunesse/perspectives/billetspedagogiques/billet_suivre(ou-ne-pas-suivre).html

[8] Cf. o blogue de trabalho do ano letivo 2017/2018. http://blog.cinematheque.fr/100ans20172018/annee-en-cours/les-regles-du-jeu/

No fundo, aplicar a "dimensão pedagógica do projeto no terreno", coordenando esses *ateliers*, no qual trabalham em conjunto grupos de alunos e jovens, juntamente com professores, formadores e profissionais de cinema. É esta a estrutura base que pode ser lida no *site* do projeto[9] ao abrigo do subtítulo «Uma Rede Internacional».

A organização desses *ateliers* faz avançar o projeto em cada país durante todo o ano. Os responsáveis pelos parceiros culturais do projeto, os professores, os profissionais de cinema vão todos trabalhar em conjunto. Primeiro, sendo inteirados do tema e das regras do jogo; de seguida organizando visionamentos e discussões conjuntas de excertos de filmes e de análise da bibliografia dada a propósito dos temas pertinentes; e, finalmente, lançando-se nos exercícios práticos: primeiro os mais breves e de dinâmica individual, até ao exercício final, mais complexo, e de formato mais longo — o "filme-ensaio coletivo" (Bourgeois 2006).

Mas, ainda retomando a cronologia anual do projeto, após o lançamento dos primeiros *ateliers* em cada país, segue-se um período de trabalho que culminará num segundo encontro global, novamente em Paris, na Cinemateca Francesa. Trata-se de um encontro de balanço intermédio, normalmente em março/abril onde já será possível ver e discutir os primeiros exercícios individuais filmados pelos jovens envolvidos no projeto.

O terceiro e derradeiro encontro tem lugar no mesmo local, em junho de cada ano. Uma seleção dos filmes-ensaio, realizados naquele ano no decurso dos diversos *ateliers*, são exibidos publicamente perante os demais colegas dos outros países. O facto de todas as crianças terem trabalhado sobre o mesmo tema e premissas torna os debates mais interessantes e mais fáceis. É este o momento de encerramento de um ano de trabalho coletivo em torno do cinema.

Num artigo escrito aquando deste terceiro e derradeiro encontro anual na Cinemateca Francesa, decorria o vigésimo aniversário do CCAJ, Marie-Laure Guétin, salientava que o projeto "longe de se reduzir apenas à realização de um filme como uma componente secundária [é um] dispositivo pedagógico [que] consiste numa exigente iniciação à cinefilia" (Guétin 2013, 12). Algo que não só convoca o trabalho progressivo das crianças e dos jovens sobre um ver e um fazer orientado, como mobiliza os participantes adultos, os professores, para os três momentos anuais: a formação inicial de dois dias na Cinemateca Francesa, o balanço intermédio e a projeção conjunta dos resultados em junho de cada ano. Na apresentação dos filmes dessa vigésima edição na Cinemateca, Jacques Kermabon, editor da revista *Bref* salientava, num artigo nessa mesma revista, também o simbolismo do local que representou para toda uma

[9] Cf. http://www.cinematheque.fr/cinema100ansdejeunesse/projet/un-reseau-international.html

geração de cineastas da Nouvelle Vague um espaço de formação. O autor referia ainda que, através dos filmes, mas também dos comentários e atenção dos jovens que ali vão apresentar os filmes, se pode verificar como a "sua prática da realização forjou a acuidade dos seus olhares" (Kermabon 2013, s.p.).

Num pequeno texto sobre o projeto, contido no folheto editado pela Cinemateca Francesa em 2011, Alain Bergala descreve a singularidade do projeto a partir de três valores: a universalidade, o envolvimento e o rigor. O primeiro, a *universalidade*, prende-se com o facto de as classes participantes no dispositivo serem o mais variadas possível a nível geográfico, sociológico e etário. Essa variabilidade, que advém do facto do cinema ser uma arte sensível a todas as diferenças (línguas, paisagens, climas, cores, etc.), torna-se evidente durante essa sessão final de visionamento dos filmes feitos pelos diferentes grupos. A universalidade do projeto assenta assim num conjunto de regras comuns que podem ser partilhadas por todos, como ponto de partida para expressar essa diferença e individualidade. O segundo é o *envolvimento* implicado de todos os participantes num triângulo de trabalho constituído por alunos-professores-profissionais de cinema. Todos os que, a cada ano, tornam esta experiência de criação possível formam uma pequena comunidade que se vai sedimentando. Comunidade em torno de convicções comuns, de um prazer pela transmissão do cinema, um espaço de encontro e formação e de uma "pedagogia viva", cujo sinal é, segundo Bergala, que possa transformar de igual forma adultos e jovens (Bergala 2011, 2). O terceiro valor, o *rigor* de uma metodologia que procura um "equilibro entre a abordagem do cinema como linguagem, e como arte do sensível, um equilíbrio entre ver e fazer, entre a reflexão e a imaginação criativa, entre o individual e o coletivo" (2011, 3).

Outra expressão que os mentores utilizam bastante para descrever a metodologia do projeto é o de se nomearem de "dispositivo *avant gard*". Um dos textos de apresentação que podemos ler no *site* oficial, da autoria também de Alain Bergala, intitula-se precisamente «Une pédagogie d'avant-garde» (2012). Nele explica que a vanguarda do dispositivo seria de experimentar aquilo que seria uma "pedagogia generalizável do cinema", que funcionaria como uma "comunidade de autoformação e de troca permanente entre todos os participantes" (docentes e profissionais do cinema) que desenvolveram "protocolos de trabalho precisos e rigorosos", um "pensamento conjunto do cinema e da sua transmissão", com métodos que pudessem ser constantemente aperfeiçoados e "utilizados por outros" (Bergala 2012). Nathalie Bourgeois, num dos folhetos de apresentação de CCAJ, define a iniciativa como um "projeto experimental", um "laboratório" no campo da literacia fílmica, mas também um "reservatório

de utensílios e experiências" (Bourgeois 2011-2012, 9). Mas laboratório esse, tem o cuidado de precisar no já referido artigo de 2007, que não surge "apartado da realidade ordinária", tratando-se antes de um laboratório ancorado no próprio real, um "dispositivo *avant garde*" (Bourgeois 2007, 189), uma "pedagogia do cinema que conjuga a formação do olhar com uma experiência criativa" (Bourgeois 2006). Segundo a diretora do Serviço Pedagógico da Cinemateca Francesa, "todos os exercícios inventados, postos à prova e validados têm o valor de utensílios pedagógicos", assim como os "filmes que resultam dos *ateliers* ou a descrição das próprias experiências" de cada ano, que "abrem novas pistas de trabalho" (Bourgeois 2007, 189).

No relatório da equipa de Mark Reid, *Screening Literacy*, este projeto é descrito como bom exemplo, em particular como uma iniciativa que permite trabalhar a metodologia dos 3 cês — recorde-se, o acesso cultural, o entendimento crítico e a prática criativa —, definida como um "exemplar de cultura fílmica traduzida ao nível transnacional" (Reid et al. 2012a, 16). Mark Reid e a sua equipa destacam neste importante caso de estudo os "benefícios vocacionais para os adultos", assim como um melhor acesso dado às crianças do "entendimento do cinema europeu/mundial" (Reid et al. 2012b, 39). Além disso, salientam que o facto de se estimular a criatividade a partir da prática, permite aos jovens focar menos nos conteúdos e "aumentar a sua apreciação estética do cinema" (2012b, 40).

2.1.2. A passagem ao ato

Um dos pontos essenciais da metodologia do projeto assenta na relação entre o visionamento de filmes e a prática criativa da realização pelos mais novos, em ambiente escolar. No seu livro, *L'Hypothèse cinema* (2002), Bergala nomeia esta relação com a criação como uma "passagem ao ato" (2008, 169), e de como ela não deve ser concebida como o avesso especulativo da análise. O ato criativo implica um conjunto de decisões, riscos, imprevisibilidades que não podem ser antecipadas mentalmente através de nenhuma análise teórica. Têm de ser vivenciadas. Assim como, defende o pedagogo francês, a "experiência direta e pessoal" do "íntimo gesto da criação", por parte do professor, é vital se este quer passar do ensino à *iniciação*, se quiser abordar seus alunos a partir de uma posição de maior "serenidade e tolerância" (2008, 171).

A experiência deste conjunto de decisões — como, por exemplo, decidir o local da câmara, o enquadramento e movimento da mesma, dirigir um ator, etc. — é aquilo pelo qual é fundamental esta passagem à criação. Essa passagem não tem tanto o propósito de apresentar

um produto acabado[10], seja aos colegas ou pais. Nestas sessões os pais devem ser "educados" no sentido de compreenderem que as obras que vão ver são "registros de experiência, etapas de um processo criativo, insistindo sobretudo no seu valor de aprendizagem" (2008, 173-4). E, no caso das próprias crianças, mais do que o resultado, a legibilidade ou o aval do público, o que está em causa é o "engajamento no processo", a sua "coerência", a capacidade de fazer "escolhas" nos processos de filmagem e montagem (2008, 175). Isto é, que tenha havido uma experiência de criação. E a aprendizagem que dela se tira não tem a ver com critérios de atuação, regras, legibilidade, transparência, clareza, nem com a fabricação de um objeto "bem feito, sedutor, cem por cento comunicante que acarreta com frequência um confisco do ato de criação" (2008, 178). Trata-se sempre de conjugar[11] dois elementos: de um lado, as regras, pontos de partida, modos de atuação; do outro lado, a preservação de um espaço para o enigma, a perversão dos códigos, o pensamento e a decisão por si próprios, que vão além da racionalidade e que abraçam a verdadeira dimensão criativa.

Para que as crianças/jovens se preparem bem para essa "passagem ao ato" Bergala defende duas ideias. A primeira é da ordem da observação e consiste em fazer com que os alunos possam observar os gestos, os procedimentos e ações recorrentes de um artista. Por exemplo, como se segura numa câmara, como se compõe um enquadramento (2008, 180). Trata-se não do acesso aos mistérios da criação, que não são da ordem do visível, mas de perceber a forma como o artista vê o mundo e organiza o seu trabalho. A segunda ideia, passa pela correta avaliação do tempo e recursos disponíveis para um exercício. Esta é determinante para que a "tirania de um filme por terminar" não se imponha a todos, para que o professor não tenha a tentação de o concluir pelos alunos. Como refere Bergala, a existência ou mesmo o sucesso de um filme não significa que "alguém o tenha feito"[12] (2008, 181). No artigo «Les petits Cinéastes», publicado nos *Cahiers du Cinéma*, o seu autor, Stéphane Dellorme, que assistiu a uma das sessões anuais de apresentação dos filmes do CCAJ refere-se a este aspeto.

[10] "Em situação escolar, o objetivo primeiro de realização não é o filme realizado como objeto-filme, como 'produto', mas a experiência insubstituível de um ato, mesmo modesto, de criação. No gesto do fazer há uma virtude do conhecimento que só pode passar por ele" (Bergala 2008, 173).

[11] Interessante como parece ressoar nesta dinâmica as palavras de Simondon, já citadas na parte I, descrevendo a propagação transdutiva: "uma operação (…) pela qual uma atividade se define gradualmente em movimento no interior de um domínio, devendo-se essa propagação a uma estruturação do domínio operada em diferentes zonas desse domínio: cada região de estrutura constituída serve como princípio de constituição à região seguinte, de forma a que a modificação se estenda assim progressivamente ao mesmo tempo que esta operação estruturadora (…) " (2005a, 32-33).

[12] Numa entrevista dada a Jacques Kermabon, Bergala sublinha essa mesma ideia: "Fazer é diferente de ter tido uma experiência de criação. Existem filmes que existem como objetos acabados e face aos quais vemos que ninguém aprendeu nada" (Kermabon 2003, 16).

Trata-se de uma interação entre jovens e professores, onde se procura fazer filmes "com as crianças" e não "sobre elas" (ao qual poderíamos acrescentar, "por elas"), experiências que são ao mesmo tempo "filmes coletivos sem autor" e filmes "ajudados por um professor". Uma "alquimia", assim descreve Dellorme o processo pelo qual o dispositivo ajuda as crianças, sendo que, estas, ao mesmo tempo que dele recebem elementos, àquele fornecem preciosidades[13] (Dellorme 2011, 57).

2.1.3. Mostrar e contar

Um dos aspetos importantes da metodologia pragmática de Bergala, e que surge como elemento a ser transmitido às crianças no decorrer dos exercícios práticos do CCAJ, é a diferença entre *mostrar* e *contar* (2008, 190). O primeiro aponta para uma observação do espaço que se vai tornar *décor* de filmagem e a possibilidade de "decomposição-composição de um lugar, de um espaço, de um ambiente". O segundo liga-se a uma estruturação de relações entre as personagens e a construção de sentido. A decupagem de uma cena vive precisamente nessa oscilação entre estes dois polos e pressupõe a perceção de que o espaço real sofre uma transfiguração quando "ocupado" pelo cinema. Um dos exercícios trabalhados pelas crianças no âmbito do CCAJ assentava nessa dinâmica "espaço real/espaço filmado" e pressupunha utilizar o espaço da escola e criar um "novo espaço cinematográfico"[14] a partir daquele e de uma ação narrativa. A *regra do jogo* pressupunha que o espectador que não conhecesse o espaço poderia, através da ligação dos planos a serem filmados, reconstituir um outro espaço, absolutamente falso e imaginário da escola (2008, 191).

Outro conselho importante para um trabalho sobre a prática consiste em não partir de uma lógica que instantaneamente confronte o aluno com o desenho (*storyboard*) ou a conceção em antemão de planos, isto antes do encontro com a realidade onde irá filmar (2008, 196). É

[13] No mesmo artigo pode ler-se como uma das crianças utilizou o termo "plano bressoniano" para descrever um plano, ou outra que se refere ao cinema de Guy Gilles para justificar uma escolha de "*décadrage*" numa das sequências filmadas (Dellorme 2011, 57).

[14] No caderno pedagógico do filme *Aniki-Bóbo* [cf. Anexo 2] que redigimos, num segmento intitulado "Questões de Cinema", abordámos precisamente esta questão. Com o subtítulo "Cidade Real / Cidade Cinematográfica" tratava-se de mostrar que o realizador Manoel de Oliveira, ao filmar a sua cidade de infância, o Porto e as zonas junto à Ribeira, levou a cabo duas ações complementares. Por um lado, podem ver-se vários detalhes realistas — como as mulheres à janela, os carros de bois ou os homens a trabalhar no porto — que mostravam os elementos do espaço tal qual ele era; mas, por outro lado, Oliveira contava uma cidade cinematográfica, que saía da sua imaginação, que não obedecia à continuidade realista dos espaços filmados (Anexo 2, p.417). Quer este subtema, quer a utilização de um segmento nomeado assim "Questões de Cinema", demonstram como clareza a influência quer da metodologia do projeto *Le Cinéma, cent ans de jeunesse*, quer do trabalho de Bergala, sobre a concretização de muitas das linhas gerais do projeto *CinEd*.

preferível começar por ensinar a apreender globalmente uma cena, um espaço e suas limitações, eixos, escolhas de conjunto (2008, 195), e sensibilizá-lo para uma capacidade de negociação ou flexibilidade entre a "cena imaginária e a realidade das condições de encenação" (*idem*). Segundo Bergala deve haver um tempo de "pré-visão" em que se reflete sobre a decupagem e os planos. Mas também deve reservar-se um tempo para a impregnação e reflexão no próprio espaço em que se irá filmar, um "tempo de olhar" para o espaço, reparar na luz, olhar e ouvir em silêncio (2008, 196-197). "Respeitando-se as condições de "escuta" do real, garante-se que a filmagem não será apenas uma simulação de passagem ao ato" (2008, 198-199).

Outro elemento fulcral da abordagem de Bergala do cinema como arte é o privilégio dado aos aspetos sensíveis do cinema, nomeadamente a perceção e as sensações ligadas à imagem e ao som. Para lá das questões de planificação e das decisões que implicam uma certa estrutura de sentido, cabe ao responsável pela transmissão do cinema a afinação do olhar e do ouvido dos seus alunos (2008, 201). Por exemplo, as variações da luz, ou de nitidez pelo ajuste do foco, o som, os ritmos de movimentação dos atores, as texturas, são tudo elementos que devem ser tidos em conta na filmagem de um plano (2008, 200).

Finalmente, a pedagogia prática de Bergala implica não confundir o que é o trabalho e dinâmica de equipa no cinema, com aquilo que corresponde à dimensão individual e solitária do ato de criação. A experiência e risco da tomada de decisão, ou a responsabilidade de um gesto de criação — com aquilo que ele comporta: a escolha, o espírito de decisão, a aposta, a excitação e agitação — deve poder ser assegurado a cada uma das crianças de forma individual pela escola (2008, 206-207). Trata-se, portanto, de pôr em andamento um método de prática criativa que administra dois tempos: o da criação individual e o da criação em grupo. No decorrer do projeto CCAJ trabalha-se precisamente estes dois tempos. No *primeiro tempo*, começa por abordar-se a questão de cinema de cada ano a partir da análise de filmes e pela realização de exercícios práticos individuais. A análise pressupõe o visionamento e comparação de segmentos de filmes onde essa questão de cinema é abordada. Desta forma, a tomada de consciência e o debate dessa questão não surge pela imposição professoral, mas sim do poder comparativo e relacional do fragmento. Os exercícios são uma forma de confronto prático com a referida questão de cinema, através da realização e montagem de um conjunto de planos Lumière, com um minuto de duração. O *segundo tempo* passa por uma realização em grupo e só acontece após cada um dos alunos ter experimentado, individualmente, a filmagem, montagem e apresentação de alguns planos. Esta é uma dinâmica entre o trabalho individual e de grupo (2008, 208).

2.1.4. A eterna *jeunesse* do cinema

Para terminar a referência ao projeto CCAJ gostaríamos de voltar à referência da *jeunesse* (juventude) no título do referido projeto. O conceito da juventude do cinema implica, de certa forma, retornar ao seu gesto fundante e inventar um novo começo. Esse gesto fundante foi denominado como "plano Lumière": plano fixo de um minuto, com total atenção ao que vai surgir perante a câmara, perante a fragilidade do real e do instante. Em 1995, o projeto arrancou, como vimos, da ideia de congregar o trabalho de várias crianças em torno deste início do cinema.

Este gesto que parece ligar, em *boucle*, a velhice à infância do cinema tem mais do que uma função simbólica. Para lá das já referidas teses do "duplo nascimento dos *media*"[15] aplicado ao cinema (Gaudreault e Marion 2002), ou do "reload das atrações"[16] (Strauven et al. 2014), do seu novo "anima realism" (Gaudreault e Marion 2012) ou retorno à veia da animação e da "kino brush" (Manovich 2001, 307) existem ainda outras considerações a fazer acerca dessa ligação. Como refere Marcos Uzal, crítico de cinema francês "todos os cinéfilos são órfãos" e essa procura, real ou simbólica, dos pais aproxima o espectador da condição das crianças. Assim como o facto de a projeção em sala também ter em comum com a infância uma certa *perspetiva do olhar*, o ver o mundo em grandes proporções, de baixo para cima, uma "pequenez" que adensa o obstáculo do mundo que não deve ser minimizado (Anexo10, p. 585). Estas ligações ajudam a explicar uma juventude como *eterno retorno*, como condição de renascimento, como algo que trabalha a partir da afinidade entre o cinema e a infância. A infância vista como o momento no qual há limpidez do olhar, no qual há ainda uma abertura potencial — que, como vimos na primeira parte da nossa investigação, parece ser inerente ao próprio cinemático —, abertura não preenchida ainda pela simbologia e pela cultura; um espaço de onde se possa recomeçar, ou continuar, de forma renovada, a relação com o cinemático. E nessa renovação talvez haja que pensar a reativação da pedagogia do cinemático também pela

[15] Cf. Gaudreault, André, e Phillippe Marion. 2002. «The cinema as a model for the genealogy of media». *Convergence*. N.º 8 (4). pp. 12-18.

[16] Na entrevista que fizemos a Alain Bergala este rejeitou a ideia de que um "cinema do *YouTube*" possa constituir um retorno ao primitivismo do cinema das atrações. Para este não existe ainda um *raccord* entre estas novas práticas e aquilo que o autor como "criação cinematográfica": "Dos cineastas que emergem neste momento, não há um que possa dizer, 'eu vim da internet' É bizarro. Há realizadores a vir da publicidade, da banda desenhada, do teatro, etc. Mais uma vez, parece-me que ainda não existem projetos. As pessoas simplesmente fazem coisas, divertem-se, mas não existe superego, não existe alguma intenção de se comparar a qualquer coisa." (Anexo 6, p. 499).

forma de ligação entre as imagens. Uma ligação, um circuito, que poderia unir duas realidades distintas: da herança do Godard — do seu pensamento sobre as imagens e a forma como tem de as pensar e fragmentar em pedaços e testemunhos de uma memória e de uma História (sobretudo mais sistematicamente com *Histoire(s) du cinema*) — ao primitivo gesto da criança que começa o cinema a partir daí. Como uma passagem de testemunho do cinemático, feita do Godard à infância. O destino do cinemático, acreditamos, cumpre-se nessa passagem de testemunho, nessa transmissão de um legado não só reflexivo, mas também do fazer. Espaço de ligação e renovação que possa, como defendemos, retrabalhar a persistência do cinemático à luz de novas individuações e de novas operações técnicas e criativas que constituam os "*Future(s) du Cinéma"*.

Embora não o pense nestes termos, a renovação pressupõe, de acordo com Bergala, uma certa tomada de posição ante a inovação tecnológica, perante o potencial da técnica. Segundo este há dois fatores importantes a ter em conta perante a crescente facilidade de acesso aos meios tecnológicos que possibilitam a expressão criativa. A primeira é que os professores não devem minimizar a sua insegurança quanto aos métodos de transmissão, escondendo-se por detrás da crença de que melhores meios significará necessária e automaticamente melhores obras de arte (Bergala 2008, 114 e 199 e ss.). Pelo contrário, e eis o segundo fator, Bergala defende que "quanto mais fácil é de manejar um instrumento maior deve ser o trabalho daquele que o acompanha" (Kermabon 2003, 16). E melhor devem ser definidas as regras a ser respeitadas para a sua utilização, os discursos formativos[17] que canalizem para a potenciação de uma verdadeira experiência de criação. Por exemplo, no projeto CCAJ, as regras do jogo seguidas por todos os jovens permitem que cada um possa compreender o que fez de melhor ou pior através da comparação com o trabalho dos demais. E isto só é possível pois todos se confrontam, todos partem, dos mesmos problemas ou premissas de base. Segundo Bergala, a liberdade técnica absoluta, pela qual cada um faz absolutamente aquilo que quiser, não permite estabelecer termos de comparação instrutivos. Uma "nova liberdade exige novos meios próprios de escrita" (Anexo 6, p. 498). Exige que as novas práticas com novos dispositivos — por exemplo, as de filmar com telemóvel ou *ipads* e colocar os filmes imediatamente no

[17] Não podemos deixar de assinalar que seria interessante pensar conjuntamente a teorização das "regras do jogo" (segundo a nomenclatura de Bergala no projeto CCAJ) e os propósitos, de âmbito mais genérico, da mecanologia de Gilbert Simondon. Essa relação deveria ser feita, em nosso entender, por via de um projeto comum que procurasse uma melhor e mais produtiva imbricação entre a técnica e o homem, e suas lógicas operativas.

YouTube — sejam acompanhados de uma pedagogia que fomente a existência de um "projeto artístico" para além do que já de si constituem, novas "práticas sociais" (*idem*).

2.2. A educação para o cinema, um campo de experimentação em França

Neste segmento iremos procurar fazer a descrição de alguns outros projetos que sempre foram trabalhando o potencial educativo, pedagógico, do cinema em França. O nosso objetivo é duplo. Por um lado, ir demonstrando uma certa evolução cronológica no tratamento do cinema em contexto pedagógico. Essa evolução deve servir como modelo central a projetos de dimensão internacional que visam a coordenação de metodologias comuns entre países. Por outro lado, os exemplos que aqui damos todos eles têm uma influência, de cariz mais explícito ou implícito, sobre as características do projeto *CinEd* que abordaremos mais à frente.

De acordo com Alain Bergala é possível distinguir três fases distintas no tratamento do cinema no contexto educacional francês. Numa primeira fase, "pioneira", alguns professores começaram a introduzir filmes nas escolas seja por "paixão ou convicção ideológica". O problema desta fase é que, baseando-se em iniciativas individuais, cada agente tinha sempre de começar tudo do início, não sendo possível capitalizar, de ano para ano, sobre as experiências adquiridas. Numa segunda fase, esses professores, ativistas e pioneiros começaram a organizar-se em redes na qual circulavam as experiências de cada um e na qual se organizavam encontros de formação. É a partir desta ainda primitiva forma de organização, que começa a dar-se o reconhecimento parcial da importância do cinema nas escolas, assim como de métodos específicos de trabalho. Segundo Bergala, a maioria dos países europeus encontra-se atualmente nesta segunda fase. A terceira fase passa pela implementação de uma política de educação para o cinema a ser integrada nos sistemas de ensino oficiais. A legitimidade atribuída à educação para o cinema, como acontece hoje em França, permite minimizar problemas de implementação, assim como definir um objetivo comum que passa por unir o "cinema como arte" ao "cinema como cultura e prática" (Bergala 2015a).

A França é o país que possui os mais desenvolvidos modelos de educação para o cinema no contexto escolar. E isso deve-se a circunstancialismos políticos e históricos, arrancando com particular acuidade após a 2ª Guerra Mundial. Depois de 1945, a resistência francesa, que congregara forças díspares da sociedade com os comunistas ou os católicos, reforçaram a ideia de educação popular nos espaços das fábricas ou bairros, como formas de prevenir o surgimento de novos conflitos. O papel histórico da educação e cultura nesse contexto deixou perceber a

força dos cineclubes[18], pela forma como deslocalizavam e davam a ver a exibição dos filmes, precisamente vistas como veículos chave de educação popular. Dessa educação passavam progressivamente a fazer parte não só os conteúdos e ideologias contidas nos filmes, como também a sua dimensão artística e estética. Neste contexto há a destacar o trabalho de André Bazin que organizava[19] *workshops*, apresentava sessões em diversas regiões francesas, assim como a abertura da Cinemateca Francesa, em 1948, pela mão de Henri Langlois. Em virtude dessas ações foram proliferando cineclubes um pouco por toda a França, cineclubes esses que viriam a ser o espaço dos primeiros formadores numa altura em que a apresentação de filmes nas escolas era casuística e nas universidades não "entrava" ainda a disciplina de cinema.

Foi na década de 70 que a educação para o cinema começou a ser aplicada nos sistemas de ensino universitários, em parte devido à dispersão da cultura cineclubista substituída pela proliferação da televisão. Neste contexto, a introdução dos primeiros departamentos de cinema nas universidades francesas, no seguimento do maio de 68, formou uma geração de professores de cinema universitários que substituiu os referidos primeiros "passadores"[20] cineclubistas.

A entrada do cinema no sistema escolar deu-se uma década depois, nos anos 80, tendo-se assistido a uma maior sistematização na década seguinte. A evolução da consolidação da educação para o cinema teve no nome de Jack Lang, Ministro da Cultura de 1981 a 1993, um importante impulsionador, nomeadamente através do seu interesse e estímulo na produção e circulação do cinema francês, contrariando a tendência europeia que sentia o forte impacto televisivo. Em 1983 começam a surgir as primeiras disciplinas opcionais ligadas ao cinema[21] e em 1989 surge o primeiro bacharelato em cinema em algumas escolas. É neste contexto que se cria um sistema de parcerias entre as escolas e os cinemas, programas adaptados a cada fase do ensino pré-universitário: *Collège au cinema* (1989), *Lycéens et apprentis au cinéma* (1993) e *École et cinéma* (1994). Neste sistema, em vigor ainda hoje, várias vezes em cada ano letivo e

[18] Sobre esta questão cf. Souillés-Debats, Léo. 2017. *La culture cinématographique du mouvement ciné-club:Une histoire de cinéphilies (1944-1999)*. Paris: AFRHC, Association française de recherche sur l'histoire du cinéma.
[19] Como escreve Luís Mendonça no seu livro, *Fotografia e Cinema Moderno – Os Cineastas Amadores do Pós-Guerra*: "Para André Bazin, o cineclubismo surge como um espaço onde podem conjugar-se duas das suas paixões: o cinema e o ensino. Nos vários cineclubes que ajudou a fundar e onde participava ativamente na programação, mostra dos filmes e debates, Bazin exercitou um dos aspetos essenciais do período dourado da cinefilia: fazer durar os filmes para lá da sua duração, envolvendo as aventuras e desventuras dos heróis do grande ecrã no contexto social e político do seu tempo" (2017, 163).
[20] O termo passador foi usado por Serge Daney para se autodescrever na sua tarefa de crítico de cinema na capacidade de guia que ajuda o espectador a amar o cinema, ou certos filmes. O termo generalizou-se, entretanto, para lá da tarefa do crítico, sendo hoje aplicado a atividades que trabalhem sobre o fortalecimento do elo de interesse, amor, dedicação entre o cinema e os espectadores.
[21] Existia inicialmente a disciplina de "Cinema e Audiovisual" no ensino secundário, especializada em três áreas, a prática, a cultural e a técnica.

em horário escolar, as turmas abrangidas dirigem-se a um cinema local — e aqui salienta-se a relação entre o espaço da escola e o exterior, uma vez que o cinema é a arte do real — para assistir a um filme, escolhido de acordo com critérios de qualidade cinematográfica. Segue-se a discussão do mesmo em sala de aula com os respetivos professores e com o apoio de *dossiers* pedagógicos e outros materiais redigidos para o efeito. Importa salientar que, como refere Xavier Lardoux, a "França foi pioneira" nesta iniciativa de tomar o cinema como "utensílio pedagógico por inteiro para todos os níveis de escolaridade" e que "dispositivos similares foram desenvolvidos a partir deste modelo" (Lardoux 2014, 38). Um exemplo interessante seria precisamente analisar em detalhe as semelhanças e diferenças entre os materiais pedagógicos organizados por este programa e aqueles que se produziram no contexto do projeto *CinEd*.

Estes programas foram iniciados pelo Ministério Francês da Educação Nacional, com o apoio e coordenação do CNC- *Centre national du cinéma et de l'image animée*. O seu papel é importante: assegura a reunião das instâncias responsáveis pela seleção dos filmes; financia os materiais pedagógicos de acompanhamento; suporta economicamente a utilização e transporte das cópias dos filmes a serem utilizados na programação escolhida. As autoridades locais são também parceiros financeiros destes dispositivos, além de desempenharem ações complementares como *ateliers* de práticas artísticas, residências de realizadores, ações de sensibilização dos jovens no quadro dos festivais de cinema. No caso específico do *École et cinema*, que abrange crianças até aos 11 anos, há que referir o papel da associação *Les enfants de cinéma* que coordena o dispositivo ao nível nacional, avalia e é responsável pela criação dos seus instrumentos pedagógicos. Já o *Collège au cinéma,* para jovens aos 11 aos 15 anos, além da coordenação do CNC, recebe o apoio das autoridades administrativas locais francesas assim como do DRAC[22], de coletividades territoriais, assim como inspeções de academia. No programa *Lycéens et apprentis au* cinema, que abrange os jovens do secundário dos 15 aos 18 anos, a coordenação é regional e os filmes já são apresentados na língua original, com legendas em francês. Os números apresentados por Xavier Lardoux, em 2014, dão conta de uma percentagem de pouco mais de 10% dos alunos do total de alunos das escolas francesas, abrangidos por estes programas (2014, 56).

[22] *Direction régionale des Affaires culturelles.*

2.3. A importância do trabalho de Alain Bergala

Após este brevíssimo trajeto cronológico importa agora situar e detalhar a importância do trabalho de Alain Bergala, quer no contexto da educação para o cinema em França, quer no contexto da nossa investigação. Na nossa abordagem focar-nos-emos em elementos particulares da sua metodologia, como é o caso do fragmento, da transmissão, da criação ou formação do gosto.

2.3.1. A coleção *L'Éden Cinéma* e a metodologia do fragmento

Já se referiu o papel de Jack Lang quando começou a introduzir os filmes nas escolas. Contudo, foi só em 2000, quando assumiu a pasta da Educação, a convite do primeiro-ministro francês Lionel Jospin, que Lang pode converter este seu interesse numa política educativa nacional. Juntamente com Catherine Tasca, na pasta da Cultura, Lang lançou um plano que visava o encontro das crianças com a arte no contexto escolar. Este visava uma abordagem da arte não como um suplemento do sistema educativo, mas como algo mais central. Assim como a reorganização do espaço da escola para esse encontro com as artes, com as práticas artísticas, num contexto que fomentasse a relação entre a inteligência sensível e racional. Sendo neste contexto convidado a trabalhar a parte do cinema, pode dizer-se, sumariamente, que Alain Bergala foi o responsável pela introdução de uma nova abordagem da sétima arte por parte do sistema educativo. Uma abordagem que trabalhasse o cinema enquanto arte e o fizesse entrar nas escolas francesas.

O *Plan de cinc ans pour les arts et la culture à l'école* (2001-2005)[23] visava retrabalhar o encontro dos alunos, nas escolas, com a arte, conservando o seu carácter de alteridade. O que se procurava era uma verdadeira "política das artes e da cultura no domínio da escola" (Lang 2000, s.p.) que não visse as artes como disciplinas estanques, opcionais, mas que estimulasse e reconfigurasse a escola como um espaço de acolhimento das artes, de "respiração estética", no qual se fomentassem "aulas como oficinas de projeto artístico, nas quais se estabelecesse uma colaboração entre docentes e artistas de diferentes áreas" (Cohn 2013, 183).

No caso particular do cinema tratava-se de dar um passo à frente face aos dispositivos já existentes *Collège au cinéma* (1989) *Lycéens et apprentis au cinéma* (1993) e *École et cinéma* (1994), que proporcionavam encontros pontuais, mas escassos, dos alunos com o cinema,

[23] Para aceder ao texto completo de apresentação do plano cf. http://www2.culture.gouv.fr/culture/actualites/politique/education-artistique/art-ecole/plan.htm

através de idas à sala mas que, segundo Alain Bergala, não constituíam ainda uma "política do cinema no sistema escolar" (2008, 101). Esta dependia, dos filmes estarem "permanentemente presentes na escola (…) " (*idem*). Desta feita, o projeto de Alain Bergala para a constituição desta política — tendo como fundo a constituição de uma "cultura de cinema" na sala de aula e um conjunto de utensílios pedagógicos para os professores (Kermabon 2003, 12) —, visava a lógica dessas tais "oficinas de projeto artístico" e um conjunto de ações teórico-práticas que passaram também pela criação de um acervo de DVDs. No fundo, o método bergalaniano corresponde a uma educação lenta e paciente da educação para o cinema que começa por ter lugar na escola, mas cuja função é precisamente de transformar a experiência da escola.

Greice Cohn, num artigo[24] em que compara o ensino brasileiro da arte com a pedagogia de Alain Bergala, sintetiza bem as principais funções desta coleção, denominada *L'Éden Cinéma*, composta hoje por mais de cem títulos, obras provindas de toda a história do cinema: 1) organizar a possibilidade do encontro com filmes selecionados de acordo com critérios artísticos, ocupando o professor uma posição de mediador, ou passador; 2) ajudar ao desenvolvimento do gosto do aluno, assim como a aprendizagem do hábito de "frequentar os filmes"; 3) ajudar a estabelecer conexões e laços entre os diferentes filmes, contextualizando cada um, vendo-o como parte integrante de um conjunto ou acervo[25] (Cohn 2013, 184).

No texto de acompanhamento da coleção[26], presente em todos os livretos dos DVDs, Alain Bergala aponta dois objetivos da iniciativa.

Em primeiro lugar, esta coleção de DVDs visa estar acessível e ser consultável na sala de aula a todo o tempo, devendo constituir "as bases de uma cultura cinematográfica indispensável"; devendo também — num conjunto de obras que não são necessariamente "para crianças" — permitir, pelo cinema, o acesso a "experiências diferentes das nossas" (Bergala 2008, 93), "a outras vias, outras culturas, outros imaginários, outras línguas" (Bergala 2007 s.p.). Pode já antecipar-se que esta visão do cinema como paraíso (*Éden*) no espaço da escola, como espaço de exceção e acesso à diferença, à alteridade, é um dos alicerces da metodologia do projeto *CinEd*. Em concreto naquilo que esse acesso *ao diferente* pode ser trabalhado no sentido de ajudar os jovens a estabelecer pontos de compreensão e comunicação, através das

[24] Cf. Cohn, Greice. 2013. «O ensino contemporâneo da Arte e a Hipótese de Bergala: diálogos e convergências». *Pro-Posições*. Vol. 24, N.º 1 (70), pp. 179-199.
[25] As palavras de Bergala são bem mais prosaicas descrevendo a coleção como um "baú de tesouros sempre disponível" ao qual os alunos sempre poderiam voltar durante toda a escolaridade (2008, 92).
[26] A coleção foi editada pelo *Centre National de Documentation Pédagogique* - SCEREN – CNDP.

obras cinematográficas, à cultura dos diversos países e culturas que compõem o projeto europeu.

Em segundo lugar, Bergala destaca que o outro objetivo da coleção é o "abordar em conjunto [alunos e professores] o cinema, como arte e como linguagem", afastando-se do didatismo e permitindo uma abordagem de aprendizagem pelo "visionamento", "compreensão" e "comparação" (Bergala 2007, s.p.) a partir da relação entre filmes, sequências, planos e imagens provenientes de outras artes (Bergala 2008, 91). Para tal, a coleção editou dois tipos de DVDs: uns que dão acesso a obras importantes do património fílmico e documentos contextualizadores, e outros, debruçando-se sobre questões essenciais da linguagem do cinema, como o ponto de vista, por exemplo. Abordagens que permitem trabalhar através da "circulação-comparação" entre diversas sequências escolhidas de toda a história do cinema, fragmentos que são essenciais, como vimos, para a metodologia do projeto CCAJ, muito assente na análise e na experimentação do cinema como criação.

Em alternativa aos objetos que as crianças têm acesso através do mercado — filmes que Bergala descreve como de "pura ideologia", "filmes espelho" e de reconhecimento, que são um mero "efeito da economia do cinema" (Anexo 6, p. 503) — são escolhidos e pensados filmes que se destinam a conceber uma *coleção* de obras, que devem ser "lentamente assimiladas, agindo por impregnação muito mais do que por transmissão voluntarista" (Bergala 2008, 100), um conjunto de obras que acompanhe os alunos ao longo da sua escolaridade. Esse acompanhamento pressupõe que os filmes se mantêm os mesmos e que, o que muda seriam as abordagens aos mesmos à medida do crescimento dos jovens (2008, 102). Note-se que o conjunto de filmes do projeto *CinEd* — do qual *O Sangue* de Pedro Costa e *Aniki-Bóbó* de Manoel de Oliveira, cujos materiais pedagógicos efetuámos e que serão objeto de análise detalhada à frente — destinam-se, por influência deste projeto de Alain Bergala, também eles a constituir uma *coleção*. O que é que isso implica, em concreto? Que a elaboração dos materiais pedagógicos de trabalho sobre cada novo filme, — obra essa que se acrescenta a um conjunto de filmes que já constituem a coleção —, deva ter em conta ligações, relações, contrastes com aquelas. Sobre esse conjunto é toda uma metodologia de análise assente nos gestos comparativos e relacionais que se ergue. Um desenvolvimento progressivo, arborescente, que vai acrescentando mais e mais elementos de trabalho.

A decisão de trabalhar com o formato DVD — que hoje, com já perto de duas décadas de distanciamento nos soa algo "anacrónica"[27]— teve como virtude um primeiro distanciamento, racional e pedagógico, do cinema enquanto obra fechada, assente em totalidades chamadas filmes, com inicio, meio e fim. Embora Bergala se refira à importância da manutenção da magia da aura benjaminiana da projeção de um filme (seja em sala de cinema ou em sala de aula) (2008, 106), o autor adverte que esta coleção produzida para a escola não é concebida para essa totalidade, mas sim para trabalhar e retirar o máximo de potencialidade a partir da "articulação e combinação de fragmentos". (2008, 108 e 113). E, embora apenas o intua[28], Bergala percebe o crescente papel da necessidade da individuação como processo de seleção, como aprendizagem que pega no cinema por via do fragmento e aplica esse "saber de escolha"[29], essa forma de ligação entre pedaços, como um possível horizonte de trabalho do cinemático como construção progressiva, iterativa e amplificante de significados no tempo pela justaposição desses mesmos fragmentos.

Esta metodologia proposta — assente na tecnologia do DVD e naquilo que esta permite pelo acesso aos fragmentos de um filme — procura combater os modelos anteriores que passam por um didatismo da descodificação (2008, 114). Um didatismo que procura "provas visuais e sonoras" de um suposto saber sobre os filmes, saber esse que, permanecendo sempre intocável, é transmitido numa "didática vertical" (daquele que sabe àqueles que aprendem), e linear (discurso que se desdobra como num curso ou numa aula (2008, 115). Já a pedagogia da articulação de filmes ou fragmentos não assenta num discurso que detém o saber, mas de um pensamento que surge da observação das relações e circulação entre esses pedaços de imagens e sons. A capacidade de reunir e comparar excertos, fragmentos, permite atingir simultaneamente ideias de conjunto e detalhe das obras, tendo um acesso "tabular" às obras e não apenas assente da sua linearidade e completude temporal (2008, 116). A estes gestos de comparação e relação estão subjacentes a velocidade de raciocínio e a transversalidade,

[27] Isto tendo com conta não apenas os formatos que lhe seguiram como o Blu-ray, mas sobretudo pela migração dos suportes de armazenamento da imagem em movimento para os discos externos, o *streaming*, as *clouds*, a internet, etc.

[28] Escrevendo contra a dispersão proporcionada pela internet, Bergala escreve: "Há (…) desejo de circulação nas telas de computador, telas de jogos ou internet, mas desejo de movimento, de velocidade, de mudança perpétua e não desejo de objeto. (…) Não existe abordagem da arte sem aprendizagem da atenção. Em se tratando realmente de transmitir a arte, isso deve ser feito em contramão dessa aprendizagem selvagem e generalizada da dispersão (…). Não existe amor da arte sem escolha de objeto (…). Só desejamos aquilo que nos é designado: isto é para você!" (Bergala 2008, 110-111).

[29] Poderíamos dizer, utilizando uma metáfora, que a proliferação das imagens e das interações quotidianas com elas no interior de redes tecnológicas converteram a seleção natural darwiniana numa espécie de diária "seleção artificial", na qual a nossa própria individuação cognitiva se joga.

elementos que estão precisamente em causa no ritmo de acesso e horizontalidade dos elementos do digital. Para Bergala, o combate à pura aceleração do *zapping* e do *surfing* deve ser feita através dessa capacidade de criar pensamento através do desenvolvimento de estratégias diversificadas[30] de colocação *em relação* dos elementos. Segundo ele, o pensamento inscrito dos diferentes encadeamentos dos fragmentos não tem de conduzir a lógicas informáticas meramente arborescentes, mas podem trabalhar o rizoma, contrariar a hierarquização ou o binarismo.

Ainda sobre a pedagogia do fragmento — trabalhe ela com um excerto ou com o plano como "menor célula viva, animada, dotada de temporalidade, de devir, de ritmo" (2008, 124), interface ideal entre a abordagem analítica e uma iniciação à criação (2008, 125) —, Bergala destaca algumas das suas qualidades. Ver ou rever um excerto de um filme, tirá-lo do fluxo de imagens já acumuladas na memória, pode permitir torná-lo novamente visível (2008, 122). Além de que, começar por ele em vez do todo do filme, pode permitir excitar a curiosidade do espectador: "a visão enviesada, em anamorfose, frequentemente é a mais capaz forma de suscitar o desejo" (*idem*). Além disso, colocar em contato excertos de filmes muito diferentes (Bergala dá os exemplos de Chaplin e Pelechian) pode permitir, "pela ginástica percetiva e mental produzida pela mudança de perspetivas" (2008, 124) tornar a sua forma, a sua especificidade, mais visíveis do que se fossem "rodeadas" pelas imagens anteriores e posteriores da montagem do filme a que originariamente pertencem.

No que diz respeito ao projeto *CinEd* também a sua metodologia incorpora parcialmente os ensinamentos de Bergala acerca do potencial do fragmento[31]. Ele revela-se sobretudo em dois momentos. Por um lado, na importância da elaboração de filmes pedagógicos que

[30] "Em uma coleção de trechos, podemos imaginar múltiplas circulações que convoquem diferentes formas de inteligência. Abrem-se então numerosos caminhos livres, não hierarquizados, que produzem entre os trechos relações de todo o tipo (analíticas, poéticas, de conteúdo, formais) " (Bergala 2008, 118).

[31] Numa entrevista que fizemos a Girish Shambu, autor do livro *The New Cinephilia* (2014), este mostra-se bastante crítico da ideia do fragmento, sobretudo como substitututo da totalidade da obra: "Eu sou um pouco antiquado. Recuso-me a entrar numa conversa em torno de um filme que eu não vi na íntegra. É algo que aponto no facebook: 'não deves dizer isso se, na realidade, não viste o filme'. Há uma maneira de culpar as pessoas, desencorajando-as a falarem sobre filmes que não viram. Tornou-se muito fácil ler quatro ou cinco artigos sobre um filme e ter uma opinião sobre um filme, mesmo sem o ter visto. Penso que isso é uma coisa terrível. Ao mesmo tempo, também sempre fui atraído por esta ideia de Andy Warhol, segundo a qual os filmes podem, por vezes, ser vistos em partes. Havia festas na Factory, onde ele tinha filmes a serem projetados nas paredes. As pessoas viam 10 minutos e depois seguiam. Percebo isso, mas eu sou antiquado. Preciso de ver um filme de início ao fim. E não parar de cinco em cinco minutos. Preocupa-me esta cultura do comentário, de querer comentar tão facilmente uma coisa por ter lido algo sobre ela" (Mendonça e Natálio 2016, s.p.).

compilam momentos de vários filmes da coleção em torno de um tema[32] e que são utilizados não apenas para suscitar o ato de relação, como também o de comparação de obras diferentes, através de determinados critérios de natureza criativa. Por outro lado, temos a seleção de um fotograma, um plano e uma sequência como seleções de parte do todo de cada obra da coleção. É sobre a escolha parcial destes momentos sugestivos do filme que recairá a análise mais profunda da obra, análise essa que terá também como objetivo, de certa forma, sintetizar e evocar determinados temas, características e gestos que definem cada filme.

2.3.2. Uma pedagogia para o cinema como arte?

A hipótese da *pedagogia da arte do cinema* ou do *cinema como arte*, segundo Alain Bergala, é aquela que adota uma posição intermédia, que constrói uma pedagogia para algo "que não se ensina", mas que se "encontra, transmite, experimenta": a arte. (Bergala 2008, 31). Uma posição que concilia "regra e exceção", "cultura e arte", "instituição e alteridade" (2008, 30-31) e que faz entrar a desordem da arte no espaço normalizador da escola, mediando uma abordagem "tática", de "princípios" e "objetivos", e uma abordagem "pragmática", que tenha em atenção as dificuldades de adaptação dessas ideias gerais (2008, 26). Esta é uma metodologia que assenta, em primeiro lugar, na consideração do cinema como arte, visto a partir do ato de *criação* e que, consequentemente, aborda os filmes como marcas desses "gestos de criação". Assim sendo, é um método que se afasta de uma perspetiva do cinema enquanto vetor de linguagem ou ideologia. Em segundo lugar, a hipótese do cinema como arte implica uma relação próxima entre o visionamento dos filmes, a dotação dos jovens de uma "abordagem crítica" e a "passagem ao ato", isto é, a componente prática da realização. Nesse sentido, Bergala não faz a distinção entre uma "pedagogia do espectador", e uma "pedagogia da passagem ao ato". Uma "pedagogia centrada na criação" trabalha simultaneamente o *ver* — tornando-se um "espectador que vivencia as emoções da própria criação" (2008, 35) — e o *fazer* — a partir das questões colocadas por esse próprio gesto criativo. Esta "pedagogia generalizada da criação" deve ser, segundo o francês, a que melhor serve uma educação para o cinema enquanto arte (2008, 33-34). Método que deve sempre partir do que está presente nas imagens — desse "fogo da presença" que *queima* nos planos — ao invés de uma visão pela

[32] Alguns dos filmes pedagógicos já realizados e em utilização são acerca dos temas: *À Mesa*; *Conflitos*; *Distâncias*; *No Carro*; *Olhares*; *Escapar-se*. Para mais detalhes sobre cada um cf. http://event.institutfrancais.com/*CinEd*/pt/

qual o cinema assenta numa "gramática das imagens" e é "sufocado" pelos "grandes temas" (2008, 50).

Como temos observado, muitos dos modelos que vêm enformado a discussão das metodologias aplicadas na educação para o cinema partem não só na noção de uma literacia — que tem como referência a letra e os *media* escritos e impressos —, como também de um "conteudismo"[33] (2008, 37), um "linguagismo" que, perante o "medo da alteridade" (38), como refere Bergala, aplicava ao ensino e análise do cinema os modelos conhecidos das então em voga ciências da linguagem[34], como a semiologia, semiótica ou a linguística. Pelo contrário, a abordagem do cinema a partir da sua vertente artística e da criação permitiu evidenciar a sua especificidade sensível, a partir das imagens e dos sons.

2.3.3. A "farmacologia" bergalaniana ou a formação do gosto

Num panorama em que a acessibilidade de conteúdos se afigura potencialmente infinita, a seleção e a ligação dos mesmos ganha particular importância. Alain Bergala destaca a formação de um gosto[35] como o critério a partir do qual os jovens vão começando a fazer julgamentos acerca desses mesmos conteúdos. A formação do gosto, a capacidade de fazer escolhas, são elementos que podem ser trabalhados a partir da pedagogia que, diz Bergala, trabalha por "simulação" e "inventa procedimentos que permitem 'ganhar tempo', no desenrolar 'natural' das aprendizagens", "'acelerar' um pouco o processo de tomada de consciência de uma moral das formas" (Bergala 2008, 43). O grande problema da abordagem

[33] O autor refere-se à tradição francesa do utilizar os filmes como pretextos para abordar um qualquer tema, mas o problema, como também refere, é que "os bons filmes são raramente 'bem pensantes'", isto é, "imediatamente digeríveis e recicláveis em ideias simples e ideologicamente corretas" (Bergala 2008, 47).

[34] Bergala apoia-se na célebre expressão pasoliniana do cinema como "língua escrita da realidade" que dá título ao não menos célebre texto escrito em 66 pelo cineasta italiano acerca da especificidade da constituição do cinema por relação à linguagem escrita e oral (Pasolini 1981, 161 a 183). Nomeadamente, pelo facto do seu trabalho sobre os *im-signos*, os *planos* e os *cinemas* permitirem determinar a dimensão concreta e não simbólica do cinema, numa relação direta com a realidade. Esta passagem do referido texto evidencia o que significa para Pasolini a dita expressão: "Se eu enquadro o primeiro plano de um homem que fala, e por detrás dele entrevejo livros, um quadro preto, um pedaço de mapa, etc., não posso dizer que este plano seja a unidade minimal do meu discurso cinematográfico: porque se excluir um ou outro dos objetos reais do plano transformo o seu conjunto como significante. Ora, se o quiser, é-me possível transformar o plano. Não me é possível transformar os objetos que o compõem, porque estes são objetos da realidade. Posso excluí-los ou incluí-los, e é tudo. Porém, quer os inclua quer os exclua, tenho para com eles uma relação absolutamente particular e condicionante. Escandalosa do ponto de vista linguístico. *Porque na língua que emprego ao enquadrar o "homem que fala" — a língua do cinema —, a realidade, nos seus objetos e formas reais particulares, permanece: é um momento próprio dessa língua*" (1981, 164). [ênfase parcialmente nossa].

[35] " (…) é o gosto, constituído pela visão de inúmeros filmes e pelas designações que os acompanham que funda 'pouco a pouco' o julgamento que poderá ser emitido pontualmente sobre este ou aquele filme (Bergala 2008, 42 e 43).

dogmática e ideológica da pedagogia, refere o francês, é achar que esta não deve acelerar, mas "inverter o processo normal de aquisição de um pensamento" (2008, 44), que vai da formação de um gosto e de uma cultura, à capacidade de decisão, seleção e julgamento. Uma visão destas que imediatamente associa uma forma a um julgamento pré dado tolheria precisamente a capacidade de aquisição de critérios pessoais de escolha.

É por causa da centralidade dessa formação pedagogista de um gosto que Bergala defende que, ao invés de constituir "ferramentas parciais de crítica defensiva" ante o visionamento de filmes maus ou medíocres, a escola deve procurar trabalhar com obras de "indiscutível valor artístico" e falar deles como "obras de arte e de cultura" (Bergala 2008, 46). É com base nesta ideia, que defende que a vida é *curta demais* para os maus filmes, e que estes deixam marcas — "poluem o gosto" (2008, 45) —, que devemos compreender o seu trabalho[36] acerca da constituição de *coleções*. Quer de filmes ou de fragmentos dos mesmos, quer de cadernos pedagógicos, compostos de textos e imagens, que constituem um cânone de obras e exemplos ilustrativos dessa qualidade artística que deve ser a "matéria-prima" do trabalho sobre a pedagogia e educação para o cinema.

Esta abordagem, poderíamos dizer, recusa, como vimos na primeira parte da nossa tese, um ponto de partida que vê o cinema com desconfiança, algo que farmacologicamente procuraria um remédio para combater um veneno. Apesar de trabalhar com coleções de filmes de "qualidade artística", Bergala recusa a ideia de se poder falar de "Imagem" com maiúscula (2008, 53) e de se tratar o *bom* cinema que sirva como *antídoto* ao mau cinema ou à televisão que o autor considera um "mau objeto" (2008, 55). Numa entrevista dada em 2003 à revista *24 Images*, aquando do lançamento do seu livro *L' Hypothèse cinema*, Bergala confessava que a principal dificuldade que tinha encontrado para a implementação de uma outra forma de trabalhar o cinema tinha sido a "tradição laica francesa que consiste em considerar que há algo de perigoso nas imagens e que é preciso 'armar' os jovens contra esse perigo" (Kermabon 2003, 12). E um pouco mais adiante afirma: "Não é suficiente dizer: 'isto é mau e eu vou-vos demonstrar porquê'". Em vez de aprender a desencriptar a imagem como "mau objeto", a melhor resposta é "dar belas coisas a ver", filmes de qualidade artística e "ensinar às crianças a abordá-los, a amá-los" (*idem*). Por isso, não se trata tanto de abordar a perigosidade da televisão ou do cinema — trabalhando com os tais instrumentos de crítica defensiva, para armar

[36] Fazemos aqui referência sobretudo à já abordada coleção de DVDs *L'Éden Cinéma*, aos vídeos com trechos de filmes com os quais colaborou no projeto *Le Cinéma, cent ans de jeunesse*, quer à elaboração de alguns cadernos pedagógicos no âmbito dos dispositivos de introdução do cinema nas escolas francesas.

instantaneamente a criança, o jovem, *contra* os perigos daquela —, mas sim de, como refere Jean Douchet, instituir o cinema como "arte de amar", numa formação "paciente e permanente de um gosto" (Bergala 2008, 55). Numa outra entrevista[37] que fizemos a Bergala em novembro de 2015, como parte integrante da investigação para a nossa tese, o autor disse-nos precisamente que, no que toca a formação do gosto, sob o qual assenta a relação de uma pedagogia para o cinema, a "internet produziu a morte da própria noção de gosto" (Anexo 6, pp. 496 e 501). E adianta duas razões: a primeira pelo facto de abundarem textos sobre os filmes escritos por pessoas que pouco percebem de cinema e que, ao invés de terem como função crítica a de auxiliar na formação do gosto, não ultrapassam a expressão de "pensamentos individualistas e não estruturados" (Anexo 6, p. 501); em segundo lugar, porque o gosto se transmite "de indivíduo em indivíduo, ou de indivíduo a uma sala de aula ou outra estrutura organizada", e a internet assentar sobretudo numa gestão de grandes comunidades abertas e, portanto, segundo ele, nesse contexto o surgimento de uma "formação larga do gosto é impossível" (Anexo 6, p. 502).

Ainda acerca da constituição do gosto[38] e de uma pedagogia em torno de valores positivos e negativos, de uma "farmacologia corretiva", Bergala esclarece o seu ponto, desviando-se da teoria que apelida "De Pokémon a Dreyer" (Bergala 2008, 96). Esta implica começar a trabalhar com os alunos a "partir-do-que-eles gostam" e ir trabalhando e complexificando as obras com que se trabalha. Bergala considera essa abordagem "contaminada pela demagogia e por um certo desprezo pela criança" (2008, 97). Além de que, como chamámos para epígrafe do presente capítulo, essa é uma abordagem de admite que a cultura é "uma pílula amarga cujo gosto precisa ser dissimulado" (2008, 98). "Não se 'arrasta' as crianças para a arte como os bois para o arado", refere o autor. Ao invés, é preciso expor as

[37] Cf. «A internet produziu a morte da própria noção de gosto». Entrevista com Alain Bergala, 2015 (Anexo 6, pp-496-506).

[38] A propósito do gosto convocamos novamente as palavras de Girish Shambu na entrevista que lhe fizemos em 2016. Diz o autor: "O gosto é uma coisa fascinante. É importante, porque nos mostra o horizonte dos nossos limites pessoais. Somos limitados pelo nosso gosto. Penso no gosto como um constrangimento. Ao mesmo tempo, não quero ficar privado de gosto, porque isso significaria gostar de tudo. E isso é horrível! Não queremos ir para aí. Mas pergunto-me sempre: "existe alguma coisa em mim que limita o prazer por certo realizador ou filme. Por vezes, quero ver-me livre desse bloqueio em relação a um certo realizador. Por exemplo, no ano passado eu não gostava dos filmes de David Fincher. Mas este ano começo a saber apreciar os seus filmes, subitamente. Não sei ao certo o que aconteceu. De súbito, os seus filmes começaram a fazer sentido para mim. Detetei um subtexto cómico em toda a sua obra. Ele é um realizador particularmente cómico. Vemos este gesto cómico na sua *mise en scène* e montagem. Quando percebi isso, comecei a apreciar os seus filmes. Penso que devemos ser sempre um pouco céticos em relação aos nossos gostos. Por isso é que ler textos sobre cinema é útil. Assim consigo ver determinado realizador através dos olhos de outra pessoa. Mas sei que há cineastas de que nunca gostarei. Provavelmente nunca gostarei de filmes dos irmãos Coen. Vi todos os seus filmes e não gosto. E acho que nunca gostarei. O gosto é importante, mas é importante para testar. E esse teste pode ocorrer na interação com outros cinéfilos" (Mendonça e Natálio 2016, s.p.).

crianças à arte, algo que comporta riscos, o choque com o confronto, o "sentimento de ser expulso do conforto dos nossos hábitos", uma pedagogia do olhar que "aceita ver as coisas, com a sua parte de enigma" (2009, 99). Numa mesa redonda que teve lugar entre outubro e novembro de 2015 na Fundação Calouste Gulbenkian, a propósito do ciclo "Nos Caminhos da Infância – Pensar em Educação com o Cinema"[39], Bergala advertia que, na questão "o que mostrar às crianças?", não interessava tanto interditar a violência ou o sexo *de per si*, mas sim os filmes que não contém nenhum tipo de confrontação para a criança. Mais importante do que o denominado "filme para crianças" é a obra que "põe em causa um determinado ponto de vista (…) no seu processo de crescimento" (Anexo 10, p. 583). Uma obra que mostra um certo "embater com o mundo", que vai "fechando hipóteses", "saindo do tudo é possível e concentrando-se nas suas possibilidades de identidade"[40]. Nesse encontro, Bergala reafirmou a importância de começar por "mostramos filmes que nós gostemos, que sejam bom cinema" (*idem*).

Num outro encontro[41] sobre "Cinema e Educação", que ocorreu em julho de 2017 na Cinemateca Portuguesa, com a colaboração da associação *Os Filhos de Lumière,* o professor João Mário Grilo, numa postura aparentemente mais radical do que a de Bergala, falava da forma como o "cinema é contra a escola, contra a literacia"[42]. Assente numa diferença entre a comunidade e o comum, João Mário Grilo considera a escola, o ensino do cinema, a literacia, como elementos normalizadores, que consensualizam, que procuram comunitarizar a arte do cinema. Ao invés, o cinema "empodera o comum" e como tal, "quanto mais a escola se comunitariza mais o comum do cinema se passa fora dela". Desta forma, contra as noções de uma pedagogia, literacia e educação do cinema, Grilo defende a preservação da experiência do mesmo, através do prolongamento do seu movimento. Mas movimento que não é de aceitação, de formação de consensos, mas sim assente numa *δῠ́νᾰμῐς* (*dúnamis*), num choque dialético, no estabelecimento de um confronto e contraditório. E resume assim, prosaicamente a sua posição:

[39] Cf. Anexo 10. «Cinema e educação: a importância da insubmissão». Texto de acompanhamento do encontro "Nos Caminhos da Infância" na Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.
[40] Uma outra presença no referido encontro foi a da Maria Luís Borges de Castro, especialista em pedopsiquiatria e psicanálise, que disse que a criança vai ao cinema e se pergunta ao ver aquelas imagens: "O fantasma está dentro de mim, mas eu preciso de uma confirmação. Será este fantasma representável? Mas também preciso de criar uma resistência ao que vejo, um 'eu não sou bem assim como eles', para construir uma identidade" (Anexo 10, p. 584). Ou, adiantamos, para ser mais preciso, para criar um espaço a partir do qual se ponha em movimento uma individuação e não tanto uma noção "imobilizante" de identidade.
[41] As ideias a seguir referidas não estão publicadas em nenhum lugar. Foram retiradas das nossas notas pessoais, tiradas no decorrer do encontro. Dado o seu carácter precário tomámos a decisão de não as incluir na bibliografia.
[42] João Mário Grilo dizia: "É uma ideia louca a de que se pode ensinar uma pessoa a ver cinema. O cinema não se ensina, institui-se, vê-se. (…) O cinema deve servir para dar poder, empoderar o comum. (…) O empoderamento faz-se com objetos dissensuais".

"o professor deve contrariar os alunos, dando-lhes Chaplin e recebendo em troca Porta dos Fundos[43]. Isto até ao dia, em que o professor dará Porta dos Fundos e terá Chaplin como resposta".

2.3.4. A importância do encontro e da transmissão

Uma das ideias fortes da metodologia "bergalaniana" consiste em trabalhar em prol da propiciação de um *encontro* das crianças e jovens com o cinema. Esse "encontro" possui algo de "imprevisível e fulminante" (Bergala 2008, 60); é como se, Bergala cita Serge Daney referindo a Jean-Louis Schefer, alguns filmes tivessem assistido à nossa infância[44] (2008, 59), estivessem à nossa espera e soubessem algo da nossa "enigmática relação com o mundo" que nós próprios ignoramos e que o guardassem em si como um "segredo a ser decifrado" (2008, 60); um "momento de elucidação" que virá mais tarde e que pode "durar toda a vida" (2008, 61). Esse encontro com o cinema, marcado por uma "primeira emoção" não é homogéneo ao longo da vida e, como tal, existe um conjunto de filmes iniciais, formadores que marcam[45] o

[43] "Porta dos Fundos é uma produtora de vídeos de comédia veiculados na internet, sendo atualmente o sexto maior canal brasileiro no YouTube". Descrição retirada da sua página Wikipedia em 8-06-2018.

[44] A expressão que se tornou famosa, no original do filósofo Jean-Louis Schefer é: "ces films qui ont regardé mon enfance" e encontra-se na capa da sua obra mais conhecida *L'Homme ordinaire du cinema* (1997, s.p.). Depois disso, Serge Daney por várias vezes recuperou essa expressão, transformando-a para a ideia de que os filmes nos veem a crescer. Por exemplo, no seu célebre texto «Le Travelling de Kapo», escrito para a revista *Traffic* no Outono de 1992, Daney refere-se aos filmes que "nos viram crescer e que nos viram também, reféns precoces da nossa biografia por vir, já enredados nas malhas da nossa história" (Daney 2015b, 28). É também conhecida a expressão de Daney, "le cinéma, c'est l'enfance", presente várias vezes em *Histoire (s) du Cinéma* de Jean-Luc Godard. Por exemplo, no primeiro minuto do registo vídeo de um conjunto de conversas de Daney com Régis Debray, intitulado *Itinéraire D'Un Ciné-Fils*, Daney aborda as primeiras experiências, enquanto criança com o cinema. E diz: "O cinema é a infância, não a adolescência (…) isto é, um sentimento muito mais intenso e muito mais descontraído e grave de não fazer parte do mundo ou de ser tolerado pela extrema justeza no mundo tal como ele é…" (Daney 2015a, 1'). Ainda no livro de Schefer este refere-se à ideia de que "as imagens nos escolhem invariavelmente na mesma idade" e que esta idade não é uma "idade real" ou uma "infância realmente vivida" mas algo que está ligado a um "primeiro encontro" (Schefer 1997, 113). Para uma visão crítica e geracional desta associação entre o poder do cinema e a infância cf. Habib. A. 2010. « Enfance et cinéphilie : « Ces films qui ont regardé mon enfance » ». *24 images*. nº. 147. p.12

[45] Ao longo do ano de 2017 organizámos, com publicação no nosso blogue pessoal *Ordet*, uma rubrica intitulada *A Árvore da Cinefilia*, na qual convidámos realizadores, críticos de cinema, programadores, escritores, precisamente a destacar um filme marcante desse encontro com o cinema, essas formações iniciais que Bergala coloca no centro da sua visão pedagógica para o cinema. Sobre esse encontro escrevi, anunciando a referida rubrica: "Uma das coisas que sempre me fascinou na cinefilia é a sua pura anarquia. O amor, pouco ou nada se explica, e então quando as imagens se começam a mexer, irrequietas, as vozes logo se fundem com a natureza, os atores com o enquadramento, os *gags* com as lágrimas e por aí adiante. Depois, esse amor pelo cinema esvoaça por entre outros amores ou pela dureza da realidade, pelas nossas angústias do quotidiano, os sonhos, a dureza dos assentos, o sono da noite, a lista não tem fim. É afinal desses *jump cuts*, destes *faux raccords* que o espectador-Penélope vai fazendo e desfazendo uma qualquer relação com o cinema. Uma relação que não distingue necessariamente verdadeiro e falso, boas e más formas de filmar, estimulação intelectual e fetichismo rasteiro." Para consultar a série completa de textos produzidos no âmbito d' *Árvore da Cinefilia* cf. http://ordet1.blogspot.com/2017/10/arvore-da-cinefilia-22-carlos-nogueira.html

"essencial do mapa de zonas de atração e desinteresse" (2008, 60), que marcam as "primeiras impressões" (2008, 61). Por isso, a importância de uma pedagogia de educação para o cinema que se baseia no encontro precoce dos jovens com determinados filmes. O decisivo para compreender esse encontro é que ele é individual, pertence à esfera da intimidade e pode nunca chegar a acontecer. Por isso é que a escola deveria, no seio desta pedagogia, mais do que "obrigar a aprender" potenciar uma "iniciação", "favorecer a possibilidade de um encontro individual e decisivo com a obra" (2008, 62). Encontro que, como vimos[46], deve também passar por trabalhar a partir da repetição, do fragmento, do estabelecimento de elos com outras obras, sendo que se trata, afinal e fundamentalmente, de uma tarefa de iniciação ao cinema que potencia o "aprender a amar" (2008, 72). E convém ter em conta que "esse encontro com a obra de arte provoca o sentimento de ser expulso do conforto dos nossos hábitos" e que, por isso, pelo "choque [dos jovens] serem confrontados com um cinema que eles nem imaginavam que existia" poderem gerar-se frequentemente reações de rejeição ou desafio (2008, 99).

O outro ponto fundamental da hipótese de Bergala prende-se com a noção de *transmissão*. "A transmissão implica uma passagem de uma experiência, uma iniciação por oposição a uma didática, formatada e impositiva" (Anexo 10, p. 583). A distinção entre a educação e a iniciação "é a diferença entre alguém que fala e alguém que me fala. Alguém que me designa coisas" (Anexo 6, p. 505). A iniciação, assente nesta ideia de transmissão, diz genericamente respeito aquilo que os professores, os pais, os adultos podem ou devem dizer às crianças e jovens acerca dos filmes que lhes propõem e à forma como uma dada cultura, um conjunto de gostos e escolhas passa de geração em geração. Aqui, o francês é bastante claro na advertência contra uma postura "paternalista", uma tendência do adulto ou pedagogo falar "em nome das crianças" (2008, 73), vigiando, corrigindo, dando a ver e dizendo aquilo que a sociedade determina como o correto. Essa visão — que Bergala define como a do "superego pedagogista" (2008, 74) — corre o risco de esquecer facetas importantes da transmissão.

A *primeira* dessas facetas é a de todos temos direito à constituição do nosso gosto. E de que a crianças são "o espectador mais intransigente que existe com o critério do seu próprio prazer" (*idem*). Quem transmite não pode fazer nada contra o que existe de irredutível face à experiência da própria criança, seja ela boa ou má. A *segunda* característica de uma transmissão prende-se com a formação dos próprios critérios de julgamento: aquela nunca é uma substituição de uma experiência que cabe a cada um vivê-la. Essa é, aliás, determinante para a

[46] Cf. subcapítulo referente ao relatório *Pour Une Politique Européenne D'Éducation Au Cinéma* (2014) de Xavier Lardoux (2014)

constituição lenta e progressiva não apenas de um gosto pessoal, como da capacidade de construir critérios de julgamento estético (2008, 75). Por isso, Bergala defende que a única atitude possível para o pedagogo é falar com honestidade dos filmes de que ele gosta, a partir da sua "cultura" e "convicções" (2008, 73), abrindo em si mesmo — "como todo o bom espectador de cinema" —, "esse pequeno lugar para a criança que quer acreditar" (2008, 74). Tal significa não apenas respeitar a experiência do transmitente e preservar o "mistério (…) da vida das crianças" ao qual nunca poderemos aceder (2008, 76), como também compreender que, por vezes, o silêncio, o indizível, fazem parte dessa transmissão, sendo que o "desejo (do aluno)" é a única coisa que "instrui" (2008, 77-78).

2.3.5. A pedagogia da criação

Trata-se de um modo de apropriação do objeto-cinema que, em vez de se constituir em torno de uma análise "como finalidade em si" e que termina na descodificação, procura preparar ou iniciar quem vê ao ato de criação, conceber a análise como uma "passagem para outra coisa". Propõe-se um "contato com a alteridade do cineasta", dar ao aluno-espectador a possibilidade de "entrar nas decisões criativas" que forjaram a imagem, os seus "possíveis", colocando o espectador não no papel do decifrador, mas sim do "criador" (Migliorin e Barroso 2016, 20). Trata-se de um "esforço de lógica e de imaginação" (Bergala 2008, 130) para retornar "ao momento imediatamente anterior à inscrição definitiva das coisas, em que as múltiplas escolhas simultâneas" (2008, 129), que se punham ao cineasta, estavam na eminência de ser decididas.

Antes de avançarmos não podemos deixar de salientar que a pedagogia da criação parte de um olhar que prepara uma escolha criativa, e que depois terá o seu movimento inverso: a passagem ao *ato da criação* que prepara um/os olhares. Esta passagem é aquela que nos parece melhor compreender uma noção do cinemático enquanto *phármakon*, que circula em torno de polos sem "cristalizar-se" em torno de nenhum dos mesmos. Além disso, esta pedagogia opera uma outra *passagem*: a do problema da abertura do *medium* cinema, vislumbrada pela democratização dos meios e acelerada pela tecnologia digital, a um olhar e a um fazer mais interpenetrados que mantêm nas mãos dos jovens uma herança trazida pelo cinema: a capacidade de olhar-criar através da criação e ligação das imagens em movimento. A complexificação das operações técnicas e criativas a partir destes gestos apenas podem operar se partirem de uma proximidade a este método de Bergala. A uma pedagogia criativa, que se recusa a ver o movimento das imagens como algo que é apenas adjetivo face a um dado

conteúdo, mas que incorpora esse movimento, assim como a sua dimensão sensível, visual e auditiva, nos processos de produção de sentido.

No que diz respeito à relação com a técnica, Bergala defende que o ato de criação é fundamentalmente *cosa mentale* antes de tornar-se "operações concretas, de se confrontar com o real" (2008, 134). E que, por isso, a pedagogia da criação antes de se confrontar com as operações técnicas deve poder compreender essas operações mentais (2008, 133).

No ato criativo cinematográfico, Bergala distingue três operações mentais: a *eleição*, a *disposição* e o *ataque*.

A *eleição* passa naturalmente, como o nome indica, pela *escolha* de diversos elementos, consoante os diferentes momentos da realização — sejam eles, por exemplo, os cenários, os adereços, os gestos de representação durante a filmagem; os *takes* durante a montagem ou os sons durante a mistura de som (2008, 135).

A *disposição* pressupõe uma decisão acerca da *relação* entre os elementos escolhidos. Como relacionar no *décor* os atores, os elementos do cenário, os objetos, ou os figurantes? Como determinar a ordem ou relação entre planos na montagem?

Finalmente, o *ataque* implica escolher um dado ângulo ou *ponto de vista* sobre as coisas que se escolheu e que se colocou em relação. Na filmagem implica escolher o "ataque da câmara" em termos de distância, eixo, altura, objetiva e microfones; na montagem implica escolher qual o exato momento em que se começa e termina um corte, uma cena, ou sequência.

Bergala salienta que estas operações, embora possam ser conceptualizadas de forma autónoma e cronológica, na realidade criativa surgem muitas vezes entrelaçadas, em todas as fases do trabalho, interferindo[47] umas nas outras, sobrepondo-se (2008, 136). Além de que estas têm a todo o tempo de ser negociadas com as condições da realidade, através de "tentativas, tateamentos, retornos, remorsos" (2008, 137).

Este fazer criativo, que a análise da criação procura antecipar, o autor tem o cuidado de o abrir às várias artes. Naquilo que nos vem, em parte, ocupando — o papel da persistência do cinemático e as formas de domínio e complexificação dos gestos do cinema — estas três operações parecem fundamentais. Na transição do cinema *tout court* a uma disposição de criação de significados em movimento, numa dada gestão temporal — ou, por outras palavras,

[47] Por exemplo o autor refere o caso da feitura de um plano de cinema que é sempre uma "dialética complexa entre dois gestos que representam o cotidiano do diretor de cinema: a disposição e o ataque" (Bergala 2008, 138).

numa criação mais heterogénea, dispersa e multimediática, que avança simultaneamente por múltiplos terrenos, mas que vai visando a utilização cada vez mais complexa e diversificada de imagens em movimento —, os gestos de *seleção*, colocação em *relação* e escolha de *ponto de vista* sobre uma infinidade de elementos potenciais parecem-nos absolutamente determinantes.

Sobre todas estas decisões a serem tomadas no caso do cinema, Bergala salienta — citando a célebre frase de Godard: "O cinema é o definitivo por acaso" —, que elas são "um misto de racionalidade, de intenção comunicativa e de intuição, de instinto, de reflexão" (2008, 152). A ausência de tempo das escolhas gera um conjunto de escolhas "múltiplas, simultâneas, interlaçadas" (*idem*), e tal ajuda-nos a compreender que uma pedagogia de uma educação para o cinema, ao não dispensar a dimensão criativa, coloca elementos como a colaboração, o instinto, a intenção, a par das "boas escolhas", dos remédios farmacológicos escolhidos apenas com o cérebro racional. E é tendo em mente aquilo que dissemos acima acerca da criação mais vasta, da utilização da herança do cinema para uma reconfiguração do cinemático além *media*, que devemos ler também esta característica que o cinema nos ensinou na relação com o real:

> "O próprio do cinema é que essa realidade, qualquer que seja, sempre resista, de uma forma ou de outra ao "programa" do plano, da cena, do projeto do filme, e que o bom cineasta (…) é aquele que leva em conta essa resistência, se apoia nela e a faz contribuir para o sucesso artístico de seu filme" (Bergala 2008, 156).

E um pouco mais à frente, utiliza outra formulação para definir esse "bom cineasta": "é o que constrói algo novo, que não é exatamente aquilo que havia "pré-visto"" (2008, 157). Esta resistência a essa pre-visão é, naturalmente, e recuperando aqui o que vimos do edifício conceptual de Gilbert Simondon, também o qualificativo de uma posição de "abertura ao meio", de abertura transdutiva a modificar o interior por um inter-relacionamento constante com o meio exterior. Uma abertura a um encontro com a realidade, espaço esse, multiforme, imprevisível, de onde arrancou, historicamente, o movimento do cinema.

Bergala e a sua pedagogia da criação partem precisamente dessa abertura potencial ao meio, dessa imprevisibilidade da decisão, de uma visão da arte como algo que "resiste à pura lógica" e que exorta a escola a livrar-se de uma metodologia do remédio farmacológico, da "velha ideia escolástica de que há um bom modo, e um só, de se dizer alguma coisa e de se filmar uma cena, ou um plano, no cinema" (2008, 162). Segundo Bergala a escola tem "horror do vazio e do negativo" (2008, 166) e prefere muitas vezes executar planos e programas, deixando de fora essa "parte ilógica, pulsional" da criação (*idem*). Segundo Bergala, o pedagogo

da ato criativo deve encontrar a "boa postura entre a importância do 'programa' e o 'coeficiente da arte'"[48] (2008, 163-164).

[48] Bergala refere-se a *Le processus créatif* (1993) de Marcel Duchamp, no qual este se refere ao quociente criativo como aquilo que está entre "o que estava projetado e não se atualizou (…) e o que não estava, mas nele se inscreveu" (Duchamp *apud* Bergala 2008, 164).

CAPÍTULO III: EDUCAÇÃO PARA O CINEMA: O CASO PORTUGUÊS

E para aprender, é preciso ir à escola. Não tanto à "escola da vida" e sim ao cinema como escola. Foi assim que Godard e Gorin transformaram o cubo cenográfico em sala de aula, os diálogos do filme em recitação escolar, a voz off em aula magistral, a rodagem em trabalhos de grupo, o tema dos filmes em rubricas de um programa da Universidade de Vincennes.

Serge Daney, *O Ateorrizado (Pedagogia Godardiana)*

Na pedagogia, o complicado é saber que há sempre muitos caminhos a seguir, tantos quantos os olhares presentes.

Entrevista com Teresa Garcia (anexo 9)

3.1. Um panorama heterogéneo: primeiras iniciativas, o papel dos cineclubes

Neste segmento destacaremos as linhas fundamentais e algumas iniciativas que nos permitem caracterizar o trabalho sobre a educação para o cinema em solo português. Como nota inicial saliente-se que não se trata aqui de fazer um levantamento exaustivo e cronológico de projetos, mas sim de mapear o crescente interesse e a diversificação de abordagens e metodologias que procuram colocar o cinemático como núcleo de uma formação dada às crianças e aos jovens.

Começamos com uma curiosidade mais reveladora do que curiosa. Como vimos, Bergala qualificava como pioneira a primeira fase do tratamento do cinema no interior do sistema educativo francês. Ela pressupunha um conjunto de iniciativas individuais, não coordenadas, o que fazia com que os poucos avanços que se conseguiam num sítio, não eram capitalizados noutro. A mesma ideia podemos ler, quase *ipsis verbis*, na investigação[1] de Raquel Cunha dedicada ao cinema e educação em Portugal e no Brasil. Ao descrever o panorama português, a autora refere que, ao mesmo tempo que se trata de uma preocupação antiga (que conta com iniciativas desde o início do século XX), à primeira vista parece que entramos dentro de um campo novo. Tal deve-se, segundo ela, a uma "ausência de continuidade de políticas públicas" (Cunha 2015, 155) face aos projetos nesta área, o que faz com que se:

[1] Cf. Cunha, Raquel Pacheco Mello. 2015. *Cinema e Educação: Estudos de Caso no Brasil e em Portugal*. Run - Repositório Universidade Nova.

> "(…) ger[e] uma sensação e uma expectativa de que tudo o que se faz é novo. Entretanto, basta observarmos a história do campo para percebermos que estamos a andar em círculos, a construir, desconstruir, e a voltar a construir, sem aprendermos com as experiências vivenciadas. (…) Por outro lado, a escassez de recursos e de reconhecimento em relação ao campo contribui para a desunião dos seus pares, o trabalho solitário que não propicia a troca de conhecimentos e experiências acarretando uma constante desarticulação por parte dos envolvidos (…) uma competição silenciosa que poderia e deveria ser transformada em colaboração e cooperação entre os pares" (Cunha 2015, 155).

No já referido relatório acerca da literacia fílmica, Mark Reid e a sua equipa, contactaram dois especialistas portugueses — Miriam Tavares e Vítor Reia-Baptista[2], pertencentes ao CIAC - Centro de Investigação em Artes e Comunicação da Universidade do Algarve — para traçar o perfil português. E dele consta em destaque que "não existe nenhuma estratégia nacional de educação para o cinema" (Reid et al. 2012c, 34), apontando depois diversas outras iniciativas[3] na área.

Resta-nos, portanto, um trabalho de alguma sistematização de um campo de estudos e interesse que se caracteriza, precisamente e em primeiro lugar, pela falta dessa própria sistematização. Ou, para se ser mais preciso, que consiste numa luta contra essa falta de sistematização, articulação de metodologias e sua abrangência.

A dissertação de mestrado de Pedro Neves[4], que versa sobretudo sobre a abordagem do cinema pelas instituições de ensino em Portugal, permite-nos aceder a uma descrição cronológica e histórica da utilização das imagens e depois do cinema pelas escolas. Utilização que remonta ao século XVI e à utilização da gramática ilustrada de João De Barros de 1540

[2] Vitor Reia-Baptista foi aliás um dos especialistas europeus convidados a fazer parte da equipa que redigiu o próprio relatório. O seu trabalho, no campo da literacia fílmica é pioneiro em Portugal. A sua tese de doutoramento teve como título precisamente: *A Pedagogia dos Media - A Dimensão Pedagógica dos Media na Pedagogia da Comunicação: o caso do Cinema e das Linguagens Fílmicas* (2002).

[3] Desde logo, destaque para o projeto JCE – *Juventude Cinema Escola*, de cooperação entre os sectores formais e informais educativos, com financiamento da Direção Regional de Educação do Algarve. Projeto regional esse que poderia ser replicável a nível nacional. Do perfil nacional constava ainda que o cinema só era estudado, separada e opcionalmente, durante o ensino secundário, embora ele fosse um apoio para outras disciplinas de educação social e cívica. Fala-se ainda do papel das agências locais e voluntárias no ensino do cinema fora do horário escolar, da importante rede de cineclubes nacionais e da ausência de apoio estatal à educação ao cinema por via da ICA (Instituto Cinema e Audiovisual). O grupo português salientava ainda o papel de alguns festivais de cinema com trabalho sobre as audiências infantis e jovens, os ocasionais projetos educacionais ligados ao cinema por parte de instituições como a Fundação Calouste Gulbenkian e o Centro Cultural de Belém, as atividades da secção da Cinemateca Portuguesa- Museu do Cinema, Cinemateca Júnior, destacando ainda o papel da associação Os Filhos de Lumière que, entre várias atividades, tem uma parceria com o projeto coordenado pela Cinemateca Francesa, *Le Cinéma, cent ans de jeunesse* (2012c, 35).

[4] Cf. *O Cinema na Escola - Estudo de caso – a disciplina de opção de cinema no 3º ciclo, no Algarve Percurso e efeitos no tempo.*

(Neves 2011a, 45). Neste seu competente excurso destaque para as primeiras referências ao "cinema com fins educativos", na obra *Educação e Ensino* de Adolfo Lima, de 1914, o decreto nº4650 de 14 de junho de 1918, do governo de Sidónio Pais, que previa a reformulação dos espaços dos liceus para a criação de espaços de exibição de filmes, ou a lei nº1748 de 1925 que determinava sessões educativas de cinema em Lisboa e no Porto duas vezes por mês (2011a, 47-48). Nos anos 30, cria-se a Comissão do Cinema Educativo (1932) complementada pelo relatório *Cinema Educativo* que reconhecia a importância do cinema para efeitos pedagógicos e educativos (2011a, 50). Destaque nos anos 60 para a criação do Centro de Estudos de Pedagogia Audiovisual (1963) e, no ano seguinte, o surgimento do Instituto de Meios Audiovisuais do Ensino (IMAVE) e da Telescola (2011a, 52). Nos anos setenta, mais concretamente em 1973, surge pela primeira vez um curso oficial de cinema, que ganha o estatuto de curso superior com a reforma do Conservatório Nacional. Como refere Pedro Neves, a Escola Piloto para a Formação de Profissionais de Cinema, passou a curso de Cinema da Escola Superior de Teatro e Cinema (ESTC) de Lisboa com a reconversão do Conservatório em 1983 (2011a, 52). A partir de 1975, começam a introduzir-se as tecnologias de reprodução e gravação de vídeo nas escolas e nos programas de formação de professores, levando a uma situação que, de certa forma, ainda hoje se mantém: iniciativas esporádicas de professores que usam o audiovisual e o cinema com objetivos didáticos nas salas de aula. As salas vão sendo dotando de DVDs, computadores e equipamento de projeção. Como refere Pedro Félix, estamos aqui ainda no domínio de um uso instrumental do cinema — como veículo para aceder a outros conteúdos — mas que foi fulcral para o início de uma sensibilização do cinema como linguagem (2011a, 53).

Paralelamente a estas iniciativas oficiais que vão dando conta de um interesse crescente pelo potencial do cinemático em contextos pedagógicos, torna-se fulcral assinalar — como em França sucedera, de resto, — o papel decisivo das ações dos cineclubes. Desde 1924, data da criação da Dos Amigos Do Cinema, associação portuense precursora do que viriam a ser os cineclubes portugueses (Azevedo 1948, 53), que estes tiveram como natural inclinação proporcional um dado acesso e entendimento do cinema que não era o da mera ida às salas. Num artigo de 2010, intitulado «Cineclubes: uma forma alternativa de ver cinema em Portugal», a investigadora Ana Catarina Pereira entrevistou um dos especialistas portuguesas na história do cineclubismo português, Paulo Granja[5], que revela que o principal "contributo

[5] A sua tese de mestrado de 2006 tem por título precisamente, As *origens do movimento dos cineclubes em Portugal 1924 – 55*.

[dos cineclubes] terá sido o de legitimar o cinema como arte em Portugal" (Pereira 2010, 4). Num outro artigo, desta feita do próprio Paulo Granja, este assinala que os cineclubes sempre teriam vivido divididos entre uma cinefilia popular (e a necessidade de atingir um número elevado de sócios) e uma cinefilia erudita ou intelectual que procurava ver e discutir os filmes, de acordo com as suas dimensões artística e estética (Granja 2007, 365). Estas duas ideias, se tomadas em consideração permitem, não apenas perceber como é que os cineclubes se tornaram propícios a uma dimensão pedagógica do cinema como arte (e de forma mais lata, como conteúdo de dimensão cultural e formação pessoal), como foram também sendo uma forma alternativa de educação para o cinema. Alternativa não só a uma denominada cultura de massas, para quem o cinema seria veículo de entretenimento, mas também a um sistema de metodologias pedagógicas que, como vimos, apenas tímida e esporadicamente, ia deixando entrar o cinema.

É, pois, com naturalidade que podemos comprovar que desde as sessões dos primeiros cineclubes portugueses — o Clube Português de Cinematografia no Porto, o Belcine na Parede, o Círculo de Cinema em Lisboa, o Círculo de Cultura Cinematográfica de Coimbra — estes se tenham configurado como as primeiras e mais sistemáticas instâncias de uma relação entre cinema e educação. Aliás, no já citado trabalho de Raquel Cunha, a autora destaca a chegada dos cineclubes como o primeiro ponto de viragem (Cunha 2015, 155 e ss.) na história do campo da educação para o cinema em Portugal. E isto deve-se sobretudo ao facto de serem espaços onde as pessoas se reuniam não apenas para ver os filmes de uma "forma alternativa" (Pereira 2010, 1) à qual se seguisse a sua crítica e discussão, mas também porque muitos dos seus frequentadores eram movidos por um "ideal romântico e progressista que os fazia acreditar na capacidade do cinema transformar a consciência de cada um, induzindo a uma sociedade mais justa" (2010, 4).

Data de 2011 uma investigação de carácter consistente e minucioso no campo da "Educação para os Media" em Portugal. O trabalho, levado a cabo pelos investigadores da Universidade do Minho, Manuel Pinto, Sara Ferreira e restante equipa, faz um levantamento dos projetos existentes nesta área em Portugal. Através dessa publicação[6] podemos comprovar também o campo particular da educação para o cinema e de como atualmente são os cineclubes

[6] Cf. Pinto, Manuel et al. 2011. *Educação para os Media em Portugal: experiências, atores e contextos*. Minho: Entidade Reguladora para a Comunicação Social.

uma parcela muito importante das iniciativas nesta área, nomeadamente ligando salas de cinema, escolas, autarquias e público.

Sem pretendermos fazer aqui uma listagem exaustiva, destacamos alguns exemplos, particularmente relevantes.

Entre 1999 e 2011, o Cineclube de Viseu organizou um programa de educação para o cinema intitulado *Cinema Para as Escolas*. O projeto abrangeu cerca de 22 mil participantes, centenas de escolas e dezenas de concelhos da área (Rodrigo 2011, 388). No 1º ciclo e pré-escolar a iniciativa dividia-se em três: *Pequeno Cinema*, com um programa de quatro sessões ao longo do ano letivo, no espaço da escola e uma ida final ao cinema; *Escolas Animadas*, com *ateliers* de cinema de animação, de técnica de *stop motion*; e o *Aprender em Filmes*, no qual realizadores se deslocavam ao espaço escolar para a realização de curtas de animação (2011, 294). No contexto do ensino básico e secundário, o projeto consistia apenas em *Sessões de Cinema Para as Escolas*. Neste contexto, o programa conheceu mais dificuldades, como relata um dos impulsionadores do projeto, Rodrigo Miguel dos Santos Francisco, numa comunicação apresentada no 1º Congresso Nacional Literacia, *Media* e Cidadania. Estas deviam-se ao interesse das escolas em abordar o cinema de acordo com uma "perspetiva utilitarista" (Rodrigo 2011, 395). O autor revela que se revelou um desafio conciliar essa vertente com a missão de um cineclube de abordar o cinema de acordo com uma "aprendizagem artística – estética – cultural do cinema como meio particular de expressão" (*idem*). Como complemento, o Cineclube de Viseu oferecia também cursos de "Vanguardas Estéticas do Cinema", que pretendiam auxiliar na análise e compreensão do cinema (Pinto et al. 2011, 91). Atualmente o programa *Cinema Para as Escolas* mantem-se, agora com quase duas décadas de atividade, apoiado por um *site* próprio[7] criado em 2017, disponibilizando fichas de análise dos filmes trabalhados, e ainda uma nova iniciativa, o *Aprender em Festa* que ocorre no dia 28 de outubro, dia internacional da animação, com a exibição dos filmes feitos pelas escolas envolvidas nos seus programas.

Em Viana do Castelo, fundada em 1994 e coordenada por Carlos Viana e Rui Ramos, a associação AO NORTE tem, ao longo dos anos, multiplicado os seus esforços no campo da educação para o cinema. Quer através da informação recolhida no seu *site* quer no folheto[8] editado para o ano letivo de 2017/2018 podemos ver um conjunto de iniciativas muitas delas já

[7] http://cinemaparaasescolas.pt/
[8] Cf. *Escolas em Grande Plano- Literacia Audiovisual- Propostas de Ação de Formação 2017/18*

com importante longevidade. Entre elas as ações *Escola no Cinema, Vídeo na Escola, Os Lumière na Sala de Aula*, *CINEpoesi*a, *Histórias na Praça*, a oficina *Olhar o Real*, o projeto *O Filme da Minha Vida* e ainda o *Ação04! - Festival Nacional de Vídeo Escolar*. Convém destacar que, no contexto da organização dos "Encontros de Cinema de Viana", a AO NORTE organiza as *"*Conferências Internacionais de Viana" que, desde o seu início em 2012, tem como eixo temático de reflexão o "Cinema e a Escola", nomeadamente "a representação da escola no cinema e as práticas de cinema na escola" como se pode ler no folheto de apresentação da edição de 2018. A associação criou um portal na internet, o *Lugar do Real*[9], "espaço de partilha e de encontro" e de "interação" entre o que se faz em Portugal nesta área (Pinto et al. 2011, 93) e onde se podem ver gratuitamente muitos dos filmes realizados no contexto destas iniciativas que põem em relação o cinema e as escolas.

3.2. O projeto *JCE - Juventude Cinema Escola*

Um dos trabalhos com maior longevidade ao nível da educação para o cinema envolvendo jovens, pioneiro em Portugal pela sua sustentabilidade e duração, chama-se *JCE-Juventude Cinema Escola* e nasceu como programa piloto no ano letivo de 1997/98 no Algarve.

[9] No *site* pode ler-se a seguinte descrição: "A Lugar do Real foi criado pela AO NORTE – Associação de Produção e Animação Audiovisual. É um sítio de visionamento do documentário, de filmes e vídeos escolares e da fotografia documental, disponibilizados para fins pedagógicos, de investigação e culturais". Esta pretende ser: " Uma alternativa ao acesso e valorização do documentário, alargando o visionamento a obras condenadas a uma divulgação residual; uma base de dados que facilite aos programadores a seleção de documentários e de outras obras audiovisuais para projeção em sala; um encontro com "outros olhares" - registos na área da antropologia visual, depoimentos, memórias, entrevistas, imagens de arquivo, etc; um incentivo para a recuperação e partilha, em formato digital, dos filmes em 8mm com valor histórico e cultural". Na relação com as escolas pretende assumir-se como "uma janela aberta sobre as obras realizadas pelos alunos das escolas de cinema e de audiovisuais; um ponto de encontro dos projetos levados a cabo pelas escolas do ensino básico e secundário e por outras entidades interessadas na literacia audiovisual". Cf. http://lugardoreal.com/

O programa, de coautoria de Graça Lobo[10] e Anabela Moutinho[11], foi promovido[12] pela Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), através da sua Direção de Serviços da Região do Algarve (DSRAL) em parceria com o Cineclube de Faro (CCF).

Graça Lobo, tendo tido uma vasta experiência como professora do ensino secundário e como cineclubista — foi vice-presidente do Cineclube de Faro de 1996 a 2008 — interessou-se pela necessidade e importância de trazer o cinema para as escolas. Como a própria refere, este interesse surge pelo facto de, ao longo da década de 90, o cinema ter entrado nas salas de uma forma "meramente instrumental", utilizado pelos professores como "complemento dos conteúdos programáticos, principalmente nas disciplinas de História e Filosofia" (Pereira 2011, 117). Tendo como influência o já citado programa francês *École et cinéma* (1994), Graça propôs ao então diretor regional da Direção Regional de Educação do Algarve, António Pina, um programa didático de cinema a começar no ano piloto de 1997/98. Tendo recebido o seu apoio, e mediante boa receção por parte dos professores ao projeto, no ano seguinte começaram também sessões formativas e de esclarecimento para os professores (2011, 118).

Como a autora defendia num artigo de 2005, «Por dentro do filme – o cinema na sala de aula»:

> "Fornecer os meios aos docentes para que acedam conscientemente aos filmes é o passo necessário para que eles passem da instrumentalização do cinema à compreensão da sua especificidade e importância, o que por sua vez será a etapa imprescindível para que os alunos se relacionem progressivamente com um maior grau de domínio e espírito crítico para com os produtos que visionam, dada a orientação que o docente imprime no momento de tal contato, previamente a ele ou logo após ele" (Lobo 2005, 354).

[10] Graça Lobo é um nome importante no campo da educação para o cinema em Portugal, sobretudo nas faixas etárias pré-universitárias. Em 1980 licenciou-se em história pela Faculdade de Letras e começou a dar aulas no ensino secundário. É mestre em Gestão Cultural pela Universidade do Algarve e coautora do programa da disciplina da opção de cinema do 3º ciclo do ensino básico. Foi professora do ensino Secundário e do ensino Básico entre 1975 e 1997 e professora supervisora na Formação de Professores da Escola Superior de Educação do Algarve de 1993 a 1996. Foi professora convidada pela Universidade do Algarve para lecionar disciplinas de cinema entre 1994 e 2001. Já em 2008 aceitou o convite para ser técnica superiora da Direção Regional de Educação do Algarve (DREALG) devido à sua experiência no projeto *Juventude- Cinema- Escola*. Graça Lobo está também desde a sua génese ligada ao surgimento e implementação do *Plano Nacional de Cinema* (PNC), tendo coordenado o Grupo de Projeto para implementação desse mesmo plano nos anos de 2012/13 e 2013/14.

[11] Anabela Moutinho, licenciada em filosofia e pós-graduada em teoria da literatura, foi presidente do Cineclube de Faro durante 22 anos (de 1992 a 2013). De 1998 a 2002 foi impulsionadora e coordenadora deste programa *JCE - Juventude Cinema Escola* da Direção Regional da Educação do Algarve. Foi professora convidada da Universidade do Algarve para lecionar História e Estética do Cinema e Semiótica Fílmica aos cursos de ciências da comunicação e *design* da comunicação. Atualmente tem o projeto *Video Lucem* que mostra filmes em igrejas na região do Algarve.

[12] Os apoios provieram do Instituto do Cinema e do Audiovisual, através do Programa *Ver*, e da Fundação Calouste Gulbenkian.

No primeiro ano do projeto, através de um inquérito feito nas escolas básicas e secundárias da região, Graça Lobo detetava alguns problemas a que a implementação *JCE-Juventude Cinema Escola* pretendia dar resposta. Eram eles:

> "1. a globalização mediática traduz-se numa uniformização de gostos e modos de ver; 2. o predomínio de filmes norte-americanos nas salas de cinema estreita e deforma a visão do cinema pelo espectador; 3. as regras de mercado cinematográfico inviabilizam a construção de uma memória cinematográfica; 4. a estrutura do mercado mediático indiferencia as características específicas — e a receção respetiva — de cada suporte possível para o cinema (sala, televisão e vídeo); 5. a ausência do cinema ao nível curricular não é sequer compensada com ações que possam tentar inverter os prejuízos que daí decorrem na formação dos alunos e na sua preparação para descodificar o mundo mediático no qual estão imersos; 6. a ausência do cinema ao nível da formação dos professores compromete a hipótese de que ele possa ser convenientemente abordado na relação "ensino-aprendizagem". 7. o parque de salas no Algarve penaliza fortemente grande parte dos seus habitantes e reforça o isolamento sociocultural dos concelhos periféricos da região" (Lobo 2005, 355).

Perante estas características do panorama da relação do cinema com o contexto escolar no Algarve, o programa propunha-se "potencializar o contato direto com o cinema no seu local original de projeção" — isto é, levar os jovens às salas de cinema —; "envolver as empresas de distribuição e exibição" na criação desse "hábito cultural de ida ao cinema"; através da "formação necessária" a professores e alunos, efetuar "ações pontuais de carácter extracurricular" e elaborar um "programa sistemático de ação tendencialmente curricular" (*idem*). Como bem sintetiza Raquel Cunha, o projeto, ao criar um contexto de relação e trabalho dos alunos sobre o cinema, visava: "testar a capacidade de observação"; "implementar a análise de filmes"; "conhecer a linguagem, técnica e história do cinema"; "reconhecer o cinema como expressão artística"; e "promover a interdisciplinaridade e o trabalho de projeto" (Cunha 2015, 164).

Concretamente o projeto consiste na elaboração de um programa, "tendencialmente curricular" (Lobo 2005, 359) com conteúdos de natureza temática e de elementos ligados à linguagem cinematográfica que variam entre os cinco níveis para o ensino básico e de três níveis para o secundário (Pereira 2011, 120). As escolas candidatam-se ao programa através do impulso de um ou vários dos seus professores que serão depois formados pelo programa. Sob o lema, "ver, aprender, amar cinema", os alunos deslocam-se três ou quatro vezes por ano ao cinema, para visionar um conjunto de obras selecionada por critérios de "estádio de desenvolvimento e nível etário", "sequencialidade temática" e "possíveis articulações

curriculares" (Neves 2011a, 60). Segue-se a análise dos filmes — feita sob a orientação dos professores e com base em "roteiros criados para cada filme" e "*dossiers* temáticos" (2011a, 61 e Lobo 2005, 358). Depois de ver o filme os alunos preenchem uma ficha, que será "corrigida" em aula, no confronto com DVDs pedagógicos de esclarecimento dos diferentes elementos da linguagem cinematográfica. No final de cada ano letivo os alunos preenchem uma "ficha sintética de aquisição de conhecimentos" e uma outra, de cariz qualitativo, acerca do que acharam do programa e dos filmes escolhidos (Pereira 2011, 118).

No seu primeiro ano, de cariz experimental, o *JCE* contou com 119 professores, 3507 alunos de 15 escolas, 25 sessões de cinema, 18 em sala (Neves 2011a, 60). Em 2011, já com 14 anos de existência o projeto contabilizava 25 alunos e 1250 professores (Pinto et al. 2011, 91). E como já fizemos referência, os últimos números do projeto, recolhidos junto do *site* da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, apontam para, ao longo destas duas décadas de projeto, 1 900 sessões de cinema, 70 filmes, abrangendo 46 000 alunos e 1 900 professores de 10 Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, 63 Escolas do 2º, 3º Ciclo e Ensino Secundário, 4 Colégios e 1 Escola Profissional, num total de 78 Estabelecimentos de Educação e Ensino.

3.2.1. A experiência na escola E.B. 2,3 de Quarteira

Um projeto que nasceu influenciado por este *JCE* foi o da criação da disciplina de "Cinema" na Escola E.B. 2, 3 de Quarteira, também no Algarve. O coordenador do mesmo, Pedro Félix, documentou todo este processo que arrancou no ano letivo de 2004/2005 no trabalho de mestrado que vimos citando. Como o próprio refere, também numa outra comunicação[13], os fatores essenciais para a criação desta disciplina opcional de ensino de cinema como opção artística para o terceiro ciclo foram, entre outros, uma "abertura legislativa"[14], a "formação de professores" que havia sido ministrada no contexto da rede de escolas que havia aderido ao *JCE* e o "interesse (…) dos órgãos de gestão em projetos inovadores" (Neves 2011b, 778). Foi elaborado um programa que se subdivide de acordo com cada ano: do 7º ano consta uma dedicação mais intensa ao pré-cinema e ao cinema de animação, como formas de sensibilização inicial ao fenómeno das imagens em movimento (Neves 2011a,

[13] Cf. Neves, Pedro. 2011b. «Cadernos de Cinema: uma proposta de material didáctico de apoio à disciplina de Cinema». In *Atas do 1º Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania*, organizado por Sara Pereira, 778-786. Minho: Centro de Estudos Comunicação e Sociedade.

[14] Pedro refere-se ao Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de janeiro que aprova a reorganização curricular do ensino básico, no sentido de permitir opções artísticas (Neves 2011a, 71).

69 e 70); o 8º ano trabalhará essencialmente a partir do cinema mudo, seus géneros, códigos e passagem "da fotografia em movimento à construção da narrativa" (2011a, 70); no 9º ano, numa primeira parte, o cinema será apresentado como a "arte do século XX", sendo exibidos filmes dos diferentes movimentos cinematográficos do século XX, e, numa segunda, será trabalhado um projeto final de cariz prático (2011a, 70-71).

As aulas são preenchidas como múltiplas atividades para que os alunos "adquirissem as competências essenciais definidas no programa da disciplina, atividades essas ordenadas de acordo com o 'princípio da multiplicidade de tarefas'" (2011a, 71). Bom exemplo dessa multiplicidade é o registo empírico que Raquel Cunha fez de uma dessas aulas de uma turma do 8º ano que acompanhou no decorrer da sua investigação:

> " (…) os alunos fazem pequenos exercícios com desenhos (*storyboards*), textos (guiões), visionam filmes ou excertos e têm pequenas atividades com as câmaras (por exemplo, a partir de um pequeno *storyboard*, fazem de seguida a filmagem para depois perceber métodos de montagem — alternada, contínua, de atrações ou falso *raccord*). Também constroem pequenos brinquedos óticos, um pequeno exercício com a técnica de pixilização (animação com figura humana) ou fichas de trabalho. Como se percebe, a disciplina é muito variada e tem uma vocação transversal, envolvendo outras disciplinas. Nesta disciplina, são desenvolvidas as dimensões criativa e crítica, complementadas com o visionamento de cinematografias diferentes da história do cinema e de diversas geografias, procurando formar públicos mais esclarecidos." (Cunha 2005, 205).

Para o acompanhamento dessas aulas, Pedro Félix redigiu um conjunto de cadernos de cinema e outros materiais didáticos com vista à integração do cinema como disciplina. Como o próprio explica,

> "a proposta de cadernos de cinema, apesar de se aproximar aos manuais escolares, não se enquadra completamente nesse conceito, porque a opção foi construir um recurso didático direcionado para um público mais abrangente. Desta forma, pretende-se que os cadernos não se destinem apenas aos alunos, e consequentemente, ao trabalho de uma disciplina, mas a um público mais alargado, apreciador ou curioso de cinema, que pode incluir também outros agentes da ação educativa como os professores de outras disciplinas e os pais dos alunos. (…) os cadernos foram pensados para ter uma estrutura coerente e funcional, relacionando-os com o programa da disciplina e com as planificações. Dada a vocação transversal da disciplina, teve-se em consideração a contextualização dos temas tratados em diferentes áreas do saber de forma a estimular o interesse dos alunos e a participação dos professores. Algumas informações contidas nos cadernos poderão ser usadas pelos professores de cinema e das restantes disciplinas de forma a promover atividades interdisciplinares, assim como devem permitir encontrar estratégias diversificadas de acordo com as características de cada grupo/turma. Quanto ao texto e ilustrações, contendo mais informação do que

> é possível trabalhar com o reduzido número de aulas disponíveis, foi pensado para ser acessível a diversas faixas etárias, com rigor na pesquisa e com correção científica" (Neves 2011b, 779).

Para além de todos os méritos próprios desta iniciativa, uma outra se revela nestes dois longos excertos acerca da multiplicidade de atividades e dos materiais pedagógicos de apoio. É o de nos fazer pensar na melhor forma de fazer relacionar o cinema com a educação. O que estes excertos denotam é um pouco a "pressão" de uma integração oficial do cinema como disciplina que deve obedecer a um conjunto de itens programáticos e de aquisição de competências, a "pressão" de fazer um *raccord* entre o cinema que entra nas escolas e os conteúdos que já lá estão. Essa fricção diminui um pouco quando se privilegia a historiografia ou determinadas componentes dos estudos fílmicos e aumenta na medida em que a componente artística do cinema privilegia um fazer orientado, um processo criativo que resiste, numa primeira instância, a classificações e normas. Recordamos as palavras de João Mário Grilo que refere que o "cinema é contra a escola"[15], contra uma certa instância normalizadora do cinema.

Contudo, o problema, quando a nós, não é de tão fácil resolução. Trata-se de encontrar antes um ponto intermédio, no qual esta tensão entre o normalizador e o singular se mantêm vivos, sem a tentação de que a escola discipline o cinema ou, pelo contrário, que o cinema se divorcia de uma experiência de formação nos anos escolares.

3.3. A coleção *Os Filmes na Escola*

Outro projeto nacional de grande mérito no campo da educação para o cinema e em particular na elaboração de materiais e recursos temáticos específicos é a coleção *Os Filmes na Escola*, levado a cabo em 1991, por iniciativa do Ministério da Educação, Roberto Carneiro. Tratava-se de um programa nacional destinado a alunos dos 10 aos 15 anos, que previa a integração do cinema e do audiovisual na área de projeto, extracurricular, além da introdução da disciplina opcional de cinema no ensino secundário. O projeto previa a constituição de videotecas escolares, com a constituição de uma coleção de filmes de diferentes épocas e de

[15] Cf. Subcapítulo 2.3.3.

monografias[16] ilustradas escritas por críticos de cinema[17] convidados para o efeito (Neves 2011a, 54). Lauro António, associado ao projeto — e que integrou o Grupo de Trabalho de Cinema e Audiovisual nomeado pelo Ministério de Educação para a condução do processo — detalha, numa comunicação intitulada «O Ensino, o Cinema e o Audiovisual»[18], a sua participação. O projeto pretendia não trabalhar o cinema "como meio privilegiado para difundir conhecimentos, mas como meta do conhecimento a atingir" (António 1998, 24). Ou, por outras palavras, o cinema deveria ser pensado do ponto de vista interdisciplinar, mas também *per si*.

Embora o projeto não tivesse, que se saiba, a ambição prática — separando o fazer do cinema de uma formação do público jovem —, há já algumas intuições ligadas à acima referida tensão entre o cinema e o espaço da escola[19]. Escreve Lauro António:

> "Ver cinema deve entender-se como o prazer de desfrutar uma obra de arte ou um entretenimento de fundo cultural, nunca como uma nova fonte de preocupações escolares" (1998, 29).

Além disso, Lauro António toca de perto alguns dos elementos chave que Bergala, anos depois, abordaria no seu tratado pedagógico. Desde logo, a ideia de uma certa desconfiança[20] da imagem contra a qual a literacia seria uma espécie de antídoto farmacológico. Depois também a recusa de um trabalho apriorístico sobre a técnica do cinema: "Pouco importa saber carregar nos botões se não se sabe orientar a objetiva" (António 1998, 26). Finalmente, a ideia de uma coleção de filmes e de materiais didáticos na escola, escolhidos com o objetivo de "criar o bom gosto pelo cinema" (1998, 27). Os filmes da coleção eram selecionados de acordo com

[16] As monografias organizavam-se em torno dos seguintes tópicos: ficha técnica e artística; biofilmografia do realizador; notas sobre atores e técnicos; resumo do argumento; análise crítica da obra; elementos que permitam integrar o filme no seu tempo e espaço; pistas de aproveitamento interdisciplinar; bibliografia sumária; videografia complementar; e anexos contendo frequentemente declarações dos autores, excertos de críticas, excertos de entrevistas, etc.

[17] Entre eles contam-se os nomes de João Lopes, Jorge Leitão Ramos, Manuel Cintra Ferreira, Manuel S. Fonseca, ou do próprio Lauro António, que teve funções de coordenação do projeto.

[18] O seu artigo surge num livro homónimo de 1998, também coordenado por si, *O Ensino, o Cinema e o Audiovisual: comunicações do 1º Encontro Nacional*. Trata-se de uma obra que compila as diversas comunicações apresentadas no decorrer do "1º Encontro Nacional sobre O Audiovisual no Ensino, O Ensino do Audiovisual", realizado em 1997 na cidade do Porto durante o III Festival Escolar de Vídeo. No prefácio dessa obra, que consistia numa comunicação preliminar de Lauro António de lançamento da conferência, pela primeira vez em Portugal realizada, sublinhe-se, escreveu que: "foi considerado essencial que entidades públicas e privadas ligadas ao ensino, mas sobretudo o Ministério de Educação, dediquem uma atenção muito especial ao cinema e ao audiovisual no ensino" (António 1998, 16).

[19] Teresa Garcia, da associação Os Filhos de Lumière, trabalha esta tensão a partir da separação entre o ensino (mais restrito) e a educação (mais lata) na relação com o cinema (Anexo 9, pp. 571-572).

[20] Lauro António escreve: "Tal como a palavra escrita, a imagem necessita de ser decifrada, descodificada, analisada, compreendida, para melhor se poder retirar dela toda a mensagem, para melhor usufruir do seu prazer, para melhor nos precavermos contras as suas ciladas" (1998, 25). Recorde-se que Bergala prefere antes partir de um lado positivo da relação do cinema, criando uma consciencialização a partir dos bons objetos, da formação do gosto, recusando assim uma abordagem que vê no cinema (e na imagem em geral) uma fonte de perigos.

critérios de “qualidade”, “acessibilidade”, “fácil assimilação” e “identificação com um jovem” (1998, 28).

Este projeto previa, além dos materiais escolares, deslocações a salas de cinema como atividades extracurriculares, além do visionamento dos filmes e sua discussão em horário curricular e no espaço do estabelecimento de ensino. Segundo o autor, um dos grandes desafios a suplantar — a par do quadro legislativo que permitiria uma reforma do ensino no sentido de integrar na sua estrutura o cinema e o audiovisual — era precisamente ao nível da formação dos professores. Lauro António defendia a criação de cadeiras universitárias de História, Estética e Sociologia do Cinema para formar os professores do secundário, para além dos cursos específicos de formação aos mesmos no contexto deste projeto (1998, 32).

Devido a mudanças políticas no governo o projeto deixou de ter seguimento, ficando estas últimas ideias por concretizar.

3.4. O trabalho da Cinemateca Júnior

Paralelamente à existência de programas de cinema, com exibição de filmes, oficinas, exposições proporcionadas pelos principais festivais de cinema do país, importa também destacar o papel desempenhado pela Cinemateca Júnior. Inaugurada em 2007, no salão do Palácio Foz, este projeto da Cinemateca Portuguesa surge em parceria com a DGIDC (Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular) e pretende envolver nela a comunidade escolar, professores e alunos.

Ao longo da semana o espaço da Cinemateca Júnior[21] oferece diversas atividades em parcerias com as escolas. Nomeadamente, a visita à sua exposição permanente dedicada ao pré-cinema, a exibição de filmes que podem ser selecionados consoante um conjunto de diversos critérios. No seu folheto de apresentação dos programas de atividades para as escolas (2017/18) os filmes disponíveis para serem exibidos, mediante marcação prévia, dividem-se em módulos: *O Começo de Uma Nova Arte*; *Cómicos na Época do Mudo*; *Do Teatro de Sombras ao Cinema de Animação: a obra de Lotte Reiniger*; e *Sugestões da Casa*, consoante faixas etárias, temas e géneros cinematográficos.

[21] Atualmente, a equipa de Cinemateca Júnior é constituída pela responsável, Neva Cerantola e pelos restantes membros da equipa, Mariana Ribeiro, Maria de Jesus Lopes e Carla Simões.

A Cinemateca Júnior oferece também dezenas de oficinas de cinema e pré-cinema. Como exemplo, destacam-se oficinas sobre: o cinema mudo e a comédia física (*A mímica e o cinema mudo*); a criação de espetáculos de sombras (*O teatro de silhuetas*); a dimensão sonora do cinema (*Quantas histórias cabem no som?*); o documentário (*Filmar o mundo com olhos de ver*); a importância da câmara de filmar (*Operador de câmara por um dia!*); o cinema de animação (*As técnicas do cinema de animação*); o 3D (*Fotografia em 3d: como fazer imagens estereoscópicas*).

Aos sábados existe um programa aberto ao público em geral, *O Sábado em Família*, com uma sessão de cinema ao início da tarde. E no último sábado de cada mês, ao final da manhã, uma destas oficinas será disponibilizada às famílias. Nas férias de Natal, Verão e Páscoa, a Cinemateca Júnior disponibiliza um conjunto de sessões e atividades concebidas para grupos.

Finalmente, em parceria com o *Plano Nacional de Cinema* (PNC), as escolas nele inscritas no âmbito do programa deste último, intitulado *O Cinema está à tua espera*, e a título gratuito, podem marcar sessões de filmes integrados na lista anual de filmes do Plano.

3.5. Tentativa de sistematização nacional: o *Plano Nacional de Cinema*

O *PNC* é uma iniciativa criada a partir do ano letivo 2012/13, com o propósito de promover a literacia fílmica junto do público escolar e a divulgação de obras cinematográficas relevantes da história do cinema, em particular de produção nacional. O *PNC*, como se pode ler no *site* oficial do Ministério da Educação, é uma "iniciativa conjunta da Presidência do Conselho de Ministros, através do Gabinete do Secretário de Estado da Cultura, e do Ministério da Educação e Ciência, pelo Gabinete do Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário", criado pelo Despacho n.º 15377/2013[22]. Através de um protocolo de colaboração institucional,

[22] No referido Despacho n.º 15377/2013 pode ler-se: "Considerando que um dos objetivos da política educativa e de cultura do XIX Governo Constitucional é o apoio à difusão e promoção de obras cinematográficas e audiovisuais, enquanto instrumentos de expressão da diversidade cultural, afirmação da identidade nacional e promoção da língua e da cultura portuguesas; Tendo presente que compete ao Governo adotar as medidas adequadas a promover e contribuir para a fruição pelo público das obras cinematográficas e audiovisuais, em especial, através de iniciativas de promoção de literacia do público escolar; Tendo em conta que, em conformidade com o disposto na Lei n.º 55/2012, de 6 de setembro, cabe ao Estado promover um programa de literacia para o cinema junto do público escolar e de divulgação de obras cinematográficas nacionais; Considerando que a prossecução destes objetivos implica, necessariamente, o envolvimento dos estabelecimentos de ensino, em particular os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas dos ensinos básico e secundário; Afigura -se adequada e pertinente a adoção do *Plano Nacional de Cinema* (PNC), uma iniciativa conjunta da Presidência do

assinado em março de 2015, o *PNC* é operacionalizado pelo Instituto do Cinema e do Audiovisual (ICA), pela Cinemateca Portuguesa — Museu do Cinema e pela Direção-Geral da Educação (DGE).

A gestão deste plano é pública, levada a cabo por uma equipa que integra elementos da Direção Geral da Educação. Atualmente, o *PNC* tem como público-alvo estudantes do segundo ciclo e terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário, estando em preparação a integração do primeiro ciclo. Num vídeo de 2015, a sua coordenadora Elsa Mendes, ao apresentar o *PNC* discrimina quatro grandes objetivos da iniciativa:

1. A promoção da literacia fílmica num contexto educativo, fora ou dentro da escola;
2. Expandir o conhecimento da herança cinematográfica portuguesa e mundial, combatendo resistências no interior do sistema educativo face à valorização do cinema enquanto obra de arte;
3. Elevar e alargar a consciência cultural entre os estudantes portugueses no interior das suas comunidades educativas, privilegiando as suas dinâmicas escolares;
4. Estimular o conhecimento e a valorização da herança cultural do cinema como parte integrante do nosso próprio património e identidade, contribuindo para uma cidadania mais participativa por parte dos jovens (Mendes 2015).

As razões de termos deixado a iniciativa do *Plano Nacional de Cinema* para a conclusão desta breve descrição dos projetos nacionais mais relevantes na área da educação para o cinema são duas. A primeira é de natureza cronológica, sendo o projeto mais recente. A segunda é que ela tem uma natureza pública e oficial que parece vir retomar, na sua ambição e potencial expansivo, o projeto de Roberto Carneiro e Lauro António que visava valorizar o cinema na relação com as escolas, através de um triplo eixo que é aquele que podemos encontrar nas atividades do *PNC*.

1. A introdução do cinema no espaço da escola, através de sessões integradas no espaço da escola;
2. Sessões fora do espaço escolar no domínio da já referida iniciativa *O Cinema está à tua espera*;

Conselho de Ministros, através do Secretário de Estado da Cultura, e do Ministério da Educação e Ciência, através do Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário, que contenha um plano de ação adequado à prossecução dos objetivos acima mencionados".

3. A formação de professores do ensino básico e secundário, através da organização de cursos de formação específicos na área da análise fílmica.

Todos os anos letivos a equipa do *PNC* lança na rede de escolas públicas portuguesas a possibilidade de candidatura que cada escola deverá preencher. Como podemos ler no folheto informativo para o ano letivo de 2018/19, uma vez aceite a candidatura, o agrupamento de escolas/escola não agrupada deve definir uma "proposta de plano de atividades" do qual deve constar a nomeação interina de um "coordenador do *PNC*"[23]; garantir o envolvimento de alguns professores da escola no *PNC* no sentido de acompanharem as atividades do referido plano; estabelecer contatos/protocolos/parcerias a celebrar com autarquias e/ou outras entidades locais; organizar e operacionalizar a deslocação de todas as turmas às sessões *O Cinema está à tua espera* e demais atividades conexas (calendarizar a projeção do filme, planear a cedência do espaço e equipamento, preparar a apresentação da sessão de antemão); assegurar de forma autónoma o transporte dos alunos para as referidas sessões; elaborar e enviar um levantamento dos alunos envolvidos nas atividades do *PNC* (*Plano Nacional de Cinema* 2018, 5 e 6).

O *Plano* lança também anualmente um documento contendo uma "Lista de Filmes de referência" selecionados de acordo com diversos critérios[24] e subdivididos de acordo com faixas etárias, indo de sugestões do pré-escolar ao ensino secundário. Desse documento constam recomendações adicionais dadas acerca da elaboração das sessões: "privilegiar sessões em sala de cinema e no formato original"; "conceber planos de atividades que contemplem a análise e visionamento de algumas das obras/excertos de obras que constem da lista de filmes"; "planificar a exibição dos filmes, total ou parcialmente em aula; respeitar a faixa etária de cada obra" (*Plano Nacional de Cinema* 2017, 2). O documento contém ainda uma outra lista, mais restrita, composta por filmes que, através do contato com a equipa do *PNC* podem ser disponibilizados através da Cinemateca Portuguesa e do ANIM (Arquivo Nacional de Imagens

[23] Cujas funções, refere o mesmo folheto, são as de: 1) planificar e executar as atividades programadas pela escola no âmbito do *PNC* (sejam elas ciclos de cinema na escola, visionamentos de excertos, conferências com a presença de profissionais de cinema, etc.); 2) organizar as sessões de cinema fora da escola, no contexto da iniciativa *O Cinema está à tua espera*; 3) intermediar contatos com a equipa nacional do *PNC*; e 4) Recolher dados sobre o grau de satisfação dos alunos/professores envolvidos no *PNC* (*Plano Nacional de Cinema* 2018, 5).

[24] Os critérios são a diversidade dos filmes, através da seleção de diferentes géneros, produções e cinematografias; curtas e longas-metragens de ficção e documentário; representatividade e importância das obras nas diferentes fases da história do cinema; possibilitar a partir dessas obras o desenvolvimento da análise fílmica a partir das potencialidades da linguagem cinematográfica (planos, ângulos, movimentos de câmara, tratamento do som, da imagem, da cor, a montagem, etc.); divulgar obras de produção nacional e tentar ampliar as possibilidades de cruzamento e integração dos filmes com os conteúdos das disciplinas curriculares. A lista é aberta permitindo atualizações anuais, assim como a adequação a outros filmes que possam ser sugeridos no domínio de cada escola (Plano Nacional de Cinema 2017, 1 e 2).

em Movimento) para as sessões fora da escola, no contexto da já referida iniciativa *O Cinema está à tua espera*.

Finalmente, no que diz respeito à formação de professores, ela é feita na área de "Literacia Fílmica", em cursos de formação específicos. No Boletim Informativo para o ano letivo de 2016/17 pode ler-se que:

> "o Curso de Formação (nível inicial) tem 25 horas de duração, é de frequência gratuita para os professores, confere 1 crédito e destina-se a docentes educadores de infância e do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário" (*Plano Nacional de Cinema* 2016, 2).

Os cursos congregam professores interessados que serão agrupados de acordo com a sua área geográfica e são ministrados de acordo com várias parcerias que o *PNC* estabeleceu para o efeito. Na já citada entrevista a Elsa Mendes, a coordenadora refere uma parceria com a Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Mais concretamente com o centro de investigação CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar, que criou um esquema de formação destes professores através dos seus investigadores (Mendes 2015).

Estatisticamente, os números mais recentes divulgados são de um crescimento notório. Em 2014-15, o *PNC* foi constituído por 68 estabelecimentos de ensino, 326 professores e perto de 11.000 alunos. Quatro anos depois[25], em 2017-18 participaram mais de 200 estabelecimentos escolares. Nesse ano participaram no *PNC* 1783 professores e 64.221 alunos de todo o país, incluindo alunos e professores das Regiões Autónomas e de Escolas Portuguesas no Estrangeiro, sendo mobilizadas mais de 60 salas (cineclubes/auditórios/cineteatros) para visionamento de filmes (*Plano Nacional de Cinema* 2018, 7). Trata-se, portanto, de um crescimento contínuo e acentuado.

3.6. O trabalho da associação Os Filhos de Lumière

Iremos agora fazer uma descrição pormenorizada das atividades da associação portuguesa Os Filhos de Lumière (OFL). Várias são as razões que concorrem para um tratamento privilegiado dado ao seu trabalho, no contexto da nossa investigação. Não só devido à longevidade e diversidade das suas atividades que a tornam, por direito próprio, uma

[25] Os números de 2015/16 são de 157 professores e quase 25.000 alunos abrangidos, e no ano seguinte, 862 professores e 46.781 alunos.

instituição importante no campo da educação para o cinema em Portugal, mas também devido a uma metodologia que procura ir para lá de uma visão "tradicional" mais ligada a uma capacidade de análise preponderantemente teórica e hermenêutica. Como já vimos, vários são os projetos no campo da educação para o cinema que detetam como problema um aumento exponencial da relação das crianças e jovens com os produtos audiovisuais de fraca qualidade, frequentemente de proveniência norte-americana, muitas vezes acedida pela televisão e internet. Para utilizarmos uma linguagem farmacológica, o remédio ou antídoto para esta toxicidade é encontrado, como acontece por exemplo, no caso do mais recente *Plano Nacional de Cinema*, através da formação de professores no campo da análise fílmica — e na dotação dos mesmos de instrumentos críticos que permitam combater o veneno com o remédio do cinemático visto como *phármakon*. Mas, segundo a noção que temos vindo a aplicar de *phármakon* — uma que preserve a sua ambiguidade originária, a sua "dose primordial" de remédio e de veneno —, importa conceber a relação entre cinema e educação não como uma relação defensiva, de prevenção, mas sim como forma de abertura à sua potencialidade disruptiva originária.

Nesse sentido, como refere Cezar Migliorin, seguindo a "farmacologia bergalaniana":

> "(…) é função do professor fomentar uma leitura criativa, não somente analítica e crítica. Explicar e dominar um filme é nos proteger da alteridade, o que faz com que tendamos a ler o novo a partir do velho e fazer do cinema texto, história, tema, ilustração. Manter o filme como algo estranho é um desafio" (2015, 28).

Desta forma, a metodologia de Bergala que trabalha a partir da sua singularidade e materialidade sensível e criativa (sejam elas, compostas pela luz, as cores, os volumes, as opções do enquadramento, etc.) comporta esta dualidade originária do *phármakon* que vê no cinemático uma circulação de elementos para uma dada alteridade, para uma estranheza, recusando a ideia de uma oposição simples e binária entre um cinema-veneno e um cinema-antídoto.

A metodologia de OFL, trabalhando diretamente a partir destas noções de materialidade sensível e de gesto criativo, contornam a ideia de que o cinema que entra nas escolas deve ser domesticado em função de um conjunto das boas práticas e bons olhares. A sua metodologia, de inspiração bergalaniana, procura juntar à sensibilização do olhar uma forma de trabalhar o cinema a partir da criação, e o cinemático como um espaço e um tempo da observação, da seleção, da ligação e da criação em movimento. Tal abordagem potencia uma forma de estar, um *modus vivendi* que, trabalhado desde os primeiros anos, favorece a colocação de elementos

em cena — uma verdadeira *mise en scène* do quotidiano. Trata-se de aprender a partir do cinema, a dispor no movimento cinemático do quotidiano, os elementos que constroem a par e passo um dado trajeto, um dado ponto de vista.

A importância de retomar hoje o cinema a partir da sua pedagogia da criação é precisamente a de fazer confrontar os jovens com metodologias de tomada de decisão, de elaboração de um ponto de vista, de disposição espacial e temporal de elementos, da dinâmica colaborativa para a constituição de sentido. Todos estes gestos continuarão a valer, quiçá com uma força redobrada, para a constituição de uma subjetividade em constante agenciamento tecnológico, passando por uma miríade de possibilidades, configurações e acessibilidades sempre já disponíveis ao movimento de si próprio.

César Migliorin, num artigo de 2010 intitulado «Cinema e Escola, Sob o Risco da democracia», intui essa relação entre o cinemático e a importância de um dado *modus vivendi*. O brasileiro defende a entrada do cinema nas escolas por relação com um projeto de democracia que se caracteriza não apenas pela representação do indivíduo, mas pela sua "participação estética e discursiva na *polis*" (Migliorin 2010, 109). Essa participação deveria unir a capacidade das crianças de construção, de invenção de mundos (2010, 107) ao cinema, que se caracteriza, para Migliorin, como algo que nasce, pela sua impureza, "uma operação de escritura com imagens afetadas pelo real" (2010, 106). Isto ao mesmo tempo que altera esse mesmo mundo. Ou seja, "por um lado ele é mundo, por outro ele é alteração", convocando "os espectadores a participarem de uma ação que se faz na modulação do que há (…) e que é transformadora do real, com o real, mas antes, uma transformação sem fim" (*idem*). Poder-se-ia dizer que um grande desafio numa abordagem pedagógica do cinema passa pela necessidade de contrariar uma certa tendência de domesticação do cinema, de literatização deste, que precisamente lhe anestesia o seu movimento fundante. O movimento que sempre demanda transformação constante, que sempre implica um confronto com "um não-sei-o-quê de possibilidades" (2010, 107).

Por isso, quando lemos a frase de Migliorin,

> "A escritura cinematográfica, suas técnicas e possibilidades, se configuram, antes, em meios para que o cinema se distancie dele mesmo como técnica para operar no real" (2010, 106).

não podemos deixar de ler nela um "trajeto" que vê no cinema uma passagem intermédia do movimento cinemático, que cumpra essa sempre presente "distância de si próprio". E que seja consequente com a noção de que "o cinema é uma experiência na transformação da

realidade" (2010, 107). Por isso, aprender a "lidar" com o material do cinema terá sempre que ter como linha de horizonte não tanto o domínio de uma linguagem fílmica, ou sequer artística, mas mais o domínio crescente de uma certa gestão do movimento, de constituição de significado através da ligação de elementos que constituem um trajeto que é o da nossa individuação, uma "obra" que surge pela gestão do movimento, pela sua articulação, uma "obra" cuja duração é o da nossa própria duração existencial.

Retomando ainda as razões da seleção do trabalho de OFL, uma delas prende-se com a sua perceção do crescente interesse de uma vertente da "literacia fílmica" como uma preocupação internacional e cooperativa. Como tal, a associação tem desenvolvido atividades em Portugal em cooperação com o já referido CCAJ e foi, desde o início, parceiro português do projeto pioneiro internacional *CinEd- European Cinema Education For Youth*. Foi através de OFL que fomos contactados para a redação de alguns dos materiais pedagógicos deste projeto, materiais esses que abordaremos em detalhe nos pontos seguintes.

No *site* da associação[26] pode ler-se, no texto de apresentação do projeto, a seguinte auto-descrição:

> "Os Filhos de Lumière é o nome de uma associação cultural, vocacionada para a sensibilização ao cinema enquanto forma de expressão artística. Criada no ano 2000 por um grupo de cineastas e amantes de cinema, no âmbito da Porto 2001 — Capital Europeia da Cultura, a nossa associação concebe, organiza e orienta atividades que visam levar crianças e adolescentes nelas envolvidos a apreciar, compreender e criticar as obras que resultam da prática da arte cinematográfica. Sempre foi convicção daqueles que se uniram para fundar esta associação que a melhor maneira de adquirir os saberes que nos propúnhamos construir passava pela aquisição de um saber fazer, ou seja privilegiando uma abordagem prática, um conhecimento decorrente da experimentação".

Nessa ocasião, a atual Presidente, Teresa Garcia, juntamente com o cineasta Pierre-Marie Goulet, integravam o Departamento de Cinema e Audiovisual da iniciativa *Porto 2001 – Capital Europeia da Cultura*. Foi nesse contexto que programaram[27] o ciclo de cinema *O*

[26] A sua sede virtual é em: http://osfilhosdelumiere.com/home/ e no seu blogue http://osfilhosdelumiere.blogspot.com/. A sede física é atualmente na Rua das Gaivotas, nº 2/ 1200-202 Lisboa, Portugal.

[27] Uma das facetas da associação está também ligada à programação de cinema desde o seu início. Além deste ciclo em quatro partes organizado no Porto, deve salientar-se também a organização do ciclo *O Cinema à volta de cinco Artes/ Cinco Artes à volta do Cinema* para o Festival *Temps d'Images*, entre 2003 e 2014; *O Sabor do Cinema* (2002-2013) um ciclo de projeções conversa, em colaboração com a Fundação de Serralves (Porto); *Os Cineastas e o Cinema* (2010-2012), em colaboração com a APR — Associação Portuguesa de Realizadores e o Fórum Cultural José Manuel Figueiredo, na Baixa da Banheira (Moita). Aqui, a ideia era convidar alguns realizadores portugueses a exibir um filme seu e a escolher outros três que pudessem dialogar com o primeiro. E,

Olhar de Ulisses, e que foram convidados pelo Professor Jorge Campos para organizar oficinas de cinema para alunos universitários. Trabalhando segundo uma vertente prática, na realização de pequenos filmes, começaram a convidar realizadores e outros profissionais de cinema para vir orientar estas oficinas que, entretanto, passaram a abranger outras faixas etárias, nomeadamente, crianças e jovens pré-universitários. Tratava-se de adicionar a uma componente de trabalho de consciencialização dos jovens para o cinema — através do visionamento, análise e debate de filmes — uma experiência de criação a partir das imagens em movimento.

As primeiras oficinas, que desde o início tiveram o apoio de um programa estatal recém-criado[28], OFL deram o cinema de *O Primeiro Olhar*. Elas são dirigidas sobretudo a crianças e jovens, primeiro no Porto, depois em outras partes do país, fora do ambiente escolar e com uma atenção particular àqueles vindos dos meios mais desfavorecidos. Tratava-se de despertar os jovens para o conhecimento do património cinematográfico, seus meios de expressão, e sobretudo utilizá-lo como forma de incrementar o contacto mais aberto e atento com os outros, com o mundo, com a sua comunidade.

Estas iniciativas que, ao longo dos anos foram sendo adaptadas a outros locais e projetos, nomeadamente com parcerias com instituições e autarquias de todo o país, funcionam como "oficinas de iniciação ao cinema", orientadas por realizadores e profissionais de cinema nas áreas da imagem, do som, da montagem, da produção. Além da aquisição de alguns conhecimentos básicos e do contato com o equipamento técnico, *O Primeiro Olhar* tem como objetivo primordial "levar as crianças a observar, olhar à volta, a ouvir, imaginar, sentir" e "criar através do cinema uma relação com o mundo com os outros e consigo próprios"[29]. A ideia é fomentar o trabalho conjunto de equipa, através de exercícios de rodagem e montagem de pequenos filmes, tornando-os sensíveis para as questões da observação do espaço à sua volta, da luz, do movimento das coisas e da câmara, do trabalho com a música, com os sons, com os ritmos, a relação com os atores e suas palavras e gestos.

Nas primeiras oficinas no Porto, com duração de duas semanas, num total de cinquenta horas, as crianças faziam planos individuais de um/dois minutos e, no final, faziam-se um filme-ensaio, coletivo, de 10/12 minutos. A ideia era sempre criar uma continuidade do ver ao fazer:

mais recentemente, desde 2015, a OFL programa ainda *No País do Cinema*, em parceria com a associação Cinema-fora-dos Leões, a Cinemateca Portuguesa e o Cinema Ideal.

[28] Referimo-nos ao programa *Ver* do Instituto de Cinema e Audiovisual que apoiou muitas das iniciativas descritas no ponto anterior no campo da literacia fílmica e de educação para o cinema.

[29] Fonte: http://osfilhosdelumiere.com/oprimeiroolhar/

ver filmes e experimentar fazer (Anexo 9, p. 567). Sobre essa relação entre o olho e a mão, Teresa Garcia explica-nos na entrevista que nos concedeu, no decorrer da nossa investigação:

> "Quando se está a criar pela primeira vez não há nomes para as coisas. Há um impulso, uma observação, uma escolha. E é interessante. Nós com os miúdos nunca começamos por falar em termos técnicos, isso porque esperamos sempre por esse impulso inicial. Só mais tarde é que introduzimos a teoria, ao contrário de uma forma mais académica de transmitir o cinema. Primeiro é preciso perceber o cinema, só depois vem a nomenclatura do cinema. (…) A relação pedagógica é muito difícil de apreender só assim, abstratamente, é algo que se experimenta. Não é nada evidente. Estamos sempre a perceber essa dinâmica, que resiste a um programa muito fechado, temos de nos adaptar a cada grupo, às diferentes pessoas e meios..." (Anexo 9, p. 563).

Permitimo-nos um muito breve desvio para fazer referência a esse potencial da experimentação. Como refere o teórico brasileiro, Cezar Migliorin especialista em educação e cinema: "A arte não se ensina, experimenta-se" (2015, 37). Segundo o autor, essa experimentação artística, deve ser pensada no contexto educativo tida como um "lugar em que certos objetos de mundo são compartilhados", em que "modos de ver e de pensar adentram um mundo que pertence a professores, alunos, famílias e comunidades". E há várias formas de conceber essa partilha. Por um lado, essas formas podem ser recebidas pelos estudantes como "algo que se encaixa em um universo já dado e constituído", e, nesse sentido, a "educação pode ser fechada àquilo que a comunidade já é" (2015, 49-50). Migliorin defende que grande parte dos métodos centrados na acumulação de conteúdos e em disciplinas encaixam-se nesta definição.

Mas, por outro lado:

> "uma experiência (…) não é algo que está contido no objeto a ser apreendido pelo estudante, nem funciona por acúmulo, mas pelo deslocamento do conhecido, por desvios nos processos de compreensão de si e da comunidade. Nesse sentido, a educação é necessariamente desarmónica em relação à comunidade, dissensual em relação ao mundo que a organiza" (2015, 49-50).

Neste sentido, adiantamos, a arte como algo que entra na escola ou no espaço da formação traduz-se sempre no imprevisível, na dificuldade de um formador prever efeitos e consequências de uma experiência. No fundo, trata-se da necessidade civilizacional de isolar o domesticar o tóxico da dimensão farmacológica, o que no caso do cinemático e no espaço da pedagogia se manifesta frequentemente numa dessensibilização das crianças e jovens para a *irregularidade* e para o *único* que cada olhar pode e deve captar. Num trajeto de constituição de si próprio em movimento, como um trilho de individuação.

Quando confrontámos Teresa Garcia com esta questão, que é muitas vezes prática[30] de abordar o cinema a partir de uma certa conceptualização, disciplinar e teórica, respondeu-nos que "o complicado é saber que há sempre muitos caminhos a seguir. Tantos quantos os olhares presentes" (Anexo 9, p. 577). E que, muitas vezes, trabalhar o cinema a partir da "matéria cinematográfica", da "perspetiva do seu processo de criação" — porque é que que o realizador tomou esta ou aquela opção? — é uma descoberta simultânea: não apenas para as crianças, mas para os próprios formadores (Anexo 9, p. 578).

Outra questão relevante que se pode pensar a partir do cinemático como matéria de criação na relação com a educação relaciona-se precisamente com esse potencial de construção de uma relação individual com um mundo, que se vai constituindo, pelo movimento, pela ligação de experiências, como numa meta cinematicidade. Refere Teresa Garcia que o cinema "resiste à domesticação" e que nos mostra imagens e sons que "nos transportam para outros universos, para o lado do desconhecido, do mistério (…) que te faz entrar num lugar mágico, (…) pensar e ver as coisas de outra maneira" (Anexo 9, p. 577). A essa dimensão de mistério que dá acesso a um outro mundo parece relacionar-se com uma característica que Cezar Migliorin, no seu livro *Inevitavelmente Cinema- educação, política e mafuá*, identifica em muitos filmes com heróis crianças/jovens. Refere o autor que, por exemplo, no cinema pós 2ª Guerra Mundial, foram as personagens infantis[31] de muitos filmes que, através do seu olhar, ensaiaram "novas formas de perceção para todos" (Migliorin 2015, 38). Personagens crianças que estão "no limite da estabilidade", que "habitam o estranhamento", "que se constroem como sujeitos interrogando e estranhando o que está dado", mostrando-nos que "a criança é frequentemente o outro que inventa um mundo para si" (2015, 39).

Desta forma, para esta viagem que o cinema proporciona para habitar o outro mundo, a que se reporta Teresa Garcia[32], Cezar Migliorin parece encontrar ágeis e preferenciais viajantes:

[30] A nossa expressão foi a seguinte: "É muitas vezes uma questão prática. Um professor, vinte alunos. Como abordar um mistério? Mais fácil partir dos tais *short cuts* que simplificam abusivamente, que arredondam o cinema… Com eles, vem "a moral da história", o utilitarismo: "a imagem X serve para Y, a imagem A tem o propósito B…"(Anexo 9, p. 577).

[31] Cezar Migliorin refere os nomes de Roberto Rosselini, Vitorio De Sica, Abbas Kiarostami, François Truffaut, Robert Bresson, Nelson Pereira dos Santos, Marguerite Duras, Ingmar Bergman, Maurice Pialat, Ken Loach, Satyajit Ray, Andrey Tarkovsky ou Yasujiro Ozu e obras como *Mouchette* (1967), *Tokyo Story* (1953) ou *Ivanovo detstvo* (1962).

[32] Refere ainda a este propósito Teresa Garcia: "(…) as crianças são mais sensíveis, mais recetivas. A adolescência é o período mais complicado, ainda não se é adulto, mas já se rejeita a infância, a sua infância. Mas também existe, embora por vezes escondida, a grande curiosidade sobre esse mistério que é crescer e isso é vital para o encontro com o cinema que dá a descobrir novos mundos e maneiras de ver e de sentir. Por isso, o cinema pode ser uma boa maneira de pensar e partilhar ideias e sonhos de se projetar no futuro com os outros. Além de que uma criança

> "A criança, assim como os bons filmes, está no limite de fazer desse mundo um outro mundo. Aprendemos que elas veem demais, ouvem demais e que suas reações não estão dadas no que elas veem, mas vão aparecer em outra era, em outra espécie, já inventando outros mundos" (2015, 40).

Concluímos este desvio salientando a hipótese de que o cinemático, sob a concretização do *medium* cinema, poderá, na relação com os mais jovens, adensar esse potencial de constituição de um mundo. Esse "cimento de construção", assim como esse "conhecimento de engenharia" — chamemos-lhe assim — parecem fundamentais a esta passagem de testemunho. Transição de um cinema já esburacado, partido nas suas histórias e linhas de fuga com outras realidades, que passa o seu testemunho a um conjunto de outros gestos técnicos, criativos, e que se permite "fazer de um mundo, outro mundo". Era isso que abordávamos no final do segmento dedicado ao projeto CCAJ e nos referíamos a uma juventude como eterno retorno[33] do cinemático, uma circulação constante da sua natureza de *phármakon* que, ao invés de isolar remédio e veneno para definir uma qualquer ideologia de dominação, prefere compor com essa dupla dimensão farmacológica, como tarefa própria da reconfiguração constante do mundo, de uma certa forma de "autorregulação".

Recordemos a longa passagem de Gilbert Simondon, no seu único texto sobre cinema, «Psychosociologie du cinéma» (1960), que qualifica o mesmo como "realidade psico-social" e antevê precisamente este seu potencial de autorregulação:

> «O cinema é realidade psicossociológica porque ela implica uma atividade dos homens em grupo, de sentimentos, de movimentos voluntários; esta atividade supõe e produz uma realidade interindividual, naquela o indivíduo não intervém sozinho como unidade, mas também como um feixe de significações, tendências que se atualizam na situação cinematográfica, dado que estas não poderiam ter surgido antes em toda a trajetória da humanidade até aqui. Descoberta e construção do homem por si próprio, realização de uma historicidade que não é apenas da dimensão dos eventos mas que é também reserva de virtualidades e poder de autocriação, tal é a significação da prova à qual o cinema submete a humanidade por um novo mundo da consciência e do conhecimento, da apreciação e da representação. Regresso da realidade do homem ao conhecimento do homem, do gesto à consciência do gesto, com um certo *delay* e uma formalização definida que apaga ou reforça de forma seletiva este ou aquele aspeto, aumenta ou reduz tal dimensão, o cinema é um certo regime de relação do homem consigo próprio, como indivíduo e como grupo, consigo próprio e com o outro. Por esta razão, ele não é apenas meio

vê logo à partida imensa coisa, ela sempre tem também uma forte intuição, uma abertura, uma curiosidade, uma capacidade enorme de imaginar, de criar..." (Anexo 9, p. 576).

[33] Relembre-se que o cinemático visto como *phármakon* pressupõe a circulação entre polos sem se deixar cristalizar em nenhum deles, sem terminar o seu movimento, sem devir binarismo.

de informação ou de compensação, mas também o paradigma de uma certa forma de autorregulação" (2014, 355-356).

Este potencial construtivo, seletivo, relacional e autorregulador que o cinema parece deter, mostra-nos como o potencial pedagógico do cinemático deve procurar expandir, com base nas materialidades do cinema, mas *para lá delas*, todas estas dimensões referidas por Simondon. Dimensões estas que para si são determinantes desta realidade psicossocial.

***

Mas regressemos novamente às atividades de OFL. Foi já com sede em Lisboa[34] que, em 2006, os responsáveis pela associação viram[35] na Cinemateca Portuguesa o já referido filme *Jeunes Lumières* de Nathalie Bourgeois e Valérie Loiseleux (1995), obra motora do que viria a ser o projeto CCAJ. Já durante as oficinas de *O Primeiro Olhar* tinham começado a procurar materiais de apoio para uma abordagem pedagógica do cinema a partir do gesto criativo e encontraram as reflexões de Alain Bergala. Assim, começaram os contatos entre OFL e os responsáveis pelo projeto CCAJ. Em 2005 estes convidaram a associação portuguesa para fazer parte do projeto: num primeiro ano como observadora, e a partir do ano letivo de 2006/2007 como parceira do dispositivo pedagógico, parceria que se mantém até ao dia de hoje. Atualmente, a oficina *Cinema, cem anos de juventude* ocorre em escolas de Lisboa (Lisboa, Odivelas, Sintra), Serpa, Mértola e Castro Verde.

Como referimos atrás, o projeto estrutura-se em torno de três encontros anuais na Cinemateca Francesa: em setembro/outubro para uma formação inicial em que se lança o tema/questão de cinema e as regras do jogo a ela conexos, dirigido a todos os professores, cineastas e participantes dos países envolvidos; em março dá-se o encontro intermédio, no qual se mostram os exercícios individuais, os planos Lumière[36]; no final de cada ano letivo, dá-se a apresentação de alguns filmes-ensaio dos parceiros internacionais. Em Portugal, OFL gerem internamente todo o processo, formando os professores das escolas envolvidas desde o início

[34] Pouco tempo após o *Porto 2001 – Capital Europeia da Cultura*, a associação teve de mudar para Lisboa devido a mudanças políticas, sobretudo ao nível da cultura, na cidade nortenha. Dois dos seus fundadores, Regina Guimarães e Saguenail mantiveram-se, contudo, no Porto, tendo organizado com a Fundação de Serralves, o já referido ciclo de projeções-conversa, *O Sabor do Cinema*.

[35] Teresa Garcia lembra que após a projeção do filme, ainda afetada pelo seu impacto, conversou com João César Monteiro que já havia visto o filme antes e que lhe disse: "O segredo da continuação do cinema são as crianças. Se isto não se fizer o cinema vai morrer" (Anexo 9, p. 564).

[36] Planos de um minuto (máximo dois) sem montagem, filmados por cada aluno.

do ano, com a apresentação das questões de cinema e regras do jogo[37], mas também através de encontros quinzenais[38] com os mesmos e seus alunos nas escolas. Normalmente, em momentos de filmagem os membros da associação, muitos deles profissionais de cinema, estão presentes, mas há muito trabalho autónomo dos professores com os seus alunos. Associada a esta metodologia do CCAJ, que OFL implementaram em Portugal, está também, associado ao projeto, a formação de professores feita por si, que é acreditada ao longo do ano, juntamente com um centro de formação.

Em torno destes dois grandes eixos de atividade — as oficinas *O Primeiro Olhar*, fora do contexto escolar e as oficinas de projeto, CCAJ, em contexto escolar — delineia-se a metodologia base de OFL que passa pela exibição e realização de filmes.

No que concerne à primeira — a exibição — há que destacar o programa *A Escola no Cinema*, surgido em 2013, que leva as turmas envolvidas nas oficinas práticas à sala de cinema, para ver uma obra marcante da história do cinema em cada período do ano letivo[39]. Os filmes são apresentados em sala por um cineasta convidado e depois trabalhados[40] em sala de aula, com os professores e com o auxílio de material pedagógico fornecido pela associação para o efeito. Aqui exploram-se os detalhes da obra que mais interessaram a alunos e professores, mantendo intacta uma certa curiosidade e abertura originárias das crianças e jovens para esta experiência. Mais importante do que fazer com que as crianças vejam ou detetem este ou aquele pormenor, é que possam imaginar a partir do que viram e descrever o que viram. Um dos exercícios mais comuns suscitados pela equipa de OFL é precisamente pedir aos jovens que descrevam um plano que tenham visto. Essa descrição "abre janelas para imensa coisa desconhecida", para uma "nova forma de olhar o mundo, a vida, os outros" (Anexo 9, p. 576). Ainda nesse campo, do desenvolvimento de um certo apuramento e exercício do olhar — não necessariamente sensível apenas à questão da obra como símbolo a descodificar, ou sequer à nomenclatura técnica da linguagem cinematográfica —, mas mais a uma ideia de materialidade

[37] No ano em que redigimos esta parte da nossa investigação o tema era os "Lugares, Histórias" (2017/18) e eram pedidos aos alunos três exercícios: o primeiro pedia que cada um escolhesse um lugar com o qual tivesse uma relação especial e o filmasse. Individualmente, sem personagens. O segundo exercício consistia em filmar a passagem de um lugar para outro (a ideia de transpor algo ou entrar num lugar específico), ou passar de um espaço para um lugar (o *espaço* como algo indefinido e um *lugar* como algo circunscrito com que se estabelece uma relação). O terceiro exercício implicava trabalhar à volta de um lugar no qual pudessem coexistir várias temporalidades. Por exemplo, uma situação em que num dado espaço já aconteceu alguma coisa, mas que só nos apercebemos disso mais tarde, através do som ou da imagem (Anexo 9, pp. 574-575).

[38] No final do ano letivo, à medida que o prazo para a apresentação do filme-ensaio final se aproxima, a equipa de OFL passa a intervir semanalmente nos encontros com professores e alunos.

[39] Que, como se refere o relatório francês *Pour Une Politique Européenne D'Éducation Au Cinéma*, se trata de um projeto semelhante ao dispositivo pedagógico francês *École et Cinéma*.

[40] As sessões em sala de aula são de antemão preparados pelos professores em conjunto com os cineastas.

sensível como matéria-prima do cinema, Teresa Garcia salienta que a presença dos formadores de OFL junto dos professores, em contexto de exibição de filmes, é fulcral. E é-o uma vez que estes têm tendência a "teorizar demais" e que o exercício do olhar passa por trabalhar o que se viu e ouviu, salientando as opções criativas que estiveram subjacentes a esses sons e imagens. E que, afinal de contas, esse ver e ouvir é o ponto de partida para se pensar, imaginar e criar (Anexo 9, p. 575).

A segunda atividade central da metodologia de OFL — a produção e realização de pequenos filmes com os jovens — começa normalmente a ser preparada a partir do eixo anterior de trabalho: a discussão de filmes vistos.

Como refere Teresa Garcia,

> "a importância de ver filmes e exemplos antes é para que comecem a perceber, no fundo, do que é que andam à procura. Começar a perceber que um filme não é só atores, que é também a relação entre os atores e o lugar onde estão, a sua relação com os objetos, com o fundo, as formas, as cores, etc. Só quando se apercebem destas questões é que começam a procurar um bocadinho mais para lá do que simplesmente tentar apressadamente contar uma história. Começam a sentir que há uma matéria" (Anexo 9, p. 570).

Aos poucos, com base em conversas tidas com os jovens, surge, entre todos, um tema de trabalho (a não ser que este esteja pré-determinado como nas oficinas CCAJ). Antes de qualquer filmagem os jovens vão para os espaços para observar[41] aquilo que os rodeia, olhar à sua volta, procurar e tentar encontrar focos de interesse que queiram filmar. É nesse contexto que se fazem os chamados exercícios de *réperage*, ou escolha dos locais com o intuito posterior

[41] Aliás, não por acaso, dois dos projetos desenvolvidos chamam para o título essa centralidade da atenção e da observação. Referimo-nos aos projetos, *Olhar à Volta* e *O Mundo à Nossa Volta*. O primeiro surgiu em 2012/13, integrado no projeto de *Estímulo à Melhoria das Aprendizagens* (EMA), com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, desenvolvido na Escola Secundária de Serpa. Este pressupunha a realização das já referidas oficinas de *O Primeiro Olhar* e programas como *A Escola no Cinema*, dirigidas a três turmas de diferentes anos do ensino básico (7º, 8º e 9º) ao longo de um ano letivo e em colaboração com diferentes disciplinas escolares. No texto de apresentação deste projeto ressalva-se essa componente de observação: "Este projeto permite um maior envolvimento da escola com o exterior através da utilização e frequência dos espaços culturais da cidade e da região." O segundo projeto, *O Mundo à Nossa Volta*, funde a pedagogia das oficinas *O Primeiro Olhar* que são em ambiente fora do meio escolar, e as oficinas CCAJ, que trabalham em contexto escolar. A esses são ainda acrescentados diversos encontros, conversas e projeções de filmes, estas últimas organizadas pelas crianças. Na descrição do projeto, OFL fazem referência ao elemento chave que passa pela "sensibilização artística e de intervenção onde se procura levar os jovens participantes a olhar de forma singular e sensível para o que os rodeia e para o mundo e a intervir através desse novo olhar com a sua comunidade e espaços culturais". Este programa recebe, entre outros, o apoio do programa *PARTIS - Práticas Artísticas para a Inclusão Social*, "programa de apoio a projetos que privilegiam a arte como meio de intervenção social junto de grupos em situação de vulnerabilidade ou exclusão", como pode ler-se no *site* da Fundação. Este projeto, começado em 2015 e reativado em 2018, é dirigido a 120 crianças e jovens em risco dos concelhos de Lisboa, Moita e Serpa e tem como objetivo a realização de oficinas de cinema das quais resultarão filmes feitos em articulação com as famílias, os professores e cineastas. Cf. https://gulbenkian.pt/project/partis/

de organizar a filmagem. Pode dizer-se que o que guia a metodologia prática da associação é que os jovens ou adultos[42] que fazem parte das suas oficinas, sejam elas em formato concentrado de um par de semanas ou ao longo do ano letivo, vão colocando os seus alunos em contato com as sucessivas fases de produção de um filme.

Quando o trabalho com as crianças é anual, existe uma componente de desenvolvimento de exercícios individuais, reservando o final para um filme-ensaio conjunto. Na metodologia de OFL, por norma, os planos filmados por cada um surgem mais próximos do campo documental da observação, enquanto que os filmes ensaio de grupo se aventuram mais pela ficção. Estes últimos exercícios, mais complexos, pressupõem um momento prévio à filmagem no qual se aborda um conjunto de ensinamentos e atividades. Entre eles, a elaboração de um pequeno argumento e a compreensão de todos os processos envolvidos na preparação de um filme, tais como: a escolha dos atores, a já referida seleção dos locais de filmagem, a sensibilização de todos para o enquadramento e ângulo da câmara, a aprendizagem das noções de plano e de cena, a existência da relação com o espaço, da relação imagem/som, as diferentes funções numa equipa de cinema e sua dinâmica, ou várias noções básicas de utilização do material técnico.

Só depois chegará o momento da rodagem que será assistida por profissionais da área da imagem e do som. A ideia passa sempre por tentar integrar todas as crianças e jovens nas dinâmicas de rodagem de uma equipa de cinema: três miúdos na equipa de realização (realizador, assistente de realização e anotador), dois para o som (gravação e perche) e dois, por vezes três, na equipa de imagem (operador de câmara, assistente de imagem, diretor de fotografia); e há ainda o responsável pela decoração, o que maneja a claquete e os que fazem de atores. Tenta-se sempre que todos consigam desempenhar o máximo de funções ao longo da oficina e que sejam, de facto, eles a tomar as decisões criativas do filme a ser rodado.

Num terceiro momento, de pós-produção, os jovens veem as *takes* que filmaram e selecionam as melhores. A montagem é feita por alguém especializado, um adulto, mas em diálogo com os jovens que vão percebendo as ligações entre planos, a qualificação de cada plano por questões de luz, de som, de representação. Na montagem procura-se sensibilizar os jovens para as questões dos ritmos, dos tempos, da duração, da ordem de relação entre os planos.

[42] Uma das suas oficinas, intitulada *Filmar*, destina-se precisamente a trabalhar com adultos, professores, monitores, agentes educativos ou outros interessados. A oficina é dirigida sob a direção de um realizador e assistida por profissionais da área da imagem, som e montagem. Nesta trabalha-se em um ou mais argumentos para documentário e os participantes percorrem e desempenham diferentes funções até à montagem final dos filmes.

Ao nível internacional, OFL também têm sido bastante ativos. Como fizemos referência, o relatório britânico *Screening Literacy: Film Education in Europe* da equipa liderada por Mark Reid, num dos seus anexos traçou o perfil de vários países participantes. No nosso caso, em Portugal, destaca, entre outros, as atividades de OFL, nomeadamente as oficinas práticas de *O Primeiro Olhar* e o programa CCAJ em parceria com a Cinemateca Francesa (Reid et al. 2012c, 35).

No relatório francês de Xavier Lardoux a referência ao trabalho de OFL é mais desenvolvida. Desde logo, no segmento dedicado às "boas práticas europeias" no campo da educação para o cinema, refere-se os *ateliers* práticos de OFL, assim como a parceria que estes estabeleceram, no âmbito do programa internacional *Comenius Regio*[43], entre as escolas da Moita em Portugal e a de Bordils na Catalunha. (Lardoux 2014, 40). E ainda participaram no projeto intitulado *Descobrindo e construindo o património local e europeu através da criação audiovisual. Um modelo de cooperação entre a escola e o município pela cultura, o conhecimento e a coesão social*, que se desenvolveu nos anos letivos de 2012-2013 e 2013-2014. Trata-se de uma parceria de intercâmbio cultural e audiovisual entre OFL, o Agrupamento de Escolas José Afonso em Alhos Vedros (Moita), a Câmara Municipal da Moita e a associação espanhola *A Bao A Qu*, a Escola de Bordils e a Câmara de Bordils na Catalunha. O intercâmbio destas turmas, de diferentes escolas e anos (dos 3 aos 13 anos), visava, através da "intercâmbio cultural e audiovisual" (2014, 69) trocar experiências e "dar a conhecer a sua região e o que os rodeia: os espaços, os ofícios, os retratos, as línguas, os sons, a luz, o ambiente, a meteorologia"[44]. No relatório francês destaca-se que este projeto permite que alguns dos alunos possam viajar e encontrar-se com os seus colegas estrangeiros, assim como partilhar os seus trabalhos audiovisuais, fotográficos, vídeos e sons, complementados com textos, através de um blogue comum[45] criado para o efeito. O projeto, que terminou com uma exposição nas duas cidades, projeções de filmes e edição de um livro[46], é qualificado como não tendo como

[43] *Comenius Regio* foi um subprograma do Programa da Comissão Europeia intitulado *Lifelong Learning Programme* (LLP) que ocorreu entre 2007 e 2013 destinado a apoiar a formação dos cidadãos europeus através de atividades de viagem, intercâmbio, trabalho de cooperação. O subprograma destinado a todos os níveis de escolaridade tinha como objetivos aumentar a mobilidade dos alunos e profissionais no espaço da EU, aumentar parcerias entre escolas no espaço da UE, aumentar o conhecimento de novas línguas, novas técnicas de ensino e educação ao nível das novas tecnologias de informação e comunicação, aumentar a qualidade e dimensão europeia das formações de professores e melhorar as abordagens na área da gestão escolar e métodos de ensino. Informação recolhida em: http://ec.europa.eu/education/tools/llp_en

[44] Informação recolhida no segmento da descrição do projeto no *site* oficial de OFL: http://osfilhosdelumiere.com/bordilsmoita/.

[45] www.bordilsmoita.org.

[46] O livro intitula-se *A Minha Terra é um Mundo* e reúne imagens e textos que resultaram do trabalho desenvolvido no decorrer deste projeto.

aspeto central a educação para o cinema, mas é tido como um "projeto inovador" e como um "modelo de colaboração e de educação à criação artística" (*idem*).

O relatório francês coloca ainda OFL como uma associação a seguir o exemplo, especialmente, no que concerne às suas atividades no campo da educação para o cinema desenvolvidas para além do tempo e espaço escolar e curricular (72) e atenta ainda na "eficácia" das suas ações, num contexto de fragmentários apoios públicos em Portugal. No já citado texto acerca do mapeamento das experiências de educação para os *media* em Portugal, Manuel Pinto e restantes autores destacam o trabalho de OFL por procurarem "levar o cinema e o audiovisual a contextos mais excluídos quer em termos sociais quer em termos geográficos", usando as imagens como "pedagogia socialmente integradora" (Pinto et al. 2011, 95). No texto produzido no contexto do nosso acompanhamento das jornadas «Nos Caminhos da Infância – Pensar em Educação com o Cinema» (Anexo 10) — que decorreu em outubro e novembro de 2015 no Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian, organizado pelos OFL, e com a presença de personalidades como Alain Bergala ou o crítico francês Marcos Uzal — fizemos referência precisamente ao impacto[47] provocado pela exibição do filme de Manoel de Oliveira, *Aniki-Bóbó*, nas crianças de um bairro carenciado do Porto, sessão essa paradigmática no arranque do trabalho de OFL.

Outro projeto europeu com o qual OFL colaboram desde a sua origem, em setembro de 2014, chama-se *Moving Cinema*. Este é um projeto cofinanciado pelo programa europeu *Media*, e liderado pela já mencionada organização catalã, A Bao A Qu, juntamente com outras entidades parceiras[48]. Este destina-se a fortalecer ligações entre o cinema e os mais novos, através de um programa de atividades que envolve a programação cinematográfica feita por jovens, encontros e projeções de filmes (com particular atenção dada ao cinema de autor de

[47] "A ideia era mostrar, à experiência, um pequeno excerto do filme, conta Teresa Garcia, da associação, para ver a reação das crianças, muitas delas sem eletricidade em casa, quanto mais televisão, quanto mais cinema… Os minutos da "experiência" foram passando e, estupefactos, adultos e crianças encaravam o resultado: os meninos sossegaram-se, fitando o ecrã, em silêncio, durante a hora e picos de filme (a preto e branco, lembre-se). E mais estupefactos ficaram os organizadores quando nos próximos encontros as crianças lhes pediram para ver o mesmo filme. Alguns vinham de longe, muitos a pé, para rever e discutir o que acontecia naquela tela mágica. Teresa lembra que devem ter visto *Aniki*, pelo menos, umas dez vezes" (Anexo 10, p. 582).

[48] São elas, a associação Meno Avilys (Lituânia), os OFL e, a partir de 2015, a Cinemateca Francesa e o Centre for the Moving Image (Escócia) para trabalharem, respetivamente, nas iniciativas de *Jovens Programadores* e *Inside Cinema*. Em 2016, o BFI – British Film Institute (Reino Unido) juntou-se para o *Inside Cinema* e a associação alemã, Kijufi, para integrar a iniciativa de filmagens com dispositivos móveis e sessões VoD.

origem europeia), desenvolvimento de hábitos espectatoriais através de plataformas *video on demand* (VoD) e técnicas de criação cinematográfica com dispositivos móveis[49].

Em concreto, OFL fizeram parte do projeto por via da iniciativa *Jovens Programadores* que concebe conjuntamente ciclos de cinema com cineclubes de jovens dos países parceiros, neste caso Escócia, Espanha e Lituânia. Em 2016/17, o projeto criou um subprograma intitulado *Inside Cinema*. Este tem como propósito permitir aos jovens acesso a documentos do "interior" de um filme. Isto é, documentos que acompanharam toda a equipa de rodagem durante a produção e realização de um filme, como são os casos de argumentos, guiões técnicos ou de rodagem, notas, fotografias de *repérage*, *storyboards*, ensaios dos atores, *making ofs*, documentos de rodagem ou montagem, etc. A ideia é precisamente dar a ver o "lado de lá do espelho" da ilusão do cinema, mostrando pistas da sua manufatura.

***

Como extensão do trabalho feito em colaboração com OFL para o projeto *CinEd*, mais concretamente acerca do filme *O Sangue* de Pedro Costa[50] (processo esse que abordaremos no próximo ponto), trabalhámos, no decorrer na nossa investigação, num conjunto de documentos[51] que fariam parte deste subprograma *Inside Cinema*. Estes materiais de apoio, que permitem aceder um pouco ao "interior" (*inside*) do processo de feitura do referido filme português, foram por nós subdivididos em diferentes tipologias. Passamos agora a fazer a descrição da mesma.

No capítulo *Drawings and Sketches* mostrámos excertos do *storyboard* de *O Sangue* (Anexo 5, pp. 457-459). Estes desenhos, feitos pela também figurinista do filme Rita Lopes Alves, não tendo um pendor exaustivo de toda a obra, "revestem a forma de um documento aberto", funcionando como "fonte de inspiração visual" para o realizador, na passagem do seu filme mental do projeto, à concretização das imagens que hoje conhecemos (Anexo 5, p. 459). No segundo ponto, no capítulo *Location* tratou-se de procurar uma relação visual entre as

[49] Informação recolhida no *site* Creative Europe Desk: http://www.creativeeuropeuk.eu/funded-projects/moving-cinema

[50] Este foi um dos filmes escolhidos para representar a cinematografia nacional e integrar a coleção de filmes europeus do projeto *CinEd*.

[51] Cf. Anexo 5. Materiais de trabalho sobre a realização do filme O Sangue de Pedro Costa. Inside Cinema- Projecto Moving Cinema, 2017. http://movingcinema.eu/pt-pt/strands-of-work/inside-cinema/

fotografias de *repérage* tiradas pelo próprio realizador e pelo fotógrafo Paulo Nozolino[52] e alguns dos planos no filme. O terceiro segmento é dedicado às *visual references*, ou inspirações visuais para o filme, e constituído, uma vez mais, por fotografias tiradas por Costa e por Nozolino. Estas imagens, que foram anexadas ao final do documento de trabalho que continha o argumento, surgiam muitas vezes com frases de diálogo ou linhas de poesia, e serviam como base pictórica para a constituição progressiva de um universo e seu ambiente (Anexo 5, pp. 465-466). O ponto seguinte diz respeito à documentação do processo de *casting*, não apenas através da escolha das características físicas dos atores, mas também pela sua caracterização psicológica. Trata-se de sensibilizar os jovens para o complexo processo de construção de uma personagem e da relação que existe entre esta (no papel e no ecrã) e a pessoa do ator (Anexo 5, pp. 470-473). No quinto ponto destacámos as indicações do próprio realizador que acompanhavam o argumento acerca das personagens. Tratam-se de notas pessoais sobre a maneira de abordar cada personagem, física e psicologicamente, para além das referências normais que a própria ação do argumento deve conter (Anexo 5, pp. 474-477). O capítulo seguinte trabalhou mais de perto o argumento escrito pelo próprio Pedro Costa, além das notas marginais de realização contidas junto àquele (Anexo 5, pp. 478-481). Aqui interessou destacar não apenas a transferência do mundo escrito de um filme à sua concretização em imagens em movimento, como também as notas[53] que são destinadas à equipa de rodagem, e em particular ao realizador, indicações sobre o ambiente de uma cena, a posição da câmara, ou a relação com o espaço. O penúltimo segmento faz referência às notas de cariz mais poético escritas por Pedro Costa. Estas permitem aceder a um *modus operandi* de natureza criativa, e à melhor compreensão do estilo e tomadas de decisão de cada cineasta (Anexo 5, pp. 482-485). Estes materiais do interior da conceção e filmagem de *O Sangue* terminam com a análise de uma cena do filme. Aqui procura perceber-se como todo esta tipologia de documentos (argumento,

[52] Existirá também uma correspondência entre o universo fotográfico de conhecido fotógrafo português e esta sua experiência no cinema. Nomeadamente na sua preferência pelos espaços escuros, suburbanos e semidesertos. Essa relação foi explorada no caderno pedagógico *CinEd* sobre *O Sangue* (Anexo 1, pp. 392-393).

[53] Sobre esta relação escrevemos: "(…) o argumento, com todos estes elementos, é um documento mais completo nesse árduo processo de tradução de ideias do papel para a sua concretização visual. A própria montagem na página de fotografias, desenhos e texto (…), permite alargar o conceito do argumento de *O Sangue* para um documento mais genérico contendo outros elementos. Desta forma, o que inspira o realizador, a equipa não é apenas o cumprimento de determinadas situações narrativas, mas sim um conjunto de pistas visuais e notas que orientam o trabalho prático de criação/ordenação das imagens. Ao considerar o argumento como documento com vários elementos além da narrativa escrita ele é menos visto como um repositório de uma história fechada, mas mais como uma rede móvel e aberta de inspirações, onde vários elementos se cruzam, embora pertencendo ao mesmo imaginário" (Anexo 5, pp. 480-481).

fotografias, notas de realização, etc.) se articulam para a constituição de um dado conjunto de imagens e sons que compõem aquela cena particuar (Anexo 5, pp. 486-490).

Estes documentos foram redigidas com a intenção de serem disponibilizados *online* no *site*[54] do subprograma *Inside Cinema*, do projeto *Moving Cinema*, juntamente com documentos do processo de criação de outros filmes[55], clássicos e contemporâneos.

Mas o projeto europeu que nos últimos anos[56] tem reunido mais esforços de OFL é o já referido *CinEd - European Cinema Education for Youth.* A associação é o seu parceiro português desde o ano da fundação do projeto, em 2015. No próximo ponto abordaremos em detalhe a origem, as características e a metodologia deste projeto, assim como o trabalho efetuado pela associação e em concreto por nós, no decorrer da nossa investigação, no seio do programa.

[54] www.insidecinema.eu

[55] Os filmes previstos para a coleção *Inside Cinema* são filmes contemporâneos ou da história do cinema europeu, como é o caso de *Muerte de un ciclista* (Espanha, Itália, 1955) de Juan Antonio Bardem; *O Sangue* (Portugal, 1989) de Pedro Costa; *Pierrot le fou* (France, 1965) de Jean-Luc Godard; *Tren de sombras* (Espanha, 1997) de José Luis Guerin; *Xavier* (Portugal, 1991-2002) de Manuel Mozos; *Uma Pedra no Bolso* (Portugal, 1988) de Joaquim Pinto; *Kelionė ūkų lankomis* (Lituânia, 1973) de Henrikas Šablevičius; *La reconquista* (Espanha, 2016) de Jonás Trueba; *Les 400 coups* (França, 1959) de François Truffaut; *Šimtamečių godos* (Lituânia, 1969) de Robertas Verbae; *Gražuolė* (Lituânia, 1969) de Arūnas Žebriūnas.

[56] Importa referir que já no ano de 2018, OFL passaram a integrar um novo projeto europeu, o *Shortcut*. Este é um programa de educação ao cinema promovido pela polaca Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskieja, associando 4 parceiros europeus em 4 países: a referida fundação e a Filmoteka Szkolna Akcja, ambos da Polónia; a associação The Nerve Centre na Irlanda do Norte; a associação checa Clovek V Tsini Ops e em Portugal, Os Filhos de Lumière. O *Shortcut* vai centrar-se na elaboração de uma metodologia e ferramentas para o trabalho dos professores e educadores centrada na curta-metragem como objeto artístico e vai desenvolver os seguintes temas: formas de aprendizagem em rede e *peer to peer*; a seleção e aquisição dos direitos de um conjunto de obras que irá constituir uma coleção de curtas-metragens acessível no âmbito deste programa pedagógico; a criação e desenvolvimento de material de apoio, implementação do programa e orientação nas escolas (nos 4 países); o apoio a residências de cineastas em escolas selecionadas para experimentar, desenvolver e melhorar a metodologia em situações concretas com os professores e alunos; promoção de eventos nacionais de aprendizagem e "networking" e de encontros de cooperação e reflexão entre parceiros e atores da transmissão do cinema na Europa.

CAPÍTULO IV: O PROJETO *CINED - EUROPEAN CINEMA EDUCATION FOR YOUTH*

Quer Nino e Vicente, quer Pedro Costa são símbolos de uma mentalidade positiva no processo de crescimento. Experimentar, mudar, evoluir, respeitar, criar são tudo verbos que fazem parte do vocabulário do cinema. É essa a postura que se quer vincar através da sétima arte, partindo das obras da coleção CinEd. O Sangue *ensina ainda outra coisa: que uma imagem nunca nasce só.*

Excerto do caderno pedagógico de *O Sangue*.

4.1. *CinEd*: contextos de surgimento do projeto e suas características gerais

Como já havíamos feito referência[1], na 66ª Edição do Festival de Cannes em maio de 2013 uma declaração da Ministra da Cultura e da Comunicação francês, Aurélie Filippetti, versando acerca da importância da educação para o cinema ao nível europeu e da necessidade de capitalização da experiência do seu país no assunto, instigou os agentes franceses a propor uma projeto de dimensão europeia a ser discutido por parceiros europeus e no contexto de um possível apoio do programa *Media*.

Desse impulso, pelo menos, duas consequências imediatas se puderam extrair, com imediata importância para o surgimento do projeto europeu *CinEd*. O primeiro, já a ele fizemos referência, o relatório encomendado a Xavier Lardoux, no início de 2014, por Frédérique Bredin, presidente do CNC, com o intuito de investigar, possíveis parcerias bilaterais, ações nacionais de entidades francesas com parceiros europeus, e, finalmente, a sugestão de um quadro de ações, bilaterais ou multilaterais, no campo da educação para o cinema. O segundo corresponde à convenção que o mesmo Aurélie Filippetti e Fleur Pellerin, Secretária do Estado Francês, encarregada da promoção dos franceses no estrangeiro, assinaram no decorrer da 67ª Edição do Festival de Cannes no ano seguinte. Tratava-se de uma convenção que associava o CNC e o Instituto Francês (IF) no sentido do desenvolvimento e promoção da educação para o cinema numa dimensão internacional, através do lançamento de um programa *Education au cinéma – Institut français / CNC*. Esta iniciativa, lançada em novembro de 2014, é composta por filmes contemporâneos e de património franceses, selecionados a partir da lista dos

[1] Cf. subcapítulo 1.4. da parte 2.

dispositivos nacionais existentes[2] e disponibilizados para descarga a partir da plataforma digital do IF, *IFcinéma*, juntamente com materiais pedagógicos para formadores e público jovem de todo o mundo[3]. Um dos propósitos do surgimento do projeto *CinEd* passaria então pela adaptação e a aplicação do mesmo mecanismo de disponibilização de conteúdos, mas para o desenvolvimento do campo da literacia fílmica a um nível transnacional, trabalhando sobre obras e público jovem europeu.

Podemos então dizer que o relatório de Xavier Lardoux e o programa do IF foram os grandes impulsionadores ao surgimento do projeto *CinEd*. Este arrancou em setembro de 2015, sob a iniciativa do próprio IF e no quadro de apoio do Programa *Europa Criativa*, subprograma *Media*, na vertente de "Desenvolvimento de Audiências e Literacia Fílmica". Trata-se de um projeto de cooperação europeia para a promoção da educação para o cinema ao nível europeu que reuniu inicialmente oito parceiros de seis países e que, atualmente, conta já com oito países envolvidos e dez parceiros[4].

O projeto — que à entrada para o seu terceiro ano de atividades era definido por Manuel Claro[5] como o "projeto âncora da Comissão Europeia" e o "mais importante [na área] da educação fílmica" (Anexo 11, p. 589) — reveste a forma de uma iniciativa de natureza holística, que visa não apenas modelar um certo sistema de metodologias e pedagogias na educação para o cinema ao nível europeu, como potencialmente expandi-la, progressivamente, a outros países e realidades. O desafio passa por uma tentativa de coordenação e harmonização de metodologias que procurem preservar e potencializar os diferentes contextos de trabalho em cada realidade local e as diferentes culturas. Através da integração de um conjunto de filmes de cada um dos países parceiros, procura constituir-se uma coleção que tem como público-alvo não apenas jovens europeus dos 6 aos 19 anos, em contexto escolar ou fora dele, mas também toda uma rede de professores, formadores e mediadores que trabalhem com eles.

[2] Os programas *Collège au cinéma* (1989), *Lycéens et apprentis au cinéma* (1993) e *École et cinéma* (1994).
[3] Informação recolhida a partir do *site* do Instituto Francês, em particular na secção dedicado ao referido programa. Cf. http://www.institutfrancais.com/fr/cinema-francais/education-au-cinema.
[4] No início do projeto, em setembro de 2015, os parceiros envolvidos eram a associação A Bao A Qu (Espanha), a Asociația Culturală Macondo (Roménia), a Association SEVEN (Bulgária), a Cinemateca Francesa (França), a GET Cooperativa sociale (Itália), o Instituto Francês (França), Os Filhos de Lumière (Portugal) e a Societatea Culturala NexT (Roménia). A partir do segundo ano de projeto associaram-se a República Checa, através da Association of Czech Film Clubs - ACFK e a Finlândia através da IhmeFilmi. No quarto ano do projeto, a iniciar em outubro de 2018, a associação lituana, Meno Avilis irá também juntar-se alargando para nove o número de países participantes.
[5] Responsável pelo subprograma *MEDIA* no Centro de Informação Europa Criativa.

O contexto cultural da sua criação pode ser determinado, sumariamente, a partir de 3 pontos, como o fez Agnès Nordamann, responsável pelo Instituto Francês, durante o encontro de *kick off* ou arranque de atividades do 3º ano de projeto que ocorreu em Lisboa em outubro de 2017 e cujas atividades tivemos a possibilidade de acompanhar[6]. São eles: 1) a "exposição massiva dos jovens às imagens e aos ecrãs"; 2) o "lugar muito variável e flutuante nos currículos educativos" da educação artística; 3) uma "relação ambivalente com o acesso ao cinema" no qual o cinema *blockbuster* é facilmente acessível aos jovens, mas não o cinema de autor" (Anexo 11, p. 589).

Os objetivos genéricos passam pelo desenvolvimento nos jovens de um gosto pelo cinema europeu independente, assim como a constituição de ferramentas para uma relação ativa, sensitiva, conhecedora e crítica com a sétima arte.

Os seus quatro grandes eixos de atividade[7] giram em torno de:

- Uma plataforma digital[8] que permite a organização e realização de sessões de exibição públicas, em 45 países europeus, dos filmes que compõem a coleção;

- Utensílios pedagógicos de acompanhamento das atividades, seguindo uma pedagogia colaborativa, progressiva e participativa, que favorece a realização de ligações entre os filmes e os diversos materiais de trabalho;

- Sessões de formação a educadores e professores de diferentes níveis e áreas, no contexto dos países parceiros, e intermediadas pelas associações envolvidas de cada país;

- Exibições em sala e sessões de atividades pedagógicas em torno dos filmes da coleção.

Recordemos, antes de avançar na caracterização do projeto, algumas das recomendações para a internacionalização de modelos de educação para o cinema, sugeridas por Xavier Lardoux e a sua equipa, no final do referido relatório de 2014, *Pour Une Politique Européenne D'Éducation Au Cinéma*.

[6] Cf. Anexo 11. Texto de acompanhamento dos trabalhos do encontro *kick off CinEd3*, Cinemateca Portuguesa e Pólo Cultural das Gaivotas, 2017.
[7] Informação recolhida no contexto de auto-descrição do projeto *CinEd* na plataforma *Up2Europe*, destinada à partilha de informação de projetos europeus. cf. https://www.up2europe.eu/european/projects/*CinEd*-european-cinema-education-for-youth-step-2_125541.html
[8] Cf. https://www.*cined*.eu/

A quarta recomendação do relatório sugeria a criação de um catálogo e de uma plataforma vídeo que pusesse à disposição, mediante subscrição, um conjunto de 20 filmes europeus do passado e da atualidade. Um conjunto de obras que pudesse circular através da Europa para visionamento em horário escolar ou em sala e que pudesse ser trabalhado, também a partir dos estabelecimentos escolares através da plataforma criada para o efeito (Lardoux 2014, 48). Como se refere, tratar-se-ia de adaptar a medida a partir dos dispositivos escolares já existentes, e trabalhar para a constituição de uma coleção que tivesse esse alcance europeu, e tivesse em consideração a diversidade do público jovem, as temáticas mais apropriadas e adaptadas a cada uma das faixas etárias. Ao olhar para a coleção dos filmes disponíveis na plataforma *CinEd*, assim como a lógica de os apresentar e relacionar, não podemos deixar de pensar na forma como o projeto procura concretizar esta sugestão do relatório.

Na mesma recomendação sugere-se, um pouco adiante no texto, que os filmes devem ser legendados nas diversas línguas europeias e acompanhados de *dossiers* pedagógicos multilingues, que devem ser colocados em linha na plataforma da coleção (*idem*). Os cadernos pedagógicos dos quais nos ocupámos no decorrer da nossa contribuição para o projeto correspondem, de certa forma, a este acrescento à sugestão de Lardoux. Refira-se ainda que, no que concerne estes *dossiers*, o relatório recomenda também (2014, 49) que estes poderiam ser elaborados pelas redes de distribuição de cinema europeu apoiadas pela União Europeia, nomeadamente funcionando como condições[9] a cumprir para que pudessem obter financiamento institucional.

A quinta das dez recomendações do relatório passa pelo desenvolvimento nacional e europeu dos professores e formadores, naquilo que nomeiam de "matéria cinematográfica" (2014, 48). Incita-se, nesse domínio, à criação de um "*site* pedagógico à escala europeia que junte *dossiers* pedagógicos" e também "extratos dos filmes" selecionados, para que professores e alunos possam trabalhar sobre esses suportes em casa ou nas aulas. Plataforma essa que deve ser traduzida em várias línguas, assim como os respetivos *dossiers*, e a legendagem em diferentes línguas dos vários extratos de filmes (2014, 48-49).

Uma leitura genérica destas recomendações deixa perceber que, como havíamos citado anteriormente[10]— nas palavras de Alain Bergala acerca da possibilidade da constituição de uma comunidade educacional de nível europeu para a educação para o cinema —, o foco não deve

[9] Que tenhamos conhecimento, esta recomendação de redação pedagógica de materiais destinados a um público jovem efetuada pelas redes de distribuição não se concretizou até à data.
[10] Cf. subcapítulo 1.3.1.

ser num programa fechado a ser seguido por todos os intervenientes, mas sim uma metodologia comum com determinados protocolos de trabalho. Protocolos esses, abertos o suficiente para que se abrace os diferentes contextos culturais nacionais e práticas, sensibilidades e contextos de cada um dos agentes que compõem a referida comunidade. Essa abertura está presente em vários aspetos: desde logo, na utilização da plataforma como espaço multifuncional, permitindo sessões em contexto escolar ou fora, em grande ou pequeno ecrã; nos visionamentos das obras na sua totalidade ou por pedaços; na importância da legendagem e tradução de todos os materiais envolvidos; na digitalização dos materiais como forma expedita de circulação; no valor da alteridade e da acessibilidade ao outro de cada uma das obras selecionadas, bem como do seu material pedagógico; e, finalmente, e não com menor importância, numa partilha de uma "mesma imagem/ideia de cinema" (Bergala 2015a, 6), algo que no relatório de Lardoux se apelidou de "matéria cinematográfica".

Abordaremos, de seguida e em maior detalhe, a metodologia do projeto *CinEd*[11].

4.2. A metodologia *CinEd*

Comecemos por abordar a questão da seleção dos filmes e constituição da coleção *CinEd*. Esta é atualmente composta por 15 filmes[12], curtas e longas-metragens, documentário e ficção, contemporâneos ou de património da história do cinema, obras oriundas de sete países europeus que integram o projeto.

[11] Atualmente o projeto irá entrar no seu quarto ano, tendo também já obtido financiamento europeu para um quinto. Assim, cronologicamente, o projeto tomou forma da seguinte maneira: *CinEd*1 (primeiro ano com início em 1 de setembro de 2015 e término a 31 de agosto de 2016); *CinEd*2 (segundo ano com início em 1 de setembro de 2016 e término a 31 de agosto de 2017); *CinEd* 3 (terceiro ano com início em 1 de setembro de 2017 e término a 31 de agosto de 2018); *CinEd* 4 e 5 (quarto e quinto anos com início em 1 de setembro de 2018 e término a 31 de agosto de 2020).

[12] A lista completa dos mesmos é composta por: *O Sangue* (Portugal, 1989) de Pedro Costa; *Uma Pedra no Bolso* (Portugal, 1987); *Aniki-Bóbó* (Portugal, 1942) de Manoel de Oliveira; *Rentrée Des Classes* (França, 1956) de Jacques Rozier; *Petite Lumière* (França, 2003) de Alain Gomis; *Pierrot Le Fou* (França, 1965) de Jean-Luc Godard; *El Espiritú De La Colmena* (Espanha, 1973) de Víctor Erice; *En Construcción* (Espanha, 2001) de José Luis Guerin; *El Verdugo* (Espanha, 1963) de Luis García Berlanga; *Cum mi-am petrecut sfârsitul lumii* (Roménia, 2006) de Cătălin Mitulescu; *Cea mai fericită fată din lume* (Roménia, 2009) de Radu Jude; *Il Posto* (Itália, 1961) de Ermanno Olmi; *L'Intervallo* (Itália, 2012) de Leonardo Di Constanzo; *Podslon* (Bulgária, 2010) de Dragomir Sholev; *Mies vailla menneisyyttä* (Finlândia, 2002) de Aki Kaurismäki. No quarto ano do projeto, que decorrerá de setembro de 2018 a agosto de 2019 prevê-se a coleção dois novos filmes vindos da República Checa: *Cisaruv slavík* (1949) de Jirí Trnka e Milos Makovec e *Modrý tygr* (2012) de Petr Oukropec e Bohdan Sláma. Está também em processo de seleção um programa de filmes experimentais e outro de filmes do período primitivo da história do cinema.

O processo de seleção inicia-se com a proposta feita por cada parceiro de seis filmes da sua cinematografia. Os filmes são pré-selecionados como base em diferentes critérios: a sua adequação prioritária segundo o nível escolar [nível primário (6 a 10 anos), intermédio (11 a 14 anos) e secundário (15 anos em diante)]; a sua qualidade cinematográfica e o interesse que pode suscitar de um ponto de vista que tenha em conta as diferenças culturais do público que o espera; a identificação de questões de cinema concretas que aquele filme convocará[13] e a forma como poderá dialogar com os restantes filmes da coleção; critérios práticos como a disponibilidade de aquisição de direitos de exibição ou a acessibilidade da obra em formato digital de alta definição. Numa segunda fase, os filmes propostos são vistos por, pelo menos, dois outros parceiros e através de exclusões progressivas vai-se reduzindo o lote dos filmes propostos. Até à data de hoje, cada parceiro teve um ou dois (no máximo três) filmes[14] selecionados para integrar a coleção *CinEd*.

A constituição de uma coleção — que já fomos vendo como protótipo de várias experiências nacionais e internacionais e como princípio de metodologia no campo da educação para o cinema — implica a constituição de laços, relações, entre as "peças" que compõem a mesma. Walter Benjamin, ávido colecionador de livros e citações, e que escreveu acerca do ato de colecionar e sobre a coleção, define como traço mais distintivo desta última a sua "transmissibilidade", a atitude perante ela de "herdeiro" de algo (Benjamin 1982, 66). No capítulo dedicado ao colecionador, na sua "coleção" de citações e pensamentos, *Das Passagen-Werk*, Benjamin refere que "colecionar é uma forma de recordação prática" (2009, 239; H1a,2), um verdadeiro método de "tornar as coisas presentes", "representá-las em nosso espaço (e não nos representar no espaço delas) " (2009, 240; H2,3). Por isso se percebe bem a afinidade entre a origem etimológica de "colecionar" — do latino, *colligere*, que significa juntar — e a palavra que em inglês usamos para "recordar" — *recollect*, da junção latina *re* + *colligere* que em conjunto significa precisamente tornar a juntar.

A constituição da coleção *CinEd* não foge a estes traços que implicam a transmissão e a constituição de uma dada experiência, criativa, estética, cultural, do mundo pelo cinema. Ela

[13] Como, por exemplo, o trabalho sobre a cor a iluminação em *O Sangue*, o trabalho de câmara em *Sholev*, ou a heterogeneidade da linguagem e relação com outras artes de *Pierrot, Le Fou*.

[14] O número de filmes escolhidos tem também naturalmente em conta o ritmo a que os materiais pedagógicos que irão suceder-lhe são redigidos e disponibilizados na plataforma para uso dos seus utilizadores. No fundo, o projeto de cariz europeu parece consubstanciar um pouco o princípio da cooperação que acolhe uma "Europa a várias velocidades".

obedece a critérios de semelhança[15] ou relação entre as obras que a constituem. A constituição e sedimentação de linhas de afinidade tem, desta forma, o intuito de auxiliar nesta tarefa de constituir e preservar uma dada memória individual da passagem e habitação no espaço/tempo do cinema. A coleção que, como se referiu, tem em atenção a adequação[16] de cada uma das obras a diferentes faixas etárias, procura também afirmar-se como um percurso que os jovens percorram desde o início do ensino primário ao final do ensino básico. Crescer com o cinema, constituindo progressivamente, "uma enciclopédia mágica", "uma ordem do mundo" (2009, 241; H2,7; H2a, 1), em que as possibilidades de associação e compreensão se vão, progressivamente, complexificando[17].

Na plataforma do projeto pode ler-se, precisamente sob o título "Percursos"[18], o incentivo a transformar a relação pedagógica em torno dos filmes da coleção num "percurso educativo", numa "experiência contínua" ao longo da qual os jovens, dos 6 aos 19 anos, "desenvolvem um gosto e um olhar pessoal sobre o cinema". Uma experiência contínua em que se estimula o formador a criar, anualmente, um "percurso para cada jovem" composto por 3 filmes ou mais, vindos de países europeus diferentes. Agnès Nordmann esclarece que:

> "a ideia é congregar em torno dessa plataforma comunidades de professores e alunos que fazem um percurso juntos ao longo do ano, com visionamentos de filmes, no seu todo ou em parte, debatendo e promovendo atividades à volta dessas experiências partilhadas" (Anexo 11, p. 591).

Os materiais pedagógicos constituídos em torno das obras procuram favorecer uma metodologia comparativa com os restantes filmes da coleção, permitindo sedimentar esse percurso. Como exemplo desta, um dos capítulos dos cadernos pedagógicos da metodologia *CinEd* tem como ponto de passagem obrigatória os "Diálogos Entre Outros Filmes do

[15] Num outro fragmento de *Das Passagen-Werk*, Benjamin escreve: "Talvez o motivo mais recôndito do colecionador possa ser circunscrito da seguinte forma: ele empreende uma luta contra a dispersão. O grande colecionador é tocado bem na origem pela confusão, pela dispersão em que se encontram as coisas no mundo." E, umas linhas adiante refere: "O colecionador (…) reúne as coisas que são afins; consegue, deste modo, informar a respeito das coisas através de suas afinidades ou de sua sucessão no tempo" (2009, 245; H4a,1).

[16] Não se trata aqui de um critério de procura daquilo que comumente se denomina de "filmes para crianças", ainda que de acordo com a idade. A ideia é sempre desafiar e contrariar essa etiqueta, que muitas vezes redundaria na seleção de filmes já "domesticados" e "digeridos", que a criança pudesse assimilar, sem problema, como uma "refeição 100% nutritiva". Trata-se antes de perceber e avaliar que elementos, ao nível do conteúdo e da forma da obra, estão presentes, de maneira a poder perceber se poderá estabelecer-se algum tipo de reação emotiva, afetiva, cognitiva entre as situações apresentadas e o estado de desenvolvimento da criança/jovem.

[17] Benjamin numa nota curiosa demonstra bem o quão era consciente da associação entre a constituição progressiva de uma coleção e a construção de um mundo individual: "É importante o lado fisiológico de colecionar. Não deixar de ver, ao analisar este comportamento, que o ato de colecionar adquire uma função biológica na construção dos ninhos pelos pássaros" (2009, 244; H4,1).

[18] Cf. https://www.*CinEd*.eu/pt/coleccao#a8

Catálogo" (Anexo 1, p. 390-391). Diálogo esse que tanto pode passar por questões de contextos históricos, temáticas, ou abordagens formais de linguagem cinematográfica[19].

Os cadernos pedagógicos são os materiais centrais[20] da pedagogia *CinEd*. Para cada uma das obras selecionadas, um ou vários especialistas de cinema de cada país (críticos de cinema, investigadores, programadores) ficam responsáveis por redigir este material que ficará acessível para descarga na plataforma do projeto, traduzido para a língua originária de cada um dos parceiros. Cada caderno possui uma dimensão que varia entre as 28 e 40 páginas e é escrito de acordo[21] com um modelo acordado por todos esses parceiros. Trata-se de material pedagógico que, sendo redigido com o intuito de ser utilizado diretamente por professores e mediadores para conhecerem mais acerca do cinema e poderem preparar sessões de cinema e formação com os seus alunos, tem também a intenção de que espectadores mais jovens a eles possam aceder facilmente. A metodologia destes cadernos é a de permitir aceder ao filme através de múltiplas perspetivas: sejam elas a dimensão temática, histórica, artística ou técnica; a análise do filme a partir de diferentes escalas (imagens, planos, sequências); a comparação com outros filmes ou obras de artes; e a sugestão de pistas e itinerários pedagógicos que permitam aprofundar o trabalho com os jovens, antes ou depois das sessões.

Outro elemento importante da metodologia *CinEd* é a possibilidade de utilização de vídeos pedagógicos, especialmente concebidos e montados para o efeito pela equipa do serviço pedagógico da Cinemateca Francesa. Atualmente estão disponíveis seis[22] vídeos temáticos transversais, com uma duração até quinze minutos, que têm como objetivo facilitar a análise comparada de extratos de filmes, em torno de alguns temas ou questões de cinema. Nestes vídeos trabalha-se a partir de uma "pedagogia do excerto", juntando ou fazendo dialogar

[19] Como exemplo desse diálogo entre filmes pode dar-se a relação possível entre *O Sangue* de Pedro Costa e *El Espiritú De La Colmena* de Víctor Erice através de vários pontos de *semelhança*: no tema abordado, uma "família em processo de reestruturação", o "processo de nascimento em comum de dois irmãos e duas irmãs ante (…) a falência dos valores parentais"; na importância dada aos espaços exteriores e interiores; no comentário implícito à situação política do país no momento em que se passa a ação; na dimensão onírica de ambas as obras, expressa na transição entre as imagens. Mas o diálogo também pode efetuar-se na *diferença* entre as obras: nomeadamente, no tratamento da cor e do preto e branco de um e outro filme, ou no privilégio na obra espanhola das linhas retas e dos planos abertos, em contraposição com as linhas curvas e os planos fechados da obra portuguesa (Anexo 1, pp. 390-391).

[20] Num dos encontros do Projeto *CinEd*, que teve lugar em Lisboa na Cinemateca Portuguesa entre 17 e 19 de fevereiro de 2016, do qual fizemos parte, Nathalie Bourgeois da Cinemateca Francesa, parceira pedagógica do projeto, falou da singularidade do programa nestes termos: "A originalidade e a diversidade dos cadernos pedagógicos, bem como a proposta de ligações dentro da coleção constituem a especificidade do programa". Fonte: http://osfilhosdelumiere.com/blog/category/romenia/

[21] Iremos ver, no próximo pronto, com base nos cadernos de *O Sangue* e *Aniki-Bóbó* a referida estrutura em detalhe.

[22] Os vídeos pedagógicos atualmente disponíveis são: *À Table* (2016); *Distance* (2016); *En Voiture* (2016); *Conflits* (2016); *Regards* (2016); *L'Échapée* (2016).

pedaços de filmes de épocas e cinematografias diversas, pertencendo estes sempre à coleção *CinEd*. Essa junção faz chocar similitudes e diferenças culturais, mutações sociais, contextos de trabalho, escolhas de realização. Isto para além de suscitar, seja nos formadores, professores ou alunos, a quem o material é dirigido, o desejo de ver os outros filmes da coleção.

Como exemplo, num destes, *À Table* (2016) problematiza-se as escolhas criativas de *mise en scène* em cenas passadas à mesa, com a carga simbólica que esta contém e a forma como ela pode ser quer fonte de descontração em torno de uma refeição, quer possível local de tensão entre as personagens. No referido filme pedagógico podemos ver vários exemplos de tratamento cinematográfico daquele espaço e situação narrativa, recorrendo a cenas passadas à mesa nos filmes *Pierrot Le Fou*, *Il Posto*, *El Espiritú De La Colmena* e *Podslon*. Noutro destes filmes aborda-se a questão dos olhares no cinema. Olhares do espectador, mas também das personagens, quer de umas em relação às outras, quer face ao espaço ou aos ecrãs. Trabalha-se neste vídeo, *Regards*, — através de exemplos dos filmes *Pierrot Le Fou*, *Il Posto*, *El Espiritú De La Colmena*, *Uma Pedra no Bolso*, *L'intervallo* — a maneira como os olhares implicam um trabalho sobre vários elementos. Como, por exemplo, a direção de atores dirigindo os olhares no interior de um enquadramento, ou sobre a montagem para fazer coincidir, via *raccords*, as presenças e movimentações desses olhares.

Estes vídeos são disponibilizados na plataforma *CinEd*, em versão multilíngue acompanhados de fichas de apresentação, também traduzidas e destinadas a guiar os seus utilizadores. Estas fichas integram um outro espaço na plataforma intitulado "Kit *Media*". Este prevê-se que reúna diversos documentos complementares como são o caso de imagens do filme, glossário de termos relevantes, artigos de imprensa, argumentos, tudo elementos que possam complementar a abordagem feita através dos filmes e cadernos pedagógicos.

Parte importante da metodologia *CinEd* passa pela criação de um conjunto de atividades e de um espaço que se dirija em particular às crianças e jovens. Paralelamente a cada um dos cadernos pedagógicos é elaborada uma ficha de aluno[23] sobre a qual este deverá trabalhar antes e depois das sessões dos filmes da coleção. Esta ficha, com cerca de oito páginas ilustradas, procura "privilegiar uma relação direta, sensível e pessoal do jovem com esta experiência de ver e pensar sobre um filme" (Anexo 11, p. 591). Em concreto tem como objetivo, por um lado, trabalhar a relação com o filme no sentido de estimular um imaginário antes do visionamento

[23] Em 4.4. abordaremos em maior detalhe a estrutura das fichas de aluno, pegando nos exemplos trabalhados diretamente por nós (Cf. Anexos 3 e 4).

do filme através de imagens, *posters*, ou descrições do filme. Por outro lado, após a sessão, trata-se de fazer recordar o visto e ouvido no filme como forma de estimulação dos sentidos em maior ação na atividade cinematográfica. A ficha procura ainda desenvolver competências de compreensão do contexto do filme, interpretação dos elementos chave, criação a partir da obra e incitamento da curiosidade em procurar ligações entre a obra e outros filmes ou outras artes.

Em processo de desenvolvimento está o espaço "Jovem Espectador", na plataforma do projeto. Este espaço — que se prevê como uma continuação, em ambiente digital, das atividades pedagógicas desenvolvidas pelas crianças no contexto das referidas fichas de aluno — deverá conter um conjunto muito alargado de imagens e pedaços de cada um dos filmes da coleção. O propósito é, no contexto de uma pedagogia participativa, fomentar desde muito cedo as atividades criativas com a manipulação de imagens fixas e em movimento, sons e textos, tendo em vista uma certa apropriação material, háptica, da atividade cinemática. Os jovens poderão ensaiar desde muito cedo exercícios de recriação e remontagem de cenas, associação de imagens de outros filmes ou outras proveniências, assim como diferentes tipos de sons e textos (Anexo 9, p. 571). Trata-se, no fundo, de um espaço de experimentação através de atividades de descrição, classificação, seleção, extração, confrontação, ligação e criação envolvendo a materialidade da linguagem cinematográfica.

Acrescentamos aqui que nos parece que é com base neste tipo de exercícios que deveria ser trabalhada uma futura farmacologia pedagógica do cinemático. Um conjunto de gestos criativos e técnicos que parta de uma herança trazida por mais de 100 anos de cinema e que possa ser expandida, complexificada, aumentando as "materiais de trabalho" de uma dada composição e gestão em movimento. Remetemos, por agora, o desenvolvimento destas ideias para as considerações conclusivas da nossa investigação.

Resta-nos completar a referência às práticas metodológicas do projeto abordando as ações de formação *in situ*, com os professores e as atividades efetuadas diretamente com as crianças. Aqui, as entidades parceiras do projeto têm um papel fundamental pois são elas que coordenam localmente e organizam todas as atividades que visem a implementação do dispositivo *CinEd*. Sejam elas a gestão dos pedidos de acesso à plataforma e inscrição, a organização de sessões de projeção e atividades com o público jovem, ou a formação de professores, educadores e mediadores culturais. Estas formações e encontros visam "dar a conhecer uma metodologia" com as suas "ferramentas pedagógicas", dando aos formandos uma "base de apoio" e uma autonomia no trabalho com os seus alunos (Anexo 9, p. 567).

Familiarizar, no fundo, estes agentes educativos a uma dada abordagem pedagógica ao cinema[24].

Rossana Torres, uma das formadoras de Os Filhos de Lumière, caracteriza as sessões de formação aos professores *CinEd* algures entre as oficinas base ministradas pela associação (o já referido projeto *O Primeiro Olhar*) e as sessões CCAJ. Aquelas contemplam sessões de cinema, mas também visionamentos em casa através da plataforma; exercícios de compreensão teóricos, mas também momentos práticos (Anexo 11, p. 595). Isabelle Bourdon, pertencente ao Serviço Educativo da Cinemateca Francesa, também partilhou, no decorrer do encontro de lançamento do 3º ano do Projeto *CinEd*, as experiências em torno das sessões de atividade com jovens de 12/13 anos, seguindo a metodologia do projeto. As sessões que decorreram de setembro de 2017 em Paris começaram pela apresentação do programa e do filme que iriam ver. Antes do visionamento, Bourdon trabalhou com os jovens através de *posters*, dos fotogramas e de extratos, apenas sonoros (sem imagens). Seguiu-se a projeção e o *feedback* dos jovens sobre a razão de ter sido escolhido aquele filme, além do trabalho acerca do seu contexto do filme, questões de *mise en scène* e relações com outras artes (Anexo 11, p. 603).

***

O que se retira da dinâmica das sessões *CinEd* é também a maleabilidade e abertura dos materiais pedagógicos que podem ser trabalhados pelas entidades parceiras diretamente com o público jovem, em sessões organizadas para o efeito (tal como acontece nas oficinas tipo de Os Filhos de Lumière), assim como podem ser objeto de sessões de transmissão aos adultos com responsabilidade formativa. Neste caso podemos dizer que o *CinEd* tem "responsabilidades" no campo da educação para o cinema, à dimensão internacional, que não se remetem apenas à formação de um público jovem.

Na plataforma *CinEd*[25] o projeto disponibiliza números de atividades efetuadas desde o lançamento daquela (na Primavera de 2016) até 31 de outubro de 2017 — 64 formações em

[24] Do trabalho das entidades locais fazem ainda parte atividades mais genéricas como são os casos do balanço e recolha de *feedback* das atividades efetuadas, registo dessas mesmas atividades para partilha internacional, procura de entidades parceiras, ou a publicitação e promoção do programa *CinEd* junto dos organismos culturais, estabelecimentos escolares, atores e instituições que operem no campo da educação para o cinema. No caso português, através do trabalho de Os Filhos de Lumière, o *CinEd* possui parcerias com outras entidades portuguesas para a coorganização de atividades. Entre elas as seguintes instituições: a Cinemateca Portuguesa-Museu do Cinema; o Cinema Ideal (Lisboa); o DocLisboa - Festival de Cinema Documental; o centro de criação artística Polo Cultural das Gaivotas; a iniciativa Cinema Fora dos Leões (Évora).

[25] Os números atualizados estão presentes na versão francesa da plataforma. Cf. https://www.*CinEd*.eu/fr

sete países, 1792 professores e mediadores formados, 360 projeções em 52 localidades, 21.000 jovens abrangidos pelo programa que viram, pelo menos, dois filmes da coleção[26].

Em conclusão deste segmento em torno da metodologia *CinEd* importa referir ainda alguns aspetos de cariz mais genérico e transversal. Trata-se, portanto, de uma pedagogia *aberta*, cujo objetivo é o da sua fácil adaptação a diversos contextos e públicos: dos professores, aos formadores, das crianças aos jovens um pouco mais velhos, dos mais experientes aos menos conhecedores da linguagem cinematográfica. Essa abertura tem como fonte de inspiração não apenas a pedagogia de contato criativo com a obra que o já referido CCAJ iniciou de forma pioneira ao nível europeu e depois internacional, como também se deve à procura em atender às diferentes necessidades e abordagens das entidades parceiras vindas de realidades artísticas, políticas, culturais muito diversas.

No seio de uma pedagogia ativa e aberta, a abordagem comum encontra-se expressa num texto de abertura, presente em todos os cadernos pedagógicos, que anuncia as orientações, os princípios e serve de guia aos vários atores para a constituição de uma "pedagogia europeia do cinema" (Hée 2017, 2). Neste o cinema é visto como "objeto cultural e modalidade de conhecimento do mundo" (Anexo 1, p. 368), que permite aos jovens estruturar e compreender aquele. A formação do seu gosto e do seu olhar passa por tomar em conta os novos hábitos culturais que implicam a "multiplicidade de ecrãs", o "visionamento fragmentado", "o uso de redes sociais" ou os "dispositivos digitais" (Hée 2017, 2). Dessa forma, os métodos e dispositivos do *CinEd* privilegiam a relação com o visionamento da totalidade ou fragmentos de filmes em diferentes dimensões, a comparação das obras, entre si e com outras artes, além de favorecer a atividade e criatividade dos jovens na procura de uma relação entre a análise e a prática. Trata-se de uma metodologia que os responsáveis do projeto nomeiam de "sensível e indutiva, interativa e intuitiva, oferecendo conhecimentos, instrumentos de análise e possibilidades de construir diálogos entre as imagens e os filmes" (Anexo 1, p. 368). Nesse contexto convida-se a uma "apropriação dos filmes com liberdade e flexibilidade", no contexto da qual se fomentam as capacidades de "descrição" como etapa essencial de uma abordagem analítica, assim como a "capacidade de extrair e selecionar as imagens, de as classificar,

[26] No relatório de atividades do segundo ano do projeto, também disponibilizado na plataforma, podemos ter acesso a mais números, resultado do conjunto das atividades das entidades locais na disseminação do projeto. 248 entrevistas através dos diversos órgãos de comunicação, nacionais e locais; 68 apresentações do projeto em contexto de mesas redondas ou festivais e 74 encontros ou comunicações institucionais. Cf. https://*CinEd*.s3.amazonaws.com/reports/01-eng_v_2000_activity_report_synthesis_*CinEd*_2_def.pdf

comparar e confrontar com as imagens de outros filmes, e com as de outras artes da representação e da narrativa" (*idem*).

4.3. Os cadernos pedagógicos *CinEd*: *O Sangue* (1989) e *Aniki-Bóbó* (1942)

Neste segmento iremos abordar e descrever o processo, características, desafios e potencialidades inerentes à conceção dos materiais pedagógicos em torno de duas obras escolhidas pelo projeto *CinEd* para integrar a sua coleção de filmes. São eles as primeiras longas-metragens dos realizadores Pedro Costa e Manoel de Oliveira: *O Sangue*[27] (1989) e *Aniki-Bóbó*[28] (1942). A seleção destas obras implica tornarem-se — filmes e respetivo material — objeto de visionamento, análise, e discussão não apenas entre os oito países parceiros, mas potencialmente em 45 países nos quais o programa se encontra acessível.

No início de 2016, através da associação Os Filhos de Lumière — recorde-se, parceiro português do *CinEd* — fomos contactados para iniciar um processo de conceptualização e redação do caderno pedagógico de *O Sangue*[29]. Tendo como base de influência os cadernos escritos no contexto de *Collège au cinéma, Lycéens et apprentis au cinéma* e *École et cinéma*,

[27] Por uma questão de uma melhor compreensão do texto que se segue deixamos em rodapé a sinopse, escrita por nós, no filme de Pedro Costa: "A obra de estreia de Pedro Costa centra-se no crescimento de dois irmãos, Vicente e Nino, 17 e 10 anos, respetivamente, que terão de aprender a viver sem o pai. Este está doente e sai frequentemente de casa para fazer os seus tratamentos. Uma noite, Vicente assalta uma farmácia e fecha o pai no seu quarto. No dia seguinte pede a Clara, sua namorada e funcionária da escola, que o ajude com o corpo do pai. Depois de uma ida ao cemitério acaba por contar ao irmão que o pai não vai voltar mais. É tempo de mudanças, de aprenderem a viver sós. Chega o Natal e tudo parece correr bem. Contudo, dois credores do pai acercam-se de Vicente para tentar receber um dinheiro que aquele lhes devia. Também de Lisboa vem um tio que, ao saber da morte do irmão, quer levar Nino com ele para a cidade. Numa noite em que Clara e Vicente vão ao parque, o tio aproveita para levar o menino. Quando Vicente vem a casa do tio para recuperar o irmão é também feito cativo pelos credores do pai. Cabe então a ambos os irmãos, agora presos, na última noite do ano, fugir aos seus perseguidores e encontrar o caminho de volta a casa" (Anexo 1, p. 371).

[28] Fazemos a mesma coisa relativamente ao filme de Manoel de Oliveira: "Começa mais um dia e é tempo de ir para a escola. Na rua, os meninos vão se apressando para não chegar tarde. O pequenino Pistarim chega atrasado e o professor castiga-o mandando-o para o canto da aula com umas orelhas de burro. Carlitos, o herói desta história, assiste à aula com lama na cara. Foi Eduardito, seu colega de escola e rival nos amores, quem o fez tropeçar e cair numa poça. Tudo para impressionar Teresinha. Esta simpatiza com o tímido e sensível Carlitos, mas parece preferir a valentia e a segurança de Eduardito. Contudo, o nosso herói não se dá por vencido. Resolve por isso roubar às escondidas uma boneca da "Loja das Tentações" para oferecer a Teresinha e assim conquistar o seu coração. Mas com o roubo vem o sentimento de culpa, com o qual começa a ter de viver, e também o desvio dos "bons caminhos". Para piorar as coisas, no dia seguinte, quando os meninos resolvem fazer gazeta à escola, Eduardito, excitado por ver chegar o comboio, cai junto da linha. No meio da confusão e da brincadeira todos acusam Carlitos de o ter empurrado e deixam de lhe falar. É tempo, então, para o nosso herói reclamar inocência, confessar os seus pecados e ganhar definitivamente o amor de Teresinha" (Anexo 2, p. 404).

[29] No primeiro ano do *CinEd*, além do filme de Pedro Costa, foi também selecionado pelos comités de validação do projeto *Uma Pedra no Bolso* (1987) de Joaquim Pinto, cujos materiais pedagógicos viriam a ser redigidos pelo programador e cineasta português Francisco Valente.

tratava-se, contudo, de trabalhar uma metodologia comum e original para o projeto. Independentemente, de todos os cadernos do projeto seguirem uma estrutura e metodologia comuns, tornava-se fulcral, em determinados aspetos, vincar a singularidade de cada um dos materiais.

Essa singularidade está presente em, pelo menos, dois aspetos distintos.

Em primeiro lugar, procura-se que a redação de cada um dos materiais obedeça a um determinado olhar e forma de fazer que seja específica do espaço e da cultura de onde emergem as obras. Ou seja, cada um dos parceiros e dos países terá uma dada tradição de trabalho em torno da constituição dos seus olhares e do trabalho sobre as suas obras. E nessas — chamemos-lhe "ética e estética" de trabalho próprias — procurará revelar-se a singularidade cinematográfica de dada obra, mas também o contexto cultural, político, económico e artístico em torno das mesmas. Mas trata-se sempre de uma singularidade que reenvia ao comum e um comum que reenvia à singularidade. Por isso, existiu a preocupação de abordar a singularidade do conteúdo e da forma numa perspetiva em que seja possível haver uma relação direta de identificação, compreensão e empatia com o restante público internacional de professores, formadores e jovens a quem o material se destinava.

Como exemplo deste aspeto podemos dar o texto inicial que abre a secção dedicada ao filme *O Sangue*, «No final dos anos 80… Uma dívida de sangue». Trata-se de um texto em que procurámos "apresentar" o filme a partir de um conjunto de elementos com os quais o leitor/espectador europeu se conseguisse relacionar: a dificuldade que é fazer um primeiro filme[30], a estreia portuguesa num contexto internacional da queda do Muro de Berlim, a caracterização das dificuldades políticas e económicas em Portugal da década de oitenta devido à necessidade de assistência financeira do Fundo Monetário Internacional e a forma como essa relação se encontra implicitamente[31] no filme, as características do próprio cinema português

[30] "Pedro Costa conta como essa primeira experiência foi complicada, sobretudo pela chuva que prejudicou as rodagens nos exteriores, ainda mais dada a escolha de filmar em película a preto e branco, muito contrastada, sempre no limite da visibilidade" (Anexo 1, p. 372).

[31] "Embora de forma implícita, vários são os elementos em *O Sangue* que podem ser relacionados com este período de transformação da história portuguesa. Desde logo, a resistência do mundo dos jovens, de Nino, Vicente e Clara, ao mundo dos adultos pode ser interpretada simbolicamente como a resistência de Portugal às autoridades externas do Fundo Monetário Internacional (e até, de certa forma, à União Europeia). Nesta ordem adulta, o símbolo máximo é o mundo habitado pelo tio, que, com as suas televisões e vídeos (onde Nino pode ver os desenhos animados as vezes que quiser), roupas novas, idas ao jardim zoológico ou ao restaurante, ilustra uma nova sociedade de consumo. Já no mundo dos jovens, a austeridade de um Portugal pós-revolucionário parece manter intacta uma certa dignidade material. Vicente pergunta ao pai: "e agora este dinheiro todo, de onde é que vem?". Além disso rejeita o dinheiro que o tio lhe quer dar e não manifesta particular entusiasmo ao receber o salário do patrão. Também Nino rejeita toda a ajuda do tio: "nós não precisamos de ajuda", diz-lhe. Não quer ir ao cinema como este lhe propõe, nem gosta de restaurantes. Na cena do jantar no Império, o tio pergunta a Nino o que está a

na década de oitenta[32], ou a geração de cineastas à qual Costa pertencia[33], com os seus temas e preocupações particulares (Anexo 1, pp. 372-373). E a mesma coisa no texto «Anos 40, das gaiolas do regime à liberdade da infância», com que encetámos a abordagem a *Aniki-Bóbó,* no respetivo caderno pedagógico. Aqui, foi a de contextualizar quem era Manoel Oliveira, com 34 anos, quando estreou no Porto esta sua primeira longa-metragem, como foi o processo de rodagem[34] da mesma, o contexto político internacional da 2º Guerra Mundial[35], a influência do clima de ditadura portuguesa[36], ou a importância no jovem autor das marcas do cinema mundial da altura[37] (Anexo 2, pp. 405-406). O que se pretende aqui demonstrar é que a abertura de

rabiscar num papel e este responde-lhe: "Preços. Quando me for embora, pago-lhe." Estes dois mundos colocam, pois, em oposição um futuro por vir e um passado que nunca mais será como dantes. No primeiro, um mundo moderno, de possibilidades económicas, que convoca a integração de todos num mesmo espaço ("a princípio estranhas, mas depois habituas-te", diz o tio a Nino sobre a sua nova casa). No segundo, um mundo intemporal, que, vivendo com pouco e dotado de uma riqueza interior e mitológica ancestral, não se deixa subornar ou domesticar por uma nova ordem moderna e citadina" (Anexo 1, p. 372).

[32] Em concreto, o regresso à ficção após o "ímpeto documental que caracterizava o paradigma pós-revolucionário"; a dimensão mais internacional do cinema português, "sobretudo por ação do produtor Paulo Branco e do trabalho com o realizador Manoel de Oliveira"; a criação da Escola Superior de Teatro e Cinema em 1983 e, com ela, a "transição de uma exclusiva "conceção auteurista" na formação para um tipo de ensino mais técnico e mais sensível às questões comerciais do cinema português" (Anexo 1, p. 372).

[33] "Esta geração, da qual o autor de *O Sangue* faz parte, ficou conhecida como "geração esquecida" ou "perdida" uma vez que a maioria dos seus filmes foi pouco vista e muitos não tinham um programa definido" (…) esta "geração invisível" o que fez foi sobretudo ficar perto das pessoas e dos seus gestos pequenos do quotidiano, rejeitando as grandes produções e os grandes discursos. Havia nela uma angústia de crescimento que acreditava que o cinema poderia ser o mais expressivo dos meios para fazer sair dos pequenos acontecimentos os grandes temas e os grandes sentimentos" (Anexo 1, p. 373).

[34] "Em 1941, a Europa estava em guerra e, em Portugal, com os tempos de ditadura, demorou-se até haver luz verde para que o filme pudesse avançar. Todos estes contratempos políticos e históricos favoreceram, de certa forma, o trabalho de Manoel de Oliveira que assim pode ensaiar extensamente com as crianças de *Aniki-Bóbó* numa sala do teatro de São João, no Porto. A filmagem foi um processo longo e fatigante, que durou cerca de três meses e com os planos a terem de ser repetidos muitas vezes. Os exteriores foram rodados em várias zonas da Ribeira portuense, de ambas as margens do rio Douro, e as cenas de interiores filmadas nos estúdios lisboetas da Tóbis, que haviam sido criados no início da década de 30 como forma de apoio à produção cinematográfica nacional" (Anexo 2, p. 405).

[35] "No filme de Oliveira podemos encontrar vários indícios do contexto político, nacional e internacional da altura, assim como as influências de produção e marcas estéticas do cinema português e mundial dos anos 40. Desde logo, apesar de Portugal se ter mantido neutro durante a 2ª Guerra Mundial, os submarinos alemães impediam a outrora normal, movimentação de barcos no cais do Porto. Essa circunstância é bem visível em muitos planos apontados ao Douro, onde se vê um rio deserto, sem barcos. Oliveira conta como, durante a filmagem, se esforçou por aproveitar os poucos que por lá passavam" (Anexo 2, p. 405).

[36] "O autoritarismo caricatural do professor na escola, esta vista como gaiola, a mensagem que Carlitos porta na sua sacola para ir sempre pelo "bom caminho", ou as palavras de reconciliação final que o dono da loja dirige aos pequenos, são tudo marcas em *Aniki-Bóbó* de um moralismo excessivo e de uma necessidade de harmonia, perante a sombra da guerra que pairava sobre o filme. Assim, procurava-se não só espelhar a sociedade fechada do período de ditadura que se viveu em Portugal entre 1933 e 1974 - denominado de período do Estado Novo -, como também contornar a censura que castrava as obras cinematográficas que pudessem ferir os valores e sensibilidades do regime" (Anexo 2, p. 405).

[37] "Por esta altura já Manoel de Oliveira era um profundo conhecedor da sétima arte e, como tal, a sua primeira longa-metragem, um audacioso exercício de experimentação que convocava diversas influências. Da União Soviética, o poder construtivo da montagem rápida – expresso sobretudo nas cenas do acidente de Eduardito. Da Alemanha, o expressionismo, no seu poder evocativo das sombras e formas distorcidas como veículo para a projeção de estados de alma - evidente nas cenas oníricas com as crianças à noite. De França, o realismo poético, com os seus ambientes populares aliadas aos destinos trágicos e fatalistas dos seus personagens" (Anexo 2, p. 405).

diversos pontos de vista sobre os filmes a partir de determinadas questões contextuais de natureza política, cultural e artística, acabam por revelar essa relação íntima entre o que é comum e o que é singular, entre aquilo que sucede em cada país como uma certa ressonância entre o contexto exterior que a rodeia. Nesse aspeto, fizemos ainda referência ao facto de haver a preocupação de utilizar algumas notas de rodapé, em acrescento ao texto principal. Estas visam dois aspetos particulares: explicar em maior detalhe alguns eventos históricos do país[38] — para que estes possam ser percebidos por leitores e público de todas as nacionalidades; e procurámos que ao leitor fosse permitido ir mais longe e expandir o conhecimento em dada área do cinema português.

O segundo aspeto em que podemos falar de uma certa singularidade prende-se com a liberdade de estilo de cada autor dos materiais. Essa liberdade procura servir a possibilidade das ferramentas pedagógicas escritas se poderem adequar simultaneamente a várias sensibilidades e conhecimentos do cinema. No nosso caso procurámos trabalhar um estilo de contaminação de linguagens que tocasse, ao mesmo tempo, uma necessária vertente pedagógica, mas não só. Também um certo "corpo a corpo" com o filme vertido em declinações que, ora estão mais próximas da tradicional análise fílmica, ora procuram a associação de cariz mais livre e pessoal na tradição da via da crítica de cinema. Finalmente, um privilégio de um certo apuro formal e literário, de forma a que a literatura da escrita *contaminasse*, no bom sentido, o alcance dos raciocínios de cariz mais analítico-pedagógico.

Como ilustrações deste estilo *impuro* podemos referir em ambos os cadernos os pequenos textos que destacam alguns "Temas em Jogo" no filme. Em *O Sangue*, por exemplo, entre outros assuntos do filme destaca-se o tema do "Crescimento". Sob o título «Crescer é encontrar o caminho de casa» pode ler-se:

> *"O Sangue* é sobre dois irmãos que terão de aprender a viver sem o seu pai. Vicente, o mais velho, terá de enfrentar o mundo adulto e as heranças e dívidas que o seu progenitor lhe deixará. Nino, o mais novo, sem compreender muito bem toda a situação, terá de deixar o olhar infantil e crescer rapidamente. Perante uma nova família que se formará há que cortar o cabelo, mudar de cara, de roupa, e escolher os espaços da nossa casa. Em todo esse processo há que saber suportar a solidão, enfrentar os "lobos-mau" que fazem a vez de pais adotivos e caminhar em direção à casa que escolhemos. Também Pedro Costa, com esta sua primeira longa-metragem, se debate com o seu crescimento como cineasta e encontra o seu caminho" (Anexo 1, p. 371).

[38] Como acontece, por exemplo, com a nota 2 da página sete do caderno pedagógico de *O Sangue* que procura explicar, ainda que muito sumariamente, o que foi a revolução de abril de 1974 e o Estado Novo em Portugal (Anexo 1, p. 372).

Ou noutro tema do filme, o da "Cinefilia" com o breve texto «O cinema que amamos é a nossa família»:

> "Se a cinefilia é o amor pelo cinema, os cineastas que amamos são os nossos pais a quem pedimos amor e abrigo. É por essa razão que, para contar uma história de dois órfãos, Pedro Costa irá recorrer a esta outra família. Família de laços de sangue, fortes e invisíveis, que se estende por todos os continentes. Não é por isso possível compreender a origem de *O Sangue* sem essa filiação que bebe do cinema francês e sua austeridade (Robert Bresson), da simplicidade japonesa (Yasujiro Ozu), da minúcia do cinema alemão (Straub e Huillet), do amor clássico e trágico americano (Friedrich Murnau, Nicholas Ray) e dos misteriosos e oníricos mundos intemporais (Charles Laughton, Jacques Tourneur)" (*idem*).

Finalmente, em *Aniki-Bóbó*, sob o tema "A Brincadeira", no texto «Lançar uma estrela, rodar um peão, ser polícia, ser ladrão» escrevemos:

> "Em *Aniki-Bóbó* a escola é gaiola de paredes rachadas na qual o professor sem nome tenta conter, sem sucesso, a alegria e energia dos seus alunos. Só um gato à janela acena com a vida lá fora. Se a escola, como a "Loja das Tentações", são os espaços dos adultos e da autoridade, eles são também o lugar para Manoel de Oliveira instalar o riso e a ironia. As coisas sérias, as coisas de brincar e crescer, passam-se lá fora: as rivalidades e os mergulhos no Douro; Pistarim a lançar o peão novo, uma vez que não tem dinheiro para "comprar a escola e a mandar fechar"; na rua, o jogo dos polícias e dos ladrões e a tensão entre ser ou não ser do grupo; e lançar um papagaio de papel, como se se acendesse o céu, velando pelos amigos em perigo" (Anexo 2, p. 404).

O intuito desta junção de registos — didático, analítico, crítico, poético, — é o de fomentar a diversidade de abordagens aos filmes, deixando implícito que uma dimensão interpretativa da narrativa, por exemplo, está longe de esgotar aquilo que se pode pensar, escrever, criar, a partir do cinemático.

***

Como se pode ler no *site* do projeto *CinEd*[39], os cadernos pedagógicos organizam-se a partir de quatro eixos distintos de trabalho. Estes, nomearemos de: (1) dimensão *contextual*; (2) dimensão *analítica*; (3) dimensão *relacional*; (4) dimensão *criativa e interativa*. É com base

[39] Cf. https://www.*CinEd*.eu/fr/se-former

em cada um destes que faremos, a partir de agora, um percurso pela estrutura comum destas monografias, dando sempre como exemplo aqueles redigidos por nós.

Os cadernos abrem com uma secção introdutória que contém o já citado texto comum que se debruça sobre as características da pedagogia e da coleção de filmes *CinEd*. Segue-se um breve texto que procura justificar a inclusão de cada uma das obras no acervo do projeto[40]. Essa secção é composta ainda por sinopse, ficha técnica, *posters* do filmes[41] e os já referidos temas principais que permitem uma primeira abordagem temática à obra.

***

Sobre o primeiro dos referidos eixos já acima fomos deixando algumas pistas. A dimensão *contextual* procura fazer ressoar os contextos nacionais e os destinos europeus — convém aqui recordar a dimensão e financiamento europeu do projeto — e a forma como os cineastas influenciam e são influenciados pela história comum europeia. E a mesma coisa ao nível dos movimentos cinematográficos e correntes estéticas que se ramificam entre países, encontrando as suas especificidades e cumplicidades europeias.

Ao cumprimento deste eixo dedica-se sobretudo o segundo segmento dos cadernos intitulado "O Filme". Este abre como os já citados textos contextuais acerca de cada uma das obras. Segue-se o mesmo objetivo com um texto acerca do autor da obra a ser trabalhada. Aqui a ideia é dar ao espectador/leitor a ideia da importância, características e obras principais de cada um dos cineastas escolhidos. No caso de Pedro Costa, no texto «Autor: Pedro Costa, Um Cineasta do Mundo e da Margem» (Anexo 1, pp. 374-375), destaca-se a sua formação, percurso

[40] O nosso sobre *O Sangue* abre essa justificação desta forma: "Num momento em que cada vez mais jovens começam a fazer cinema, Pedro Costa é certamente um dos maiores e mais inspiradores exemplos para as gerações que se lhe seguem. Desde *O Sangue* até hoje soube construir, laboriosamente, uma das obras mais fascinantes de todo o cinema português. Num registo de profunda e especulativa observação/transformação sobre o real – sobretudo das relações do seu país com a herança colonialista – Costa é o herdeiro contemporâneo de cineastas como Robert Bresson ou o casal Jean-Marie Straub e Danielle Huillet. Herdeiro devido a um profundo comprometimento: ético com as suas imagens, laboral com a sua profissão. Mas também herdeiro no sentido de um cinema poderoso e actuante sobre o mundo. É, pois, um autor indispensável na coleção *CinEd* (…)" (Anexo 1, p. 369).

[41] Chame-se a atenção para a importância da dimensão visual de todos estes materiais, utilizando todo o tipo de imagens do filme, mas não só. Imagens de outros filmes, de outras obras de arte, de artistas que de algum modo se relacionam com o tema, etc. No caso particular dos *posters* procura-se sempre estimular o fator de identificação dos diversos leitores/espectadores. É por isso que estão presentes, sempre que possível, os diferentes *posters* do filme, feitos um pouco por todo o mundo. Esses representam diferentes visões e sensibilidades sobre o mesmo filme e desta forma ilustram um pouco aquilo que se pretende no *CinEd*: trabalhar, singular e criativamente, a partir do que é comum.

profissional, descrição das suas obras mais marcantes e um breve olhar crítico sobre as mesmas[42].

O título da subsecção seguinte deste eixo de abordagem chama-se "O Filme no Contexto da Obra" e procura fazer um *zoom in* face ao texto anterior, procurando justificar o lugar, a importância e a relação que aquela obra particular terá para o restante contexto e método de trabalho do cineasta. No caderno de *O Sangue* , o referido texto[43] explora sobretudo, através do tratamento do tema da casa, a ideia de que, sendo um primeiro filme, ele constitui simultaneamente dois desafios: fugir da casa da nossa infância[44], composta por uma certa inocência e um conjunto de influências cinéfilas que marcam os seus anos de formação e aprendizagem; mas também construir uma casa própria no sentido de um universo temático, um estilo, uma forma de modelar cinematicamente o espaço e o tempo[45]. Ou, se quisermos, uma aprendizagem na forma de tecer, de individuar, minuciosamente um mundo, algo que vimos advogando como uma das importâncias centrais a retirar do trabalho sobre o cinemático. Também no caso de Oliveira se procurou, no texto «*Aniki-Bóbo*: Um Filme Matriz» (Anexo 2, pp. 407-408), mapear os cortes e as continuidades, as diferenças e as semelhanças, entre a sua primeira longa-metragem e restante e longa carreira[46].

[42] No caderno acerca de *Aniki-Bóbó*, o texto correspondente, «O Autor: Manoel de Oliveira, A Eterna Juventude do Maior Cineasta Português» (Anexo 2, pp. 406-407), procura fazer o mesmo, mas procurando entre determinar os diferentes momentos de uma extensa carreira. Nomeadamente, a fase das primeiras obras, a realização da denominada "tetralogia dos amores frustrados" e a parte final marcado pelo renascimento de uma carreira que a dada altura parecera caída em "desgraça".

[43] O título do mesmo é «*O Sangue* e o Início de uma Ética de Trabalho».

[44] "Um bom exemplo que expressa esta dupla aceção é a forma como o filme aborda o tema da casa. O processo de crescimento de Vicente, e sobretudo de Nino, implica o fugir da casa dos credores e do tio, respetivamente. Por um lado, pode dizer-se que aqui começa o problema fundamental de Pedro Costa, a relação com uma casa, como uma raiz que nos liga a um espaço. Mas por outro lado, em *O Sangue*, a casa prende, e no futuro, em relação a Ventura ou Vanda, a casa será um lugar de refúgio, que abriga. Ainda recuperando o texto de Azoury: 'Em *O Sangue* é preciso cortar o laço-casa. Para Vanda e Ventura já só a casa constitui um laço' (…). Finalmente, o tema da casa tem ainda uma outra leitura. Pedro Costa, referindo-se a *O Sangue*, disse que era "um filme muito protegido pelo cinema". Tal significava que essa "proteção" era feita de citações e influências de vários autores com que Costa aprendeu a sétima arte (cf. Filiações, p. 12). É neste sentido que a ida para casa de Nino significará também o próprio crescimento do cineasta, na aceção de encontrar uma "casa própria", isto é, um universo temático e estético seus (Anexo 1, p. 376).

[45] Outros elementos já presentes em *O Sangue* passarão para as obras posteriores. Desde logo, o trabalho com não atores que começou com a direção de Nino. Depois, o uso de planos retrato (cf. Análise... de um fotograma p. 18) que Pedro Costa continuará a utilizar para fixar as expressões de Vanda ou Ventura. Ainda o privilégio dos planos fixos, longos e lentos, com momentos de silêncio, muitas vezes na penumbra ou em contraluz, trabalhando quer o contraste entre o visível e o audível, quer o espaço da reflexão e do recolhimento, da palavra como instrumento das histórias. Ou mesmo a importância dada aos espaços de transição entre as personagens, como será o caso das portas, das janelas, das ruas mal iluminadas ou dos caminhos no bosque (*idem*).

[46] Apesar de ser um filme que marcará um interregno na carreira de Manoel de Oliveira, entre 1942 e 1956 (e por isso mesmo, determinar um corte ao nível sobretudo do estilo e da *mise en scène* do cineasta), procurámos assinalar no referido texto vários elementos que se podem encontrar nas obras ulteriores. Nomeadamente, "o fascínio pela vida e gentes da cidade do Porto, a sua cidade, e pelo rio Douro"; o "impulso ficcional e o poder da fábula"; a capacidade de união de dois filões — o da realidade exterior e o da pura fantasia ficcional — como forma de

O trabalho sobre o eixo contextual termina nos cadernos pedagógicos *CinEd* com uma filmografia do realizador, testemunhos de algumas pessoas que participaram no processo de criação de cada um dos filmes e com um segmento, sobretudo visual, intitulado "Filiações". Neste procura-se ilustrar através de imagens as relações que se podem fazer daquela obra com outras do autor, ou simplesmente com filmes da história do cinema que surgem como influência, explícita ou implícita[47] (Anexo 1, p. 378 e Anexo 2, pp. 409-410). No fundo, procura-se, através da comparação de fotogramas, criar no leitor a sensibilização para questões como: as afinidades na forma de constituição de universos e ambientes; a disposição dos corpos e a direção dos atores; a pregnância de determinados gestos do imaginário do cinema que depois se procuram replicar noutras obras; ou como as recorrências de assuntos, espaços, temas, em cada autor, ajudam a tornar reconhecível, coeso e harmónico[48]o universo autoral de cada cineasta.

***

O segundo eixo de trabalho dos cadernos pedagógicos gira em torno de uma dimensão *analítica*. Esta pressupõe, como etapa essencial e preliminar da análise, a aprendizagem da observação e da descrição dos diferentes momentos e escalas de um filme. É tendo em mente estas diferentes dimensões de abordagem de um filme que a secção das análises tem uma parte dedicada à análise de uma fotograma, depois de um plano e, por fim, de uma sequência. Todas estas escolhidas para o efeito de proporcionar um ponto de partida para a análise de um excerto.

A seleção e análise de um *fotograma* do filme, pela sua natureza imóvel e fotográfica, convida o leitor a observar e descrever um conjunto de questões cinematográficas. Como por exemplo, a disposição do ator no plano, a sua expressão, a sua roupa; a importância de cada elemento no plano através da sua relação com os outros elementos e com o restante espaço; a

suplantar a espontaneidade, transformando a vida pela arte, criando uma "poesia do quotidiano"; os temas da "culpa, o pecado, as tentações do desejo, a morte, o conflito entre o indivíduo e a lei, a sublimação do amor, a busca de pureza e inocência, a ironia"; "o uso de melopeias cómicas, as lengalengas, ou a cena da conversa "filosófica" dos meninos sobre a morte e a alma" que indicam um fascínio pelo poder da palavra; e, finalmente, o "trabalho sobre as sombras e a sobreposição de imagens da sequência dos polícias e dos ladrões (…) as panorâmicas para o céu, o sonho de Carlitos, ou as referências das crianças ao Diabo ou ao "lampionista do céu", permitem ver em *Aniki-Bóbó* o gérmen de uma dimensão sobrenatural, de efusão lírica, de uma magia da aparição como forma de relação com a espiritualidade" (Anexo 2, pp. 407-408).

[47] Enquanto que em *O Sangue* preferimos apenas trabalhar as semelhanças visuais entre a obra e o seu universo cinéfilo de referências, em *Aniki-Bóbó* "expandimos" visualmente o texto dedicado ao filme na obra do realizador, salientando através de imagens de outros dos seus filmes, temas e recorrências como o da cidade do Porto, a relação com os comboios ou a criação de personagens femininas complexas e misteriosas.

[48] O caso da harmonia como traço de um universo autoral é discutível. Isto na medida em que um cineasta pode também trabalhar pura e simplesmente a desarmonia e a heterogeneidade.

existência ou não de profundidade de campo; a cor, as formas, os volumes. Os exemplos são muitos. No caso de *O Sangue* foram dois os fotogramas escolhidos (Anexo 1, p. 384) e estes permitem, além dos referidos elementos de análise, estabelecer uma relação de "parentesco" entre as próprias imagens. Um "parentesco" que vai da abertura ao fim do filme[49]. Em *Aniki-Bóbo*, além de se poderem abordar todos estes referidos elementos, o fotograma escolhido ainda permite de certa forma ilustrar pictorialmente as relações narrativas que se estabelecem entre as personagens, além de questões de iluminação, colocação da câmara e segmentações do espaço (Anexo 2, p. 420)[50].

Em seguida é escolhido um *plano* do filme para análise. Aqui trabalha-se a sensibilização para a constituição desta unidade de significado, seja salientando a marcação do seu início e do seu fim, seja chamando a atenção para os diferentes elementos que o compõem: a movimentação e ações dos atores, a composição dos enquadramentos, o local de colocação da câmara, o seu trajeto, a articulação entre estes elementos e a situação dramática no decorrer da narrativa, o trabalho sobre o visível e o invisível, etc. Em *O Sangue,* o plano que selecionámos[51] trabalha sobre o tema da constituição de uma "nova família" composta pelas personagens de Vicente, Clara e Nino. Através do *travelling* de aproximação de Pedro Costa a esse trio temos acesso a um conjunto de ideias: a composição triangular evocando as figuras histórias de Maria, José e o Menino Jesus, o tema do crescimento, a tensão entre o tato familiar e a tensão sexual[52], a relação entre o movimento suave da câmara e o trabalho sobre a direção de atores, a modificação futura da relação entre as personagens, a construção de um ambiente[53].

---

[49] "Decidimos escolher um fotograma que abre o filme e que encontra um certo eco, ou par, num outro fotograma no final do filme. Se todo o filme é, de certa maneira, uma viagem dos seus protagonistas, este é uma obra sobre a passagem à idade adulta, ilustrado simbolicamente como uma travessia entre dois rostos: do de Vicente ao de Nino. A primeira imagem do filme, depois de vários segundos de negro e do som de passos, é da cara de Vicente, sério, sobrancelhas quase franzidas, no centro do plano. Dentro de instantes soará como um trovão uma estalada, a do pai, e a sua frase submissa que contrasta com o seu tão insubmisso olhar: "faça de mim o que quiser." A última imagem do filme é de Nino, olhar também resoluto, como o irmão mais velho, também no centro do plano, a guiar um barco em direção a casa, depois de ter fugido de casa do tio, no centro de Lisboa" (Anexo 1, p. 384).

[50] " (…) o terceiro elemento decisivo é o do ponto de vista da câmara que instaura uma divisão entre o espaço interior e exterior. A câmara está colocada no interior da loja, um espaço fechado, um espaço dos adultos que, para as crianças, significa simultaneamente uma fonte de desejo e integração, mas, ao mesmo tempo, de limitação e autoridade. Ao mesmo tempo, do lado exterior estão as crianças livres, suspirando, brincando, com o rio Douro, recreio natural da sua infância, como pano de fundo" (Anexo 2, p. 420).

[51] O referido plano encontra-se de 52:09 a 53:38 do filme (Anexo 1, p. 385).

[52] "Esta aproximação progride do tato familiar (12) à tensão sexual que irá resvalar para a sequência seguinte, terminando esta com uma simbólica relação física entre Vicente e Clara à beira do rio (01:00:20). Mas o plano começa pelo toque da mão de Clara sobre a camisola de Vicente (aliás, de Nino mas que ele veste agora), símbolo da aproximação dos dois irmãos após a morte/partida do pai. Clara quer coser-lhe a camisola e ele também se preocupa com ela "Olheiras", diz ele, pondo-lhe a mão no rosto. "É das crianças", responde ela, mas nós sabemos que é muito mais do que isso, que é do peso da noite, do fardo de crescer" (Anexo 1, p. 385).

[53] "Entretanto, o *travelling* vai obedecendo às palavras cada vez mais sussurradas de Clara para Vicente: "mais perto, mais perto." À medida que a câmara se aproxima dos rostos do casal, Nino sai do campo visível. Saída fatal,

Em *Aniki-Bóbó*, o segmento da análise de um plano, centrou-se na temática do desejo[54]. Trata-se de um momento em que o protagonista, Carlitos, se cruza na rua, com o objeto da sua paixão, Teresinha. Aqui procurámos destacar, através do referido plano, três elementos diversos: a forma como os movimentos de câmara ilustram o dilema narrativo do filme[55]; o papel do plano numa dinâmica, que vai evoluindo ao longo do filme, de aproximação progressiva[56] de Carlitos ao objeto do seu desejo; e o trabalho de Oliveira com estes "meninos da Ribeira", fazendo-os veicular, através de pequenos detalhes — como um sorriso ou uma forma de andar — elementos fulcrais para a caracterização das personagens.

Finalmente, a lógica de análise alarga-se a toda uma *sequência* do filme. Trata-se aqui de salientar a mesma tipologia de elementos que atrás vêm sendo referidos, mas agora num contexto de maior complexidade e dinamismo, próprio de um conjunto de planos que funcionam como unidade de sentido. No caso da sequência escolhida de *O Sangue*[57] procurou trabalhar-se a partir da decomposição em diferentes momentos da cena, muitas vezes com referência a planos específicos. Nela fizemos referência à forma como os temas do filme e as características técnicas da *mise en scène* de Pedro Costa estão presentes[58]. Outros elementos

pois, do seu sono este já só acordará em casa do tio, depois de ter sido raptado, enquanto Clara e Vicente estavam no parque. Trata-se de um desaparecimento simultâneo, na história e no plano, como se, ao "descuido" das personagens, correspondesse um abandono de Nino, consciente, por parte do cineasta. Esta "saída" de Nino do plano permite focar no amor e no medo de Clara e Vicente. Ela sente que ele está com medo ("estás a tremer") das ameaças da noite, mas também das ameaças da carne. A noite lá fora está pejada de cadáveres e névoa e só o "Escuro", o cão, nela habita sem receio. Cá dentro há o calor e a luz mas também a inquietude do sangue que ferve" (Anexo 1, p. 385).

[54] O subtítulo do segmento intitula-se «O Desejo Tem Muitas Direções» e o plano escolhido encontra-se de 00:10:35 a 00:10:47 (Anexo 2, p. 421).

[55] A esse propósito, escreve-se no segmento «Movimentos da Câmara e do Coração»: "Importa salientar que o movimento da câmara neste plano, ao acompanhar o movimento hesitante de Teresinha, traduz visualmente todo o dilema amoroso à volta do qual gira o filme. A menina mostra-se interessada por Carlitos, mas antes de lhe falar, precisa de localizar com o olhar Eduardito, por quem se sente atraída" (Anexo 2, p. 421).

[56] A esse propósito, escreve-se no segmento «Avanços e Recuos»: "A história de Carlitos e Teresinha conta-se por aproximações e recuos. Ao longo do filme ele vai conquistando o espaço, aproximando-se dela. Se na primeira vez apenas trocaram olhares, à distância, agora falaram, ainda que brevemente, um com o outro. Ela não vai querer brincar com ele, nem receber uma maçã, mas na vez seguinte que se virem ele aproximar-se-á dela ainda mais, recebendo uma carícia no rosto [cf. Análise… de um fotograma]. Mais perto do que isto só no quarto dela: e é isso que acontece quando Carlitos substitui a maçã por uma boneca como moeda de troca por um beijo que quase lhe será fatal, quase caindo do telhado [39:47]; e no final, juntos ficam quando, já "casados" segundo a norma da honestidade e resolvidas as contas dos pequenos pecados, sobem a escadaria de mãos dadas à boneca" (*idem*).

[57] A sequência escolhida é aquela na qual Vicente e Clara vão passear à feira e acabam por ver um corpo morto a ser recolhido do rio por um barqueiro. A mesma encontra-se de 53:40 a 53:38 (Anexo 1, p. 386).

[58] "Por um lado, todos os temas do filme estão presentes: a nostalgia face a um passado alegre e sem constrangimentos, a pureza do amor, o fascínio e o medo da morte, a orfandade, o crescimento como uma luta interior e exterior. Por outro lado, tecnicamente, vários são os elementos que aqui fazem parte do universo da realização de Pedro Costa: o trabalho sobre o negro, o ambiente onírico e misterioso, as referências a uma cinefilia clássica que trabalha desde o gótico à serie B, os planos contrapicados, etc. Finalmente, este é o momento na história em que termina para o trio de protagonistas a vida de jovem, uma viragem que irá desencadear a entrada a idade adulta" (Anexo 1, pp. 386-387).

destacados são a associação dos diferentes momentos da sequência aos elementos líquido, sólido e gasoso, o trabalho sobre a contraluz e a penumbra, a simbologia do rio, a importância da música da banda sonora que se faz ouvir ou a simbologia da utilização das cores e das roupas (Anexo 1, pp. 386-387).

No caso da sequência escolhida de *Aniki-Bóbó*[59], a análise é também decomposta em momentos, mas possui — por virtude de uma maior clareza pedagógica — uma correspondência na partição do texto em segmentos. Aqui procura mostrar-se, como se fez com o caderno anterior — é esse o ponto vital desta metodologia de análise a partir de diferentes fragmentos da obra —, a forma como a sequência condensa, temática e tecnicamente, questões relevantes do filme[60]. A sequência foi, neste caso, dividida em quatro partes distintas tendo cada uma um título que ilustra o eixo de análise. Na primeira parte, «Em Grupo e Sozinho», trabalha-se a relação de Carlitos com o restante grupo e a forma como a sequência caminha toda ela para um progressivamente isolamento, físico e psicológico do mesmo. Um dos elementos a ressalvar ainda nesta metodologia é a necessidade de constantemente remeter para outros momentos do caderno, numa espécie de "tapeçaria mental" que vai traçando percursos e fazendo ligações entre os diferentes tipos de abordagem[61]. A segunda parte, «A Brincar e/ou a Sério?» destina-se a perceber a forma como o crescendo dramático, a utilização da sequência de planos ou o recorte musical trabalham na sequência a ideia de que Carlitos será ladrão no jogo (dos polícias e dos ladrões) mas com efeitos na própria vida da personagem pois que este havia, na realidade, roubado uma boneca anteriormente. Em «Nós e as Sombras», referimos a importância da iluminação e posição da câmara de Manoel de Oliveira para criar os efeitos das sombras nas

[59] A sequência escolhida é aquela na qual Carlitos e os seus amigos brincam à noite ao jogo do polícia e dos ladrões. A mesma encontra-se de 32:09 a 35:33 (Anexo 2, pp. 422-423).

[60] Por um lado, vários dos temas do filme estão presentes: a brincadeira como um momento de seriedade, a da dinâmica da relação de Carlitos com o grupo, a importância de assumir responsabilidades e a necessidade de enfrentar os nossos medos. Por outro lado, também aqui Manoel de Oliveira revela algumas das marcas da sua realização: a capacidade de mostrar o invisível, o trabalho expressionista sobre as sombras como um sinal do interior das suas personagens, o ambiente onírico ou o som como elemento perturbador. Por fim, a sequência que dá título ao filme é o momento narrativo chave no qual Carlitos começará a tornar-se adulto, começando a refletir sobre os problemas que a sua própria consciência lhe coloca (Anexo 2, pp. 422-423).

[61] Num dos inúmeros exemplos que poderíamos dar, no segmento «Em Grupo e Sozinho», a propósito da postura de líder e antagonista Eduardito remetemos para a secção do caderno "Imagens-ricochete" (que abordaremos adiante), na qual podemos ver uma imagem do preciso momento do filme que ilustra a sua função de maestro do grupo, antes do fatal acidente. "De início, vemos os meninos em fila e Eduardito de costas. Este, já numa atitude de líder, autoritária e acusadora, de dedo em riste, vai dando ordens sobre o que cada um há-de trazer no dia seguinte para o lançamento da estrela. Numa sequência que tem algo de militar, ou não envolvesse o jogo polícias e ladrões, Eduardito será o "capitão", o "general", o "maestro" do grupo. Posição aliás que desempenhará até ao seu acidente com o comboio (Cf. Imagens-ricochete)" (Anexo 2, p. 422).

paredes, durante o jogo de crianças, com determinados efeitos[62] precisos. Finalmente, no segmento «Fugir de Si Próprio», concluímos o trabalho acerca da ideia base da sequência na qual o sentimento de culpa de Carlitos transforma a sua realidade, começa a ouvir a voz da sua própria consciência e a ver no seu rival um polícia que procura castigar a sua má ação. Isto, Oliveira faz por recurso à voz *off*, à sobreposição das imagens, ao aumento exponencial da dimensão das sombras ou à construção simétrica e invertida de certos planos (Anexo 2, p. 423).

Para encerrar o eixo de cariz analítico dos cadernos pedagógicos importa fazer referência a dois outros instrumentos. O primeiro designa-se como "Capítulos do Filme", ou em francês *Chapitrage*. Este dispositivo, que é comumente utilizado nos DVDs e *Blurays* como menu de navegação pelos diferentes segmentos do filme, tem nos cadernos *CinEd* uma utilização extra. Estes são compostos por imagens chave de cada momento do filme, acompanhados de uma breve descrição desse momento e da indicação da referência aos minutos onde tal momento se encontra. O objetivo desta partição do filme, que normalmente abre a secção do caderno dedicado à análise, tem várias funções. Desde logo, permite um primeiro contato visual, diríamos espacial, com a obra, antes mesmo do seu visionamento. Além disso, a indicação numérica auxilia pedagogicamente a localização de cada segmento. E, por fim, tem também o valor de um *storyboard* da obra que permite vários exercícios de interpretação, análise, discussão não apenas com os leitores professores, mas também com eventuais leitores alunos (Anexo 1, pp. 380-381 e Anexo 2, pp. 413-415).

Resta-nos abordar a subsecção "Questões de Cinema" na qual se procura trabalhar de perto elementos importantes da matéria cinematográfica em cada uma das obras. A influência da metodologia do projeto *Le Cinéma, cent ans de jeunesse* aqui faz-se notar, dando, em muitos cadernos pedagógicos, privilégio ao binómio mostrar/esconder. Algo que permite perceber a dinâmica campo/fora de campo, mas não só. Por exemplo, no caderno escrito por Arnaud Hée sobre *Pierrot, le Fou*, o autor abre o segmento "Questões de Cinema" precisamente com essa relação «Montrer-Cacher: L'Écrit à L´Écran», trabalhando as formas pelas quais Godard

[62] "O trabalho sobre as sombras, numa cena de pendor expressionista (cf. Contextos), tem dois objetivos distintos. Desde logo, a sombra como elemento que se move, mas que não se consegue identificar imediatamente a origem, contribui para conceber uma aura de mistério e medo. A sombra é movimento sem corpo e por isso instala no campo visível uma dúvida ao espectador e, por decorrência, às personagens. Este elemento é muito visível nos planos dos gatos vadios que comem num canto da rua, ou das senhoras à janela, com as sombras a percorrer os seus corpos. Em segundo lugar, as sombras expandem o espaço e os corpos. Os meninos parecem muito maiores do que o são na realidade, "pintando" as paredes, as estradas, os edifícios, com formas estranhas, dando à perseguição uma atmosfera de pesadelo, no qual os meninos são perseguidos também por estes vultos que de si próprios emanam" (Anexo 2, p. 423).

"mostra" a literatura, a palavra escrita e a citação literária no ecrã. Nomeadamente, através de sequências de leituras[63], de frases escritas no ecrã, ou frases em forma de mensagens (de cariz literário, político, publicitário). Segundo Hée, o trabalho de realização de Godard assenta precisamente na forma como "mostra" algo normalmente "escondido" no cinema (Hée 2017, 14).

No caderno pedagógico espanhol realizado sobre *El espíritu de la Colmena*, de Víctor Erice, os seus autores, Jaime Pena e Gonzalo de Lucas abordam esse binómio mostrar/esconder trabalhando sobre a ideia de índice, de mistério e de lirismo. No texto «Mostrar lo que se Oculta. Sobre Rostros, Silencios, Elipsis» vários são os elementos apontados através dos quais, Erice "cria um mundo lírico de sensações e estados emocionais sobre o despertar do olhar de Ana[64] sobre o mundo dos adultos" (Pena e Lucas 2017, 20). O que se pretende aqui é salientar a forma como Erice constrói um dado mundo infantil e em crescimento através do trabalho com a luz, a cor, os sons, as paisagens. E sem que se *mostrem* (estão *caché*), aspetos muito concretos e detalhados da narrativa, contexto histórico ou passado das próprias personagens. Tal como acontece com a perceção infantil que, sem compreender muitos detalhes do mundo dos adultos, capta instâncias, emoções, momentos. Nesse binómio "mostrar-esconder", no filme de Erice, avançam os autores, existe um "enredo profundo" contado pelas "emoções filmadas com a luz, a cor, os sons nas suas paisagens e nos efeitos sobre os rostos" (*idem*). Nesse particular pode dizer-se que o rosto e suas expressões no cinema possuem a característica de mostrar/esconder determinadas emoções e factos, comprimindo ou distendendo o espaço do fora de campo. O mesmo acontece com o papel do não dito, o silêncio, que pode mostrar/esconder determinadas emoções ou sentimentos. Pena e Lucas referem que, em *El espíritu de la Colmena*, "muito do que acontece permanece soterrado, velado ou sugerido: por debaixo das imagens ou entre elas através das elipses" (2017, 21). Erice explora o que as imagens ora mostram ora escondem, a

[63] «Leituras: o escrito não é mostrado mas revelado pela voz» (Hée 2017, 14).

[64] Ana é a jovem protagonista *El espíritu de la Colmena* de Víctor Erice. Por uma melhor compreensão do que acima se escreve deixamos a sinopse original escrita pelos autores do referido caderno pedagógico. "Hacia 1940, primeros años tras la Guerra Civil española (1936-1939), en plena dictadura franquista. A un pequeño pueblo de la meseta castellana llega el camión del cine para proyectar El doctor Frankenstein. Entre el público, dos niñas, Ana e Isabel, están fascinadas ante la proyección. La pequeña, Ana, queda impresionada por la historia, Frankenstein y la muerte de la niña. Su hermana mayor le dice que si es amiga del monstruo puede convocarlo pronunciando unas sencillas palabras: "Soy Ana, soy Ana." En casa de Ana e Isabel los padres pasan la mayor parte de las horas solos y en silencio, como encerrados o aislados en sus pensamientos. Fernando dedica sus días a la apicultura y durante largas noches en vela escribe un tratado sobre las colmenas; la madre, melancólica, escribe cartas a un destinatario que no se nos revelará. Después del colegio, aún bajo la impresión causada por El doctor Frankenstein, Isabel y Ana visitan una caseta abandonada. Ya sin su hermana, Ana vuelve en repetidas ocasiones. Se le acumulan las preguntas, las dudas, los misterios, los descubrimientos" (Pena e Lucas 2017, 5).

sua natureza lírica e pictórica[65], criando uma "tensão poética entre o que vemos e não vemos, entre o que sabemos e o que desconhecemos" (2017, 22).

No caso de *O Sangue* preferimos trabalhar as questões de cinema a partir da dupla partição: "As Imagens" / "Os Sons".

No primeiro, segmento intitulado «Uma Ilha Rodeada de Invisibilidade por Todos os Lados» procurámos chamar a atenção para o cinema como um conjunto de decisões tomadas pelo realizador que regulam essa mesma relação entre o visível e o invisível, ou melhor, entre o que vemos e o que imaginamos[66]. No caso particular da obra inaugural de Costa, a atmosfera do maravilhoso e do sobrenatural constrói-se a partir de uma imagem-ilha, indiciária, metonímica, de todo um mundo que deve ser imaginado pelo espectador. Essa imagem-ilha modela-se a partir do uso de "escassa luz natural", dos espaços de penumbra onde parece que os personagens se fundem com a paisagem (Anexo 1, pp. 382-383) e onde, como disse João Bénard da Costa, o "negro é uma cor" (Anexo 1, p. 371). A prolongar esta ideia está o facto de a "invisibilidade" no filme ser um tema em si, no qual "várias são as coisas presentes que, ou não se veem, ou têm um estatuto de leveza sobrenatural" (Anexo 1, p. 382). Essa indecidibilidade entre o natural e o sobrenatural, o realista e o maravilhoso, é aferida pela forma ambígua[67]com que Pedro Costa filma muitos elementos do filme.

No segmento dedicado aos elementos sonoros — «O Que Se Ouve Também É Uma Imagem» — chamamos a atenção para a máxima de Robert Bresson, retirada do seu influente, *Notas Sobre o Cinematógrafo* (1975) de que "O que é para o olhar não deve ser redundante com o que é para o ouvido".[68] Muito do som do filme foi refeito em estúdio, devido a

[65] Os exemplos dados pelos autores do caderno são imagens no filme que criam ritmos e sensações de mundo como o vento na mesa, os efeitos da luz amarelada, o reflexo da fogueira, o azul da noite, as sombras das nuvens ou projetadas na parede" (Pena e Lucas 2017, 22).

[66] "Em grande medida o trabalho de um realizador consiste em escolher o que deve mostrar e o que deve sugerir. Ou, por outras palavras, entre as ideias ou sentimentos que quer transmitir ao espectador e aquilo que quer deixar à sua imaginação. Tendo esta relação em mente pode dizer-se que o princípio que orienta a escolha das imagens de *O Sangue* é o de "esconder para mostrar mais". Desde logo esconder parte da história, deixando muitas questões por resolver (…). Todas estas questões, ao não serem respondidas pelo realizador, tornam o filme mais ambíguo, deixando mais liberdade de imaginação ao espectador" (Anexo 1, p. 382).

[67] Por exemplo, o estatuto do pai dos jovens, que demoramos a perceber se é vítima ou agressor: "Esta estranheza e ambiguidade são também associadas ao casal Vicente-Clara. A ele está associada a cor negra e, dada a sua relação ambivalente com o pai em que não sabemos se é sua vítima ou seu carrasco, várias são as situações em que Pedro Costa o filma como filmaria um agressor, provocando a dúvida no espectador. Dois exemplos. O primeiro é logo após a sequência do cemitério em que vemos Nino a dormir no seu quarto e há uma sombra e depois uma mão que surge sobre o seu rosto (27:13). Imagem ameaçadora que depois se revela ser Vicente a acariciar a testa do irmão. O segundo, uns minutos antes, quando Vicente segue Clara na rua para lhe pedir ajuda (21:38) e a segura por um ombro. Mais uma vez: agressor ou vítima?" (Anexo 1, p. 382).

[68] Aqui damos como exemplo a análise dos elementos sonoros singulares da cena de abertura: "Antes de vermos o que quer que seja ouvimos o som de passos (primeiro de uma, depois de duas pessoas), da trovoada, da lama, de

dificuldades de captação, e composta uma "trilha sonora que veiculasse a dimensão onírica", de forma a que o som nos desse "esse mundo do maravilhoso, da ambiguidade que rodeia as personagens" (Anexo 1, p.383). Outro exemplo importante para o trabalho sobre o som é a forma como são os elementos esparsos[69] que ouvimos, nas cenas passadas na cidade de Lisboa, que vão construindo para o espectador todo um outro universo, urbano, que "choca" com o universo, rural e suburbano, em que havíamos visto as personagens de Vicente, Nino e Clara. Em resumo, o papel do som, em *O Sangue*, é o de "dar a ver mais do que está no ecrã, estendendo o campo do visível, sem eliminar a subtileza da imaginação e da ambiguidade" (*idem*).

No caderno de *Aniki-Bóbó* a estrutura de abordagem das questões de cinema é semelhante: a separação entre o visual e o sonoro.

Face à imagem decidimos salientar a forma como *Aniki-Bóbó*, sendo um filme acerca da passagem[70] da idade de criança à idade adulta, trabalha essa transição através de um conjunto de pontes que faz entre diferentes realidades. Assim, optámos por dividir o texto «As Imagens de *Aniki-Bóbó* São Pontes entre Mundos», em quatro partes distintas. A primeira ponte «Adultos/Crianças» foca-se na forma como Oliveira começa por separar os dois no tratamento cinematográfico que lhes dá: as crianças ligam-se aos espaços abertos e exteriores, os adultos habitam interiores fechados; os meninos são personagens com nomes, aos crescidos apenas os designa a sua profissão; as crianças têm dilemas e caracterização de adultos e, inadvertidamente, os adultos têm traços burlescos de criança; os jovens são captados em planos picados, simulando o olhar adulto sobre elas ("esmagados pelo peso da sua autoridade") enquanto que "a câmara que simula o olhar das crianças vê os adultos de baixo para cima (…) agigantando-os nas suas proporções" (Anexo 2, p. 416). Mas esta oposição desfaz-se no final

um motor. Só então assistimos ao encontro pai e filho, dispensando ver qualquer chuva ou lama, uma vez que estas já "integraram", pelo som, as imagens seguintes" (Anexo 1, p. 383).

[69] "Além da composição sonora evocadora já referida na secção dedicada a análise de uma sequência escolhida (que vai mudando lentamente e preparando o que se vê), pode ainda dar-se o exemplo da construção do ambiente sonoro da vizinhança da casa de Nino e Vicente onde se ouvem o ladrar dos cães, o chorar das crianças, o vozear dos habitantes das casas contíguas, os alarmes, etc. Contudo todos estes elementos surgem esparsos, como que avisando o ouvido do mundo vivo que transcende o que se vê no ecrã" (Anexo 1, p. 383).

[70] "Tendo isto em mente pode dizer-se que o princípio que orienta a escolha das imagens de *Aniki-Bóbó* é a de mostrar a oposição e complementaridade de vários mundos: entre o olhar e universo das crianças e o dos adultos; mas também entre os princípios idealistas da alma e do céu, contra os problemas pragmáticas do corpo e da terra; entre o realismo dos espaços e das cidades e a poesia e as histórias que nelas acontecem; entre o olhar espontâneo das crianças da Ribeira e as palavras ensaiadas do argumento; entre a ordem e a transgressão; ou, finalmente, entre o drama e o riso. Por estas razões, a realização de Manoel de Oliveira, equilibrando intuição e razão, acaba por nos mostrar a transição da infância à idade adulta, um tempo de ingenuidade que o cineasta vai habilmente compondo. Vejamos a forma como elabora algumas destas pontes entre mundos" (Anexo 2, p. 416).

do filme, com a entrada das crianças, Carlitos e Teresinha, no mundo dos adultos[71]. A segunda ponte é constituída pela já referida oposição «Visível/Invisível», mas aqui seleccionando exemplos da forma como Oliveira escolhe elementos do campo do visível para chegar a transmitir ao espectador questões do foro interior ou invisível da realidade, sejam eles a culpa, o ciúme, o amor ou a tragédia[72]. A terceira ponte é aquela que existe entre a «Cidade Real/Cidade Cinematográfica»[73]. A ideia global aqui é a de tentar sensibilizar professores e jovens que as ruas da cidade do Porto que vemos no filme de Manoel de Oliveira são simultaneamente[74] *verdadeiras* — e em alguns planos podemos vislumbrar o Porto real tal como era no início dos anos 40, com os seus carros de bois e vendedores — e *ficcionais* — pois a sequência das imagens mostram-nos ligações entre espaços, ruas, que não existem na realidade, constituindo verdadeiramente um outro Porto, aquele construído cinematograficamente, que apenas existe no enredo do filme. Finalmente, a quarta ponte é a que existe entre «Sonho/Realidade», trabalhada no filme com a alternância de episódios realistas e trágicos, com outros de natureza onírica, caricatural e ingénua. Essa ponte corporiza parte importante da infância, pela "forma como vamos integrando no quotidiano as nossas emoções, as visões dos sonhos e do maravilhoso, juntamente com as regras que vamos apreendendo da realidade." Essa ponte, escrevemos, concentra em *Aniki-Bóbó*, "duas imagens alternativas e complementares colocadas no caminho destas crianças — entre as nuvens do céu e o peso da terra". E onde talvez apenas a junção, a ponte entre estas duas realidades, "permita apreender a verdadeira dimensão do crescimento" (Anexo 2, p. 417).

[71] "No final, quando Carlitos conta toda a verdade e se reconcilia com o mundo dos adultos, ele e Teresinha sobem as escadas de mãos dadas com a boneca. Nesse instante, Oliveira filma-os já com a posição de câmara até ali reservada para os crescidos, fazendo-os saltar para o lado de lá do espelho, o mundo dos adultos (imagem 4). Este "prémio" que o casal recebe por cumprir a ordem social adulta, por "encontrar o bom caminho", é o inverso do que acontece com Eduardito que, promovendo a transgressão geral dos companheiros e a gazeta à escola, acaba por cair (cf. Temas em Jogo) junto do comboio, aumentando o fosso existente entre os adultos e as crianças" (Anexo 2, p. 416).

[72] Um desses exemplos é dado pelo plano de papel rasgado no chão, que vemos a seguir ao acidente de Eduardito e que simboliza, não apenas a sua queda literal (também o papagaio o vemos caído), mas a "tristeza e tragédia que se seguiu aos momentos de brincadeira" (Anexo 2, p. 417).

[73] Recordamos que já abordámos esta questão no segmento "Mostrar e Contar", aquando da caracterização do projeto CCAJ. Cf. subcapítulo 2.1.3.

[74] "Se por um lado, por detrás da ação surge sempre um fundo de verdade dos sítios e daquele tempo - gente que passa apressadamente, mulheres à janela, carros de bois, homens a trabalhar no porto ou no rio (imagem 9) -, por outro, não existe uma continuidade realista nos espaços filmados, pois interessava ao realizador colocar em primeiro plano a história ficcional dos meninos (imagem 10). Desta forma, o cinema e as imagens de *Aniki-Bóbó* não deixam de desempenhar essa dupla função: elas são um documento de uma cidade verdadeira com os seus habitantes e rotinas, ao mesmo tempo que, sobre esta, Manoel de Oliveira constrói uma verdadeira cidade cinematográfica, que apenas existe para estes meninos que deixaram de ser rapazes da Ribeira e passaram a ser personagens de pura imaginação" (Anexo 2, p. 417).

Face ao som, em «O Som e a Imagem em *Aniki-Bóbó*, "Matérias-Primas" de Criação», além da associação de trechos diferentes da banda sonora a personagens diferentes, ele é, como o título do texto indica, matéria de construção de diversas realidades. Entre elas, o sublinhar dos episódios cómicos ou dos momentos de perigo ou tensão. Mas também é a música que ouvimos cantada no ecrã, em certas sequências, o que irá ligar as crianças, as pessoas, por via da amizade. Por fim, é ainda o som que permite aprofundar a dimensão interior do protagonista, nomeadamente, nos seus complexos de culpa motivado pelas suas ações[75] (Anexo 2, pp. 418-419).

***

O terceiro eixo de trabalho da metodologia *CinEd* no que diz respeito aos cadernos prende-se com uma dimensão *relacional*. Esta implica estabelecer relações e comparar, fazendo dialogar a obra com outros filmes (da coleção, mas não só), com outras obras de arte, e com outras opiniões sobre o filme em causa. De certo modo, este eixo de trabalho é "aberto" logo nas primeiras páginas de todos os cadernos, quando se destacam os «Temas em Jogo» de cada filme, elementos que servirão como fio condutor de muitas das atividades e que depois estarão, alguns deles, presentes, nos temas fortes dos já referidos vídeos pedagógicos que efetivam, materialmente, a lógica da ligação temática e formal entre imagens, entre filmes. Ao percorrer os temas em jogo escolhidos para os filmes de Costa e Oliveira chegamos à conclusão que estes pontos de partida estão longe de se ficar por uma mera análise conteudística. Ao lado de temas mais convencionais como o "Crescimento", a "Brincadeira" ou "A Culpa", existem temas que remetem para uma certa sensibilização artística e/ou cinematográfica. Por exemplo, em *O Sangue*, destacámos como temas o "Preto e Branco", a "Cinefilia", o "Onirismo", ou em *Aniki-Bóbó*, o "Triangulo Amoroso" (Anexo 1, p. 371 e Anexo 2, p. 404).

Contudo, este eixo relacional encontra-se sobretudo desenvolvido na secção "Correspondências". A abrir esta parte dos cadernos surge uma rubrica de cariz visual que possui diversas nomenclaturas. Por exemplo, nos cadernos franceses escritos por Arnaud Hée

[75] Nesse segmento, «Da Consciência» escrevemos: "Por vezes, os elementos sonoros são modificados e exagerados para veicular uma dimensão de perturbação psicológica de uma personagem. Na sequência do jogo dos polícias e dos ladrões, Carlitos, consumido pela culpa (imagem 7) por um "crime" que cometeu
e ainda ninguém o acusou, ouve várias vezes, numa voz sussurrada, como se saísse da sua cabeça, as palavras do jogo ditas por Eduardito: "tu és ladrão… tu és ladrão…" (cf. Análise… de uma sequência). Mais tarde, agora acusado de um crime que não cometeu - o ter empurrado Eduardito - o triste Carlitos resolve fugir num barco de cargas. Em toda essa sequencia, o barulho dos fumos e das máquinas dos barcos no porto é aumentado ao ponto de transmitir a forma hostil e pesada como a realidade vem tratando o nosso herói (imagem 8)" (Anexo 2, p. 419).

elas têm o título de "Images-Rebonds", nos cadernos espanhóis surgem como "Imágenes en relación". Nós portugueses, num primeiro momento, — o escrito por Francisco Valente, sobre *Uma Pedra no Bolso*, e o redigido por nós, sobre *O Sangue* — decidimos nomear a rubrica "Imagens que Ecoam." Contudo, no caderno posterior, o de *Aniki-Bóbó*, recorremos à noção de "Imagens-Ricochete". A referência à flutuação terminológica parece-nos, no caso, relevante. Isto porque essa imprecisão ao nível da nomenclatura, fazendo uso da metáfora, prova uma procura da maneira mais exata de descrever a forma como umas imagens se ligam e remetem para outras. As ideias de uma mera "relação", ou de um "eco", de um "ressalto/*rebond*" ou "ricochete" todas elas "tateiam" (para utilizar outra metáfora) essa passagem entre imagens, esse processo pelo qual um trajeto se vai constituindo, individuando, através da "tecelagem" de umas imagens às outras.

Esta rubrica assenta visualmente na ideia de recriar uma montagem de imagens na página, fazendo ressaltar semelhanças, diferenças, de conteúdo, forma ou outras. Assim, em *O Sangue*, elaborámos em torno do tema "os amantes", uma montagem composta por um fotograma de *O Sangue*, pela pintura *Les Amants* (1928) de René Magritte, pela escultura *I Am Like You* (2008) de Rui Chafes e ainda um fotograma de *Pierrot, le fou* (1965) de Jean-Luc Godard (Anexo 1, pp. 388-389). No caderno sobre *Aniki-Bóbó* o tema unificador foi "As Brincadeiras". A montagem comporta um fotograma do filme de Oliveira, a fotografia *New York (Broken Mirror)* (1942) de Helen Levitt, uma gravura de Jaco Putker, *The Girls and the Diver* (2013) e o pontilhismo de Georges-Pierre Seurat em *Le pont de Courveboie* (1886) (Anexo 2, p. 424).

De seguida, na subsecção «Diálogos entre Filmes do Catálogo *CinEd*», trabalha-se esta noção de coleção criando uma ou várias relações do filme em análise com as demais obras daquela.

No caderno de *O Sangue* abordámos a proximidade com a já referida obra-prima de Víctor Erice, *El espíritu de la Colmena* (Anexo 1, pp. 390-391). O texto, com o subtítulo «Dois Sonhos Sobre o Crescimento», recupera vários pontos de contato entre a obra portuguesa de 1989 e a espanhola de 1973. Alguns exemplos são: o seu tema, uma família em processo de

reestruturação[76]; a importância e funções distintas dos espaços interiores e exteriores[77]; a forma velada e implícita como ambos comentam a paisagem político-económica do seu país[78]; a importância e influência, em ambas as obras, da cinefilia e do cinema[79]; e o trabalho sobre a montagem para trabalhar a dimensão do sobrenatural e fantástico[80].

No caderno de *Aniki-Bóbó* trabalhámos a partir de um possível diálogo com *Mies vailla menneisyyttä* (O Homem Sem Passado) de Aki Kaurismäki (Anexo 2, pp. 426-427). O texto, com o subtítulo «Estar à Margem, Procurar a Identidade» desenvolve as seguintes hipóteses de ligação: a reflexão de ambos sobre a condição da pobreza[81]; a oscilação entre um tratamento realista e ficcional dos espaços da cidade[82]; o questionamento da identidade (ou falta dela) dos

[76] "Se no filme de Pedro Costa é o pai a figura que se ausentará, neste é a mãe que, agarrando- se às memórias de um amor passado, se mostra distante do marido e das suas duas filhas pequenas, Ana e Isabel. Enquanto nas primeiras cenas do filme português Vicente tenta, em vão, reter a partida do pai, manter a família unida, já Erice nunca filmará mãe, pai e filhas juntos num mesmo plano. Outro elemento comum entre as duas obras é que precisamente ambas retratam um processo de crescimento em comum de dois irmãos (*O Sangue*) e duas irmãs (*O Espírito da Colmeia*) ante essa falência dos valores parentais" (Anexo 1, p. 390).

[77] "Os espaços interiores — sobretudo a casa de família, como a de Nino e Vicente — são locais de refúgio e conforto. Mas se a casa no filme português é pequena e acolhedora e pouco vemos além da sala e dos quartos exíguos, a casa do filme de Erice parece interminável, com os seus longos corredores, divisões amplas e vidros da janela em formato de favo de colmeia. Essa é a derradeira função dos interiores, serem vistos e filmados como colmeias. Em ambos os filmes a relação com o bosque e os campos é fundamental. Estes pressupõem um contato com a natureza que estimulará não só o crescimento dos jovens, mas os avisará em relação aos perigos. Se em *O Sangue* temos o morto que é recolhido das águas do rio, em *O Espírito* o pai avisa as filhas para os perigos dos cogumelos venenosos. Isto além do "monstro de fumo" (o comboio) que avança sobre elas pela linha de comboio e trará o soldado ferido que Ana irá alimentar às escondidas" (Anexo 1, p. 390).

[78] " [no] contexto de *O Sangue* há nele uma velada alusão às difíceis condições económicas que Portugal viveu após a intervenção do FMI no seu país, e posterior reajustamento com a entrada na CEE em 1986. Também o filme de Vítor Erice, comenta, implicitamente a paisagem política do seu país. Espanha nos anos 40, final da guerra civil e início do regime franquista" (Anexo 1, p. 390).

[79] " (…) a importância para *O Sangue* das referências a outros filmes. Em *O Espírito da Colmeia* a importância do cinema é integrada na própria história com o efeito maravilhoso e aterrador que provocará o visionamento de *Frankenstein*, 1931, do realizador James Whale no imaginário das duas meninas" (Anexo 1, p. 391).

[80] "Ambos os filmes procuram trabalhar a fluidez entre o mundo real e o mundo dos sonhos e da imaginação. As imagens acima mostram essa fluidez por via da montagem, pela técnica da transição, fazendo umas imagens entrar, lentamente, dentro das outras" (Anexo 1, p. 391).

[81] "No filme de Manoel Oliveira, que é adaptado de um conto de Rodrigues de Freitas chamado "Os Meninos Milionários", o cenário de fundo da história de crescimento e desejo de Carlitos e seus amigos, é a zona pobre ribeirinha do Porto, na altura de escassez e perturbação vividos durante a 2ª Guerra Mundial (cf. Contexto) e em particular evidenciada por vários dos seus habitantes que, em fundo, surgem nos planos, na sua dura vida de trabalho (cf. Questões de Cinema). Já no filme de Aki Kaurismäki, a mesma questão da pobreza é abordada de forma mais evidente pelo ponto de vista de uma cidade e suas transformações, estas ditadas pelo período do pós-Guerra, num retrato irónico que afasta para os subúrbios uma classe proletária que não tem lugar no espaço urbano de uma nova ordem económica" (Anexo 2, p. 426).

[82] "No primeiro caso, já nos reportamos a essa construção de uma "cidade cinematográfica" do Porto por parte de Oliveira (…) No caso de *O Homem Sem Passado*, as partes mais centrais da cidade são substituídas pelos arredores e suas casas-contentores, cheias de detritos industriais, paredes descascadas e buldozers (imagem 2). Parte desse "realismo" contrastará, no interior do próprio filme, com os cenários minimais, de uma ordem urbana massificada, como são os espaços das agências de emprego, do hospital, da prisão, ou do banco" (Anexo 2, p. 426).

adultos[83]; a importância em ambos os filmes do papel agregador da música e a conquista da mão da amada como recompensa final do seu protagonista[84].

Esta lógica de diálogo da obra com a realidade que a rodeia conhece ainda uma outra declinação. Trata-se de uma secção que convida o professor, o aluno, o leitor, a refletir acerca da "Relação com Outras Formas de Arte", assim se chama a subsecção destinada a esta outra abordagem.

No caderno de *O Sangue* trabalhou-se sobretudo a relação da obra com a fotografia de Paulo Nozolino, mas também com a dimensão arquitetural presente no filme. Face ao primeiro, no texto «Fotografia: As Imagens Sombrias São a Realidade» — frase do próprio Nozolino, que, como já se referiu[85], participou na pré-produção do filme, designadamente na procura dos espaços e construção de ambiente — procurámos chamar a atenção para questões comuns na obra artística de Costa e Nozolino. Designadamente, o interesse pelas ruínas e pelo preto e branco[86]; ou a influência do filme nas fotografias posteriores do fotógrafo[87] (Anexo 1, p. 392). Esta secção vive bastante da hipótese de comparação visual, *mise en page*, da semelhança dos dois universos (Anexo 1, p. 393).

O texto sobre a relação entre a arquitetura e o filme de Pedro Costa, «Arquitetura: Habitar o Negro, Um Problema de Arquitetura» tem como fito desvelar a importância para o cinema do realizador do tema/ processo de "procura de uma casa" (Anexo 1, p. 394)[88].

[83] No filme finlandês, o protagonista perde os documentos e não se lembra do seu nome. Essa perda de identidade "implica uma crítica ao sistema burocrático finlandês, onde nada se consegue sem essa identidade documental" (Anexo 2, p. 427). No filme português, como já se fez referência, as personagens adultas não são designadas pelo seu nome, mas sim pela sua profissão.

[84] "É neste ambiente que os dois protagonistas destes filmes, quer Carlitos, quer M, se terão de olhar ao espelho (imagens 3 e 4) pois o desafio que enfrentam é o mesmo: descortinar a sua identidade e assumir as consequências dos seus atos. A recompensa também será a mesma: de consciência tranquila, pegar na mão da sua amada (imagens 7 e 8), e seguir em frente com a vida. Numa palavra: crescer" (Anexo 2, p. 427).

[85] Cf. Subcapítulo 3.6.

[86] "Em comum com o cineasta terá esse fascínio pelas ruínas e pelo dramatismo poético do preto e do branco, a revelar sombras e espaços onde a escuridão tem sempre a última palavra. Longe dos estereótipos banais e exóticos, frequentemente associados à representação dos lugares, a fotografia de Nozolino também quer, como o cinema de Costa, usar a luz em doses mínimas para ver melhor essa escuridão, e revelar os vestígios do desaparecimento de um modo de viver" (Anexo 1, p. 392).

[87] " (...) a importância do peso dos edifícios citadinos na relação com a totalidade do espaço, como que esmagando o céu; a impessoalidade de quem passa, por relação a uma fusão com as paredes e os pavimentos da rua longa e escura; as mínimas hipóteses de luz (e de branco) numa noite carregada, como são aqui os casos do farol insistente da mota de Vicente ou um solitário traçado na estrada; ou, finalmente, a simetria da filiação, no sangue e na infância, a evocar um passado de cumplicidade, de crescimento a dois, em vias de não voltar nunca mais (Anexo 1, p. 392).

[88] "Por exemplo, em Juventude em Marcha, 2006, filme sobre a demolição das barracas do bairro das Fontainhas e recolocação dos seus habitantes no bairro social do Casal da Boba, existe uma forte oposição de espaços. De um lado, temos essas barracas de quartos escuros e paredes descascadas, espécie de "gruta de dimensões arqueológicas", onde os seus ocupantes contam e imaginam histórias nesse negro desprovido de luz. Do outro lado, Costa filma as casas muito brancas das habitações sociais, onde não se ouvem pessoas, só passarinhos e o

Particularizámos ainda o trabalho do cineasta acerca da "oposição entre o moderno e o mítico/antigo" expressa em termos arquitetónicos, algo que no filme é veiculado pelo contraste entre a "casa-prisão do tio no centro de Lisboa" e a "casa-abrigo de Vicente e Nino na periferia" (*idem*). No contexto dessa oposição pode ainda detetar-se, nos planos de *O Sangue*, os vestígios[89] de uma cidade de Lisboa em progressiva modernização, decorrente das transformações urbanas e geográficas ocorridas no pós 25 de abril. Em oposição, o mundo das jovens personagens pertence a um outro tempo anterior, com espaços suburbanos, industriais, menos organizados e hierarquizados[90].

Na secção correspondente do caderno de *Aniki-Bóbó* trabalhámos a relação com a literatura e a fotografia. Quanto ao primeiro, no texto «Literatura: *Aniki-Bóbó*, um Filme "Inspirado" num Poema» abordámos quatro pontos distintos: 1) a origem literária do filme, nomeadamente a inspiração da história num conto do escritor João Rodrigues de Freitas, *Os Meninos Milionários*; 2) a diferença entre a realidade da adaptação e da inspiração na passagem da literatura ao cinema, detalhando os elementos do conto que passaram à obra fílmica, e sobretudo à forma como Oliveira trabalhou essa passagem; 3) a relação de pertença das obras de Freitas e Oliveira a uma estética "presencista" e suas características[91]; 4) finalmente, um pequeno vislumbre introdutório à importância decisiva e central que a literatura ocupará na restante e longa carreira do cineasta portuense (Anexo 2, pp. 428-429).

Na relação com a fotografia, e expandindo um pouco o que já havíamos deixado entrevisto na secção das "Imagens-Ricochete", procurámos, através de um conjunto de imagens, traçar a relação entre a estética realista de *Aniki-Bóbó* — que "documenta não apenas o tempo — os anos 40 — mas também o espaço — a cidade ribeirinha do Porto e o modo de

som das televisões. Este é tido como um espaço moderno, flat, sem memória ou dimensão dramática" (Anexo 1, p. 394).

[89] "Além da casa do tio, na Lisboa mais moderna e cosmopolita de *O Sangue*, pode ainda ver-se a fachada e o interior do restaurante Império, os antigos armazéns Grandella ou as varandas uniformizadas na noite de fim-de-ano na casa da mulher onde Vicente está preso" (Anexo 1, p. 394).

[90] " (…) a periferia onde habitam Nino e Vicente, as ruas filmadas no Barreiro ou outros caminhos sombrios e misteriosos, parecem ser o símbolo de uma Lisboa mais industrial do que monumental. Velhos bairros e lugares indigentes (sobretudo construídos antes de 1974) no lugar dos locais mais eficientes, numa visão arquitectónica do espaço pouco hierarquizada, privilegiando o não reconhecimento imediato desses mesmos espaços para o espectador. O privilégio da ação em locais de passagem — corredores, ruas estreitas, pátios, bosques e pântanos — parece favorecer a ausência de percursos lineares e reconhecíveis, um mapa geográfico incompleto de lugares que podem estar prestes a sair do seu tempo histórico" (Anexo 1, p. 394).

[91] "Aquela caracterizava-se sobretudo pelos dilemas do homem (no caso de *Aniki-Bóbó*, dos "homens ainda em estado de criança") e sua capacidade de transformação da sociedade através da sua vivência, e de uma forte consciência poética. Esta estética surge em contraposição ao neorrealismo literário, sobretudo interessado em acompanhar o homem social e os grupos na sua relação com a sociedade, como forma de denúncia de um estado de coisas" (Anexo 2, p. 428).

vida dos seus habitantes" (Anexo 2, pp. 429-430) — e um conjunto de autores que trabalhava na área da denominada "fotografia de rua"[92]. A ideia foi a de tentar expandir a curiosidade e o imaginário presente na obra de Oliveira na direção de outros "universos artísticos comunicantes"[93]. Em particular "fotografias de rua centradas no universo infantil que contém a mesma energia e detalhe realista", a mesma capacidade de dar a ver "o mais genuíno do mundo das crianças, no contato com o espaço urbano ou rural e pela interação entre elas" (*idem*).

O derradeiro ponto do eixo de trabalho da metodologia *CinEd* ligado à dimensão relacional prende-se com uma secção intitulada «Acolhimento ao Filme: Olhares Cruzados». Trata-se de também aqui elaborar uma pequena montagem que permita ao leitor/espectador aceder a vários excertos de impressões de críticos, historiadores, investigadores acerca da obra. Quer no momento da sua estreia, quer posteriormente ao longo da "vida" do filme. Quer no país de origem, quer em outros países. O objetivo é uma multiplicação dos olhares históricos, críticos, reflexivos que permita não só melhor contextualizar a receção do filme, como tomar consciência das infinitas abordagens a uma obra (Anexo 1, p. 395 e Anexo 2, pp. 431-432).

***

O quarto eixo de trabalho desta metodologia prende-se com o que denominámos por dimensão *criativa e interativa*. No que diz respeito à estrutura dos cadernos pedagógicos, que vimos descrevendo nas últimas páginas, ela comporta uma última parte denominada "Itinerários Pedagógicos". Este segmento propõe um conjunto de exercícios a efetuar com professores ou alunos, antes e depois da projeção do filme. Exercícios esses que variam consoante o país, o parceiro institucional ou o autor de cada caderno. Por exemplo, no caderno de *O Sangue* (Anexo 1, p. 396) propusemos, como exercícios antes da projeção, partir dos *posters* do filme, e suscitar uma descrição do que se pode ver neles, da sua composição e estética, assim como a suposição acerca da vida daquelas personagens e da história que irão ver. A mesma coisa se pede a partir da projeção de um fotograma do filme: a imaginação da situação que se está a desenrolar, a caracterização das personagens e do local em que este se desenrola. Finalmente, e ainda antes

[92] " [Esta] procura, para efeitos artísticos e/ou sociais captar encontros fortuitos com pessoas ou situações em espaços públicos. Esta área da fotografia, que se afirmou sobretudo desde finais do século XIX até aos anos 70, tinha o intuito de obter atmosferas e vivências o mais genuínas possível, sem a mediação de ensaios, poses ou composições estáticas" (Anexo 2, p. 429).

[93] Sem detalharmos aqui as obras limitámo-nos a enumerar os autores objeto de comparação e relação: Helen Levitt (1912-2009) e a série *In The Street: chalk drawings and messages, New York City 1938–1948*; Henri Cartier-Bresson (1908-2004); Walker Evans (1903-1975); Lewis Hine (1874-1940); David Seymour (1911-1956); William Klein (1920) (Anexo 2, pp. 430-431).

da projeção, propusemos como exercício a audição de uma cena sem imagens, apenas com o som, para a partir desses elementos sonoros, poder ser imaginada pelos alunos a situação que está a ocorrer.

Depois da projeção do filme, nos "Itinerários Pedagógicos" sugerem-se diversas atividades. Algumas são de cariz interpretativo, e correspondem a uma interação mais imediata logo após o visionamento: ouvir as opiniões e sentimentos acerca do filme; pedir a cada um dos alunos para destacar os momentos do filme mais importantes para si e localizá-los na cronologia da história; questionar acerca do género de *O Sangue*; falar da descrição pessoal das personagens; pedir para recontar os momentos iniciais e finais da história do filme; perguntar acerca de uma justificação para a escolha do preto e branco. Em seguida, os exercícios subdividem-se em tipologias de atividades. Em «O Que é que Vemos?» são abordadas questões como a aparência das personagens, a sua forma de agir, de andar, de falar, de vestir; perguntas acerca da interpretação da narrativa; detalhes sobre os locais vistos no filme; questionamento sobre o título. Em «O Que é que Ouvimos?» o privilégio é dado a questões ligadas à dimensão sonora: que músicas existem no filme; que elementos sonoros estão presentes em determinada cena; como se associa cada música a cada um dos personagens, etc. Um terceiro ponto de exercícios após a projeção é dedicado à dimensão analítica. Aqui trabalhar-se diretamente a partir das secções de escolha e análise de um fotograma, de um plano e uma sequência. Trata-se de trabalhar mais a fundo cada um destes elementos, em torno de questões, ora de conteúdo, ora de materialidade cinematográfica[94]. O ponto seguinte, «Receção do Filme» destina-se a questionar os professores, as crianças, a partir quer dos testemunhos das pessoas que participaram no filme (Anexo 1, p. 397), quer a partir da acima referida secção «Acolhimento ao Filme: Olhares Cruzados»[95]. Finalmente, existe uma última secção de atividades, a encerrar o caderno, denominada «Interatividade com as Imagens». Nesta pede-se aos alunos que escolham um fotograma, um plano ou uma sequência favorita. A ideia será fazê-los trabalhar em torno de um conjunto de questões como: os temas do filme presentes nessa escolha; a composição das imagens; as escolhas que o realizador teve de fazer para criar aquele segmento; noções como a posição, o ângulo e o movimento de câmara; o enquadramento; a informação

[94] Um exemplo desta última passa por perguntar, após visionar novamente o plano escolhido para análise (Anexo 1, p. 385), a razão daquele movimento da câmara, o porquê dos sussurros das personagens, qual o tom daquele momento (Anexo 1, p. 397).

[95] Por exemplo, Philippe Azoury escreve (cf. Acolhimento ao filme: olhares cruzados p. 29) que "*O Sangue* foi pensado como uma derradeira homenagem ao cinema e, em certa medida, como o modo do seu adeus." Porquê?". Ou ainda, "Adrian Martin escreve (cf. Acolhimento ao filme: olhares cruzados p. 29): "E se algumas pessoas de facto regressam ao filme, sob que forma é que o fazem? Como fantasmas, zombies, projeções de memória, realidades virtuais?" De que forma *O Sangue* parece ser, ou pode ser, um filme de terror?" (Anexo 1, p. 397).

narrativa; a relação da sua escolha com a seguinte com o intuito de despertar o aluno para a dimensão da montagem.

Convém aqui salientar que o eixo de trabalho criativo e interativo é complementado por um conjunto de outros dispositivos que o projeto *CinEd* disponibiliza, uns completos, outros em estados de aperfeiçoamento e finalização. Desde logo, um glossário de vocabulário cinematográfica que deverá ser disponibilizado na sua plataforma *online* de trabalho. Além disso, também o espaço "Jovem Espectador" encontra-se em preparação, para que os alunos possam aceder a um conjunto de imagens, fixas, em movimento, outras informações, que lhes permitam levar a cabo muitas das atividades práticas nas sessões de trabalho com os filmes da coleção *CinEd*. E, finalmente, as fichas de aluno que são distribuídas nessas sessões aos jovens e que passaremos a descrever no ponto seguinte, ponto esse que concluirá a nossa abordagem a este projeto europeu na área da educação para o cinema.

4.4. As fichas de aluno *CinEd*: *O Sangue* (1989) e *Aniki Bóbó* (1942)

A descrição e problematização do processo de conceção e redação de material pedagógico no contexto do projeto *CinEd* não se encontra finalizado sem a abordagem de conceção das fichas de aluno dos referidos filmes portugueses. Estas foram concebidas conjuntamente por nós e por especialistas na vertente prática de educação para o cinema, colaboradores da associação Os Filhos de Lumière.

De certo modo, elas funcionam como uma extensão dos acima referidos "Itinerários Pedagógicos", sobretudo no que concerne ao desenvolvimento de atividades neles referidos. Contudo, trata-se de um documento, necessariamente mais breve, que deve também servir como "recordação", "testemunho" da passagem daquela criança/jovem por aquela sessão de cinema e atividade.

As fichas de aluno estão organizadas de acordo com cinco pontos distintos: "I. O Filme"; "II. Na Europa e Lá Fora"; "III.O Filme e Eu"; "IV. Escolher e Criar Imagens"; "V. Ir Mais Longe".

No primeiro ponto (I) procura-se dar uma primeira impressão do filme. Escolhem-se dez fotogramas do filme aos quais se associam breves descrições. O objetivo é recriar, a uma escala menor, aquilo que nos cadernos pormenorizámos através dos diferentes capítulos do

filme e, desta maneira, permitir um acesso rápido a um resumo, visual e verbal, da obra. Neste segmento são também elencados aos jovens os temas dos filmes[96] e selecionados, na subsecção "Ouvido no Filme", um conjunto de excertos de diálogos[97], de letras de canções e frases marcantes (Anexo 3, p. 439 e Anexo 4, pp. 447-448). Finalmente, este segmento termina com uma ou duas breves citações de pessoas que estiveram envolvidas na feitura do filme. Por exemplo, as crianças podem aceder às impressões[98] de Manuela Viegas, à época montadora de *O Sangue*, e hoje professora de montagem no Conservatório de Cinema.

O segundo ponto, "II. Na Europa e Lá Fora", é, como o nome indica, destinado a fazer ecoar detalhes da obra a nível extranacional, trabalhando a sua receção face a culturas diferentes. Salientando não apenas a dimensão europeia do projeto, como também o potencial comunicacional e expressivo através de diferentes nacionalidades. Como curiosidade os alunos têm aqui acesso ao título do filme na língua dos países parceiros do programa *CinEd*, aos *posters* que foram feitos no país de origem, aquando do lançamento em sala ou na edição em DVD/*Blu-Ray*. Trata-se aqui de perceber as diferenças nas abordagens visuais ao mesmo filme. O segmento termina com uma pequena referência ao contexto histórico, político e cinematográfico do filme (Anexo 3, p. 441 e Anexo 4, p. 450) [99].

Em "III. O Filme e Eu" a ideia é solicitar o aluno a reagir a um conjunto de elementos de cariz pessoal em torno do filme. Por exemplo, na ficha de *O Sangue* pede-se para escolher outro título para o filme, pergunta-se sobre algumas frases mais enigmáticas presentes naquele e inquire-se sobre o desejo do jovem em saber mais coisas sobre Portugal, Lisboa, ou outros sítios onde decorre o filme[100]. Pede-se ainda para o aluno escrever uma carta ao realizador,

[96] Recordamos que em *O Sangue* estes são: "Preto e Branco – Crescimento – Família – Cinefilia – Sonho – Revolta" (Anexo 3, p. 439). E em *Aniki-Bobó*: "Crescimento – Queda – Brincadeira – Triângulo Amoroso – Culpa" (Anexo 4, p. 448).

[97] Por exemplo, este segmento sugestivo do diálogo entre os meninos de *Aniki* na denominada sequência da conversa filosófica: "Pistarim: «Quem acende as estrelas?» / Menino: «É o lampionista do céu.» / Menino: «Dizem quem quando alguém morre, nasce mais uma estrela. E que as almas são borboletas que voam para o céu.»/ Pistarim: «Ah, então por isso é que nos cemitérios há tantas borboletas.»/ Menino: "Borboletas? Borboletas tens tu, na moleirinha…" (Anexo 4, p. 448).

[98] "Montei *O Sangue*, e esse trabalho foi instrutivo naqueles anos. Com Pedro Costa, meu colega de curso de cinema tinha uma relação divertida. E era o primeiro filme dele, com todas as angústias e iluminações súbitas que isso comportava. (…) vimos ali possibilidades para as ligações entre imagens e destas com as músicas e as vozes, como se estivéssemos a voltar atrás e a inventar tudo do início. (…) A escrita deste primeiro filme do Pedro e alguma coisa daquelas personagens e daquelas elipses ficou para sempre no nosso cinema e isso acho que se vê nos filmes dos novos" - Manuela Viegas (montadora do filme)" (Anexo 3, pp. 439-440).

[99] No fundo, trata-se aqui de apresentar, em formato resumido, algumas ideias fundamentais dos textos de cariz contextual desenvolvidos nos cadernos.

[100] Convém relembrar que estas fichas, tal como de resto todo o material pedagógico *CinEd*, é traduzido nas diferentes línguas dos participantes do projeto. Nesse contexto percebe-se que o ir mais longe a partir dos filmes tenha também esta dimensão cultural, antropológica.

dizendo-lhe o que gostou e não gostou no filme, o que achou, perguntar-lhe o que não percebeu, ou contar-lhe o que faria diferente caso fosse ele o realizador (Anexo 3, p. 442)[101]. No fundo, trata-se de exercícios que se destinam a trabalhar, a expor, a detalhar, uma relação de atenção, mas também muito subjetiva com a obra.

O quarto ponto, "IV.Escolher e Criar Imagens", constitui-se em torno de um conjunto de atividades com os jovens, que implicam já uma escolha, uma selecção de diversos elementos. Uma das atividades tipo deste segmento é a escolha de imagens da obra: as que melhor ilustrem este ou aquele tema do filme; um conjunto daquelas que marcaram, emocionaram ou chocaram mais o aluno; aquelas que melhor correspondem a um dado momento que gostaram muito. Aqui prevê-se a procura ativa de imagens no referido espaço "Jovem Espectador" e a sua ordenação e legendagem. Outras atividades neste contexto implicam a criação de um "poema visual" com imagens de diferentes origens (fotografias, BD, publicidade) ao qual o aluno pode adicionar palavras, ou a criação de imagens próprias a partir de um tema do filme (Anexo 3, p. 442). O que se pretende é também encontrar momentos dos filmes que possam ser expandidos a partir da imaginação das crianças. Por exemplo, em *Aniki-Bóbó*, pede-se para desenhar outros artigos que estejam expostos ao lado da boneca na "Loja das Tentações"; ou para imaginar, com recurso a imagens que o aluno deve arranjar, um "sonho bom" de Carlitos, em vez do pesadelo que teve no filme (Anexo 4, p. 451).

O ponto final "V. Ir Mais Longe" é, no fundo, uma porta de saída desta experiência que permita, pelo "vento" da curiosidade, abrir múltiplas outras portas. *Raccords* entre as questões suscitadas pelo referido filme e outras obras, outros universos. Tal concretiza um pouco o mesmo objetivo do caderno que assenta nos diálogos entre a obra com outros filmes da coleção *CinEd* ou outras artes. Talvez seja aqui um pouco menos detalhado nas relações que propõe e mais livre nas sugestões.

Na ficha de *O Sangue* sugere-se aos alunos o visionamento de três dos filmes pedagógicos acerca de temas presentes na obra[102]. De seguida uma remissão para o filme da coleção *CinEd* já trabalhado no caderno e outras sugestões[103] de filmes relacionados com o

[101] No caso da ficha de *Aniki-Bóbó* as questões sobre a carta ao realizador e a curiosidade sobre o país mantêm-se, mudando apenas algumas questões de interpretação do filme (Anexo 4, p. 450).
[102] São eles «À Mesa», que contém várias cenas em torno das refeições, «Conflitos» que dá a ver formas de tensão entre personagens e «Escapar-se» que comporta momentos de fuga (Anexo 3, p. 443).
[103] Por curiosidade, os filmes apontados a expandir o universo cinéfilo dos jovens são *The Night of the Hunter* (Estados Unidos, 1955) de Charles Laughton, *They Live By Night* (Estados Unidos, 1948) de Nicholas Ray e *Ossos* (Portugal, 1997) de Pedro Costa (Anexo 3, pp. 444-445).

filme de Costa. E, a concluir a ficha, a remissão para o já referido universo fotográfico de Paulo Nozolino (Anexo 3, p. 445).

Em jeito de conclusão podemos dizer que as fichas de aluno da metodologia *CinEd* têm como grande objetivo lançar pontes para um trabalho acerca da curiosidade, do estabelecimento de relações, da expansão da capacidade imaginativa das crianças e jovens a partir do filme.

CONCLUSÃO

There is no reason to believe that cinema
will always be a spectacle. (...)
To put it another way, découpage technique or "shot breakdown"
will become the means of expression for a conception of the world.
Formal problems will be of an ontological order.

Alexander Astruc, *The Future of Cinema*

Eis-nos pois chegados ao (re) início. Um grupo de crianças, na escola ou fora dela, olha para ecrãs, pega em câmaras, organiza-se para captar imagens, ligá-las entre si. Nesse trajeto "novo", "inaugural", "primitivo" — os irmãos Lumière, Georges Méliès, o cinema clássico dos estúdios, a vertigem das ruas do cinema moderno, a pedagogia godardiana do fragmento e da saída do cinemático dos seus eixos — são todos fantasmas que sempre reaparecem, para logo desaparecerem novamente. Entretanto, o cinemático, vislumbra-se em momentos, fogachos de uma totalidade, pirilampos pasolinianos perdidos na noite sempre iluminada do audiovisual. Trata-se de uma energia revitalizadora, um processo contínuo que se constitui no movimento e que recusa estabilizar-se, definitivamente, em torno de noções como as de cultura cinematográfica, de identidade de um amador ou profissional, ou da forma de um só cinema.

É assim o movimento articulador que persiste, que avança e que parece chegar a uma encruzilhada. De um lado, uma pedagogia fechada, o ensino dos despojos do cinema, tido como totalidade iluminada e arqueológica, que, por um movimento mágico de conservação, se deve colocar a salvo da toxicidade do *phármakon*, e procurar remédios de proteção contra o movimento perturbador que esboroa a pureza do cinema. Mas, por outro lado, como escreve Roland Barthes: "a obra comove, germina através de uma espécie de 'ruína' que só deixa de pé certos momentos, os quais são a bem dizer os seus cumes" (Barthes *apud* Bogalheiro 2014)[1]. Analogicamente, poderíamos dizer que a pedagogia se abre, e se vê hoje a braços com uma tarefa bem mais ambiciosa, o de trabalhar sobre esses "cumes" do cinemático, sobre a sua natureza de *phármakon*, de movimento articulador e individuante que deixou para trás as suas obras, e se erige em técnica de composição. Uma pedagogia sobre o movimento cinemático

[1] Esta citação foi encontrada a partir da leitura do livro de José Bogalheiro, *Empatia e Alteridade - a figuração cinematográfica como jogo* (2014). Ela pertence a uma conferência de Roland Barthes dada em 1978, no Collège de France, intitulada «Longtemps, je me suis couché de bonne heure».

enquanto *modus operandi*, simultaneamente técnico e individuante, que não procure combater a captação das imagens por dispositivos de poder com a criação de receitas de libertação. Trata-se antes de trabalhar a partir do gesto de criação individual, pois este já faz parte desse exercício privado de libertação, desse mecanismo cinemático de individuação.

Já fizemos referência à noção de "camèra stylo" de Alexander Astruc e à forma como, a partir do célebre ensaio de 1948, «Naissance d'une nouvelle avant-garde, la caméra-stylo», ela se tornou de vital importância por antecipar uma dimensão de expressão individual no cinema, a partir do qual arrancaria grande parte do cinema moderno. Se estamos também perante uma ideia de antecipação, em 1948, de um "outro" cinema de dimensão mais filosófica e ensaística, assente numa tecnologia mais leve e portátil, é no seu artigo «O Futuro do Cinema», escrito uns meses depois, que, como refere Adrian Martin, a esperança de Astruc por um cinema livre e democrático atinge a sua expressão máxima (2017, 44). E isso acontece em parte pois as suas referências à técnica de uma "escrita do cinema" assentam precisamente numa dimensão de organização e *mise en scène*. Onde queremos chegar é que, na visão de Astruc, a abertura progressiva do cinema a uma expressão mais individual, do pensamento, de natureza ensaística — no qual seria cada vez mais complicado demarcar a linha entre o cinema amador e profissional (Astruc 2017, 48) — era acompanhada de um sonho[2]. O sonho era a transformação das técnicas do cinema em função de uma "escolha", de uma particular "conceção de mundo". Segundo o francês, os autores fílmicos "misturam a totalidade dos objetos e criaturas do mundo", de forma a desviá-los de qualquer ordem natural e obrigá-los a tornarem-se "pontos de referência nos seus próprios universos figurativos" (2017, 50). Por outras palavras, podemos dizer que, para Astruc, uma certa abertura e individualização do cinema implicaria o domínio técnico sobre as ações de seleção, disposição e relação entre elementos, para a composição de um universo individual.

Se é verdade que foi Vertov quem melhor intuiu, pela colocação da câmara em todos os espaços, a possibilidade de expansão de um olhar cinemático a toda a realidade (inclusive, um olhar despojado da sensibilidade do humano), foi Astruc quem trabalhou essa expansão do cinemático, mas "à medida" da expressão individual, precisamente articulando uma "escrita"

[2] "Podemos dizer (…) que a técnica é ainda, de momento, apenas uma forma de narrar, de forma muito precisa, uma *mise en scène* … o que é o oposto do que a técnica é nos nossos sonhos, uma incrivelmente precisa linguagem de movimentos de câmara e planos expansivos moldados de forma a corresponder aos tempos e modos de palavras, constituindo uma sintaxe e logo uma metafísica" (Astruc 2017, 48).

ou “inscrição”: uma expressão como técnica de revelação de um mundo (Astruc 2017, 49). O que achamos vital é que os gestos da pedagogia e da educação para o cinema procurem reativar o movimento cinemático, tendo em conta este trajeto de Vertov a Astruc. Tendo em conta a expansão da capacidade de construção de um olhar, a partir de toda uma realidade possível, e, sobretudo, a partir da organização transdutiva e articuladora de elementos em circulação, para a constituição ou revelação provisória, sempre metaestável, de um mundo individual. De um ponto a partir de qual o indivíduo, neste caso a criança, seria o grande protagonista, o verdadeiro *metteur-en-monde*.

Mas importa ainda dar um passo atrás para explicar todo o alcance da referida articulação. Começámos a nossa investigação procurando, através do conceito de *phármakon* — na sua natureza de indecidível e pelo facto de sempre colocar em movimento as oposições, nomeadamente, entre presença e ausência —, encontrar o núcleo fundamental a partir do qual pudéssemos determinar esses “cumes” que nos havia legado o *medium* cinema. Por outras palavras, explicar que a persistência do cinemático se justificaria pela manutenção dessa ambiguidade e constante movimento de articulação próprios a essa noção de *phármakon*. Em consequência do cruzamento destas noções prolongámos essa proximidade através daquilo que poderia ser conceptualizado como um método de abordagem: o *cine-phármakon*. Este implicaria distinguir dois eixos a partir do qual costumámos abordar o cinema — um relacionado com a sua evolução técnica e mediática e o outro que procura a afinidade entre a sua “estrutura de funcionamento” e aquilo que o transcenderia na natureza. Para definir esses eixos convocámos a investigação de Gilbert Simondon, sobretudo pelo facto de este ser o pensador de uma melhor e correta relação de articulação entre modos de existência técnicos e humanos. E ainda porque essa articulação não pode ser compreendida a não ser através dos diferentes movimentos e processos de individuação.

Desta forma, foi possível identificar sumariamente duas conceções ou abordagens a partir dos quais poderíamos inquirir a persistência do cinemático. Por um lado, a partir do universo conceptual técnico de Simondon, explicar uma dinâmica de concretização do cinemático visto a partir da interação de um conjunto de máquinas, dinâmica essa que levaria à distinção de um modelo cinemático operativo no interior de uma paisagem pós-cinemática. Por outro lado, a partir do universo conceptual do autor francês ligado à dinâmica da individuação, propor uma persistência do cinemático, por via do movimento e sua afinidade com a individuação do ser vivo. Nomeadamente, por ambos se constituírem como um “teatro de individuação” que, mais rigorosamente, podemos designar, no caso do cinemático, como a

colocação em cena e a articulação progressiva e constante em movimento de elementos para a composição de uma forma provisória e em constante atualização.

Mas mais importante do que a definição destes dois eixos, o que uma metodologia do cine-*phármakon* implica e propõe é que cada um desses eixos não possa ser pensado sem a articulação constante com o outro. Isto é, trata-se de uma dupla conceção de cinemático — uma que implica uma dinâmica no ponto de vista da sua evolução técnica e gestos técnicos particulares e outra que tenha um significado de observação de uma certa imbricação do movimento cinemático para a constituição do indivíduo.

É com base numa dupla dimensão do cinemático que propusemos, a terminar a parte 1 da nossa investigação, que lhe pudesse corresponder uma dupla pedagogia. Uma delas que procurasse trabalhar sobre um crescente domínio técnico na transição entre a lógica da montagem cinematográfica e a lógica transdutiva de ressonância e articulação de elementos. E uma segunda pedagogia que capitalizasse a afinidade entre o movimento articulador do cinemático e a articulação do processo de individuação. Constituindo esse cinemático como base para um trabalho sobre a noção de exercício antropotécnico. Exercícios que implicariam precisamente a consciência de uma articulação de elementos no tempo, como forma qualitativa de gestão do movimento do quotidiano.

A segunda metade da nossa investigação genericamente dedicada ao campo da educação para o cinema — quer ao nível europeu, quer ao nível de um panorama francês e português — visou em primeiro lugar mapear o contexto do surgimento de um novo projeto, *CinEd-European Cinema Education For Youth*, no qual tivemos oportunidade de colaborar durante o período de investigação e elaboração da nossa tese. Evidentemente que, além desse propósito mais imediato, outro, de natureza subsidiária, nos importava: o de perceber, no terreno, a possibilidade de implementação dessa dupla pedagogia do cinemático, conclusão da teorização do mesmo visto como um *phármakon*. À primeira vista podemos dizer que entre uma perspetiva eminentemente teórica e conceptual da persistência do cinemático e um trabalho prático, no campo da educação para o cinema, existe uma natural *décalage*. Na conversa que tivemos com João Mário Grilo, o professor e cineasta português adianta aquilo que pode, em parte, adensar esta diferença: "os modelos [pedagógicos] que têm sido tentados são sobretudo hermenêuticos e propedêuticos, mas a essência do cinema é sobretudo maiêutica" (Anexo 7, p. 537). Para

Grilo, a pedagogia do cinema deve ajudar a pessoa a "identificar o fluxo do cinema" e perceber a diferença[3] entre este e outros.

A consideração da literacia fílmica e das iniciativas da educação para o cinema surgem-nos, muitas vezes, tomadas como que de um "receio farmacológico". Um medo que procura antes de tudo *prevenir*, muitas vezes de forma doutrinadora e ineficaz. Ineficaz na medida em que não é porque identificamos para outrem uma fonte de algo nocivo ou perigoso — sejam eles de uma natureza publicitária, superficial, exploratória, violenta, da imagem em movimento — que esta desaparece automaticamente como possibilidade de ação. Desta forma, o discurso de que é preciso dotar os jovens de instrumentos de discernimento crítico e de análise deve ser tomado *cum grano salis*. Se é verdade que se aprende a ver, a selecionar, a hierarquizar, tal não se faz evitando o conflito, expondo "asséptica e laboratorialmente" o sujeito ao cinema, eliminando estrategicamente as pegadas nocivas que este possa deixar. Pelo contrário, a aquisição de instrumentos de discernimento crítico — que se revestirá na aquisição de competências para uma capacidade de seleção e ligação de "pedaços de vida", que constituirão o movimento do seu quotidiano —, apenas se fará pela exposição à própria batalha da dualidade do *phármakon*, pelo risco de ferir ou ser ferido, pelo alcance total do movimento cinemático. A educação para o cinema deve expor essa incerteza como se fossem "medalhas de guerra". E a condução do individual movimento cinemático articulador, enquanto objeto e processo criativos, deve ser tido como domínio sobre o movimento interpelante que convida a um reposicionamento de si próprio, a uma ocupação de um novo espaço. Os instrumentos da educação para o cinema não devem ser o inverso desse movimento, nem a procura de um espaço de profilaxia contra um contacto com a incerteza e o nocivo. Pois isso implicaria pensar um trajeto imobilizante. Uma caminhada que, à partida procurasse arrendondar, prender, pré-condicionar — no fundo, pré-percorrer — o caminho a ser trilhado pelo movimento cinemático, pela incerteza da composição e articulação.

Assim, e retomando a ideia de João Mário Grilo, os modelos interpretativos ou preparatórios para o cinema como instância cautelar em favor de uma dada qualidade *imunitária* ao exterior têm em comum uma certa dimensão imobilizante, que procura transmitir um

[3] Ou ainda em *O cinema da Não-Ilusão*: "A cultura que nós estamos a ensinar aos miúdos de hoje é uma cultura muito marcada não pela ideia da problemática da diferença, mas pela ideia da verdade absoluta. Os manuais escolares são o resíduo positivista de vários saberes (…). Essa dimensão positivista da ciência e do conhecimento é, de facto, um resto daquilo que seria verdadeiramente interessante ensinar aos miúdos, que é o processo de construção desse conhecimento. O que era preciso mostrar na escola é como se produz conhecimento" (Grilo 2006b, 153).

conteúdo, em detrimento de uma dinâmica. Contudo, vários são os sinais de uma preocupação maiêutica já hoje no campo da educação para o cinema. Por exemplo, a metodologia bergalaniana do encontro com a arte como incerteza fundamental e necessária, as linhas de continuidade que os relatórios europeus vão traçando entre as dinâmicas colaborativas do cinema e a educação de valores de cidadania, ou mesmo a ideia de percurso de crescimento que se incitam os jovens a fazer através de uma coleção de filmes no projeto *CinEd*. Todos estes funcionam como elementos que procuram "montar o dispositivo da pedagogia" em torno de uma dada processualidade, articulação e expansão do cinemático como materiais a ser trabalhados. Como vimos no capítulo dedicado à farmacologia de Bernard Stiegler, o cinemático ao ser concebido a partir desta noção de dinâmica articuladora entre elementos passa a ser menos uma forma em face da qual necessitamos de conceber uma dada *adaptação* de procedimentos, e mais uma verdadeira pedagogia de *adopção*[4] do movimento e gestos cinemáticos como instrumentos operativos de uma dada sociedade.

Mas importa recuperar na evolução do projeto *CinEd* aquilo que nos permite pensar numa remodelação do gesto pedagógico do cinemático, em torno de uma ideia de individuação, de um modelo técnico de articulação ao serviço da construção progressiva e contínua de um mundo pessoal. Um gesto em transição herdado das técnicas do *medium* do cinema e exponenciadas para um paradigma de expressão, partilha e composição que em muito o já ultrapassa.

O referido projeto prepara, à entrada para o seu 4º e 5º ano[5], o alargamento da sua coleção de obras pela inclusão de um programa de cinema experimental e primitivo e ainda de um filme de animação. Também está prevista a entrada de mais países, e em concreto o início de uma colaboração, numa primeira fase como parceiros associados, da Alemanha e ainda da Túnisia, abrindo, face a este último, o projeto ao espaço não europeu. Prepara-se igualmente uma compilação de boas práticas de utilização do material pedagógico, de acordo com as experiências de cada parceiro do projeto, incrementando assim a dimensão colaborativa desta iniciativa.

Como vimos, os gestos chave da metodologia *CinEd* implicam sobretudo a descrição, a seleção e a comparação. A preparação do espaço "Jovem Espectador" permitirá uma dimensão

[4] Sobre esta distinção rememos para o escrito a propósito da dinâmica de um "duplo redobramento epocal" em 1.4.
[5] Cf. Anexo 11, pp. 587-603.

mais prática e sobretudo de maior articulação entre o ver e o fazer[6]. Seja como for, a metodologia do projeto já parte em si dessa imbricação, de um "ver em função de um fazer" e um "fazer em função de um ver". Por exemplo, os filmes são obras que procuram colocar os jovens no lugar do espectador que problematiza sobre a forma como as imagens foram criadas, organizadas e podem ser reproduzidas. Isto é, o olhar para o cinema — e para o mundo — a partir de uma posição de *mise en scène,* de uma posição de criador e organizador de um movimento articulador cinemático. Cremos também que, naturalmente, nos próximos anos, o projeto avançará no sentido de uma maior concretização da construção desses novos olhares, adensando a sua dimensão prática. Isto é, permitindo que os jovens filmem pequenos exercícios e, sobretudo, comecem a trabalhar na dinâmica de articulação entre as imagens, mas também sons, textos, fotografias ou quaisquer outros elementos que possam ser colocados numa dada continuidade temporal. O espaço "Jovem Espectador", que permite a manipulação de elementos relacionados com os filmes da coleção, é, desde logo, um importante avanço face a este gesto.

Importa aqui fazer referência à entrevista que fizemos em 2016, juntamente com o Professor Luís Mendonça, a Catherine Grant, teórica britânica da área do cinema, expecializada no formato ensaio audiovisual. Dessa entrevista podemos salientar alguns aspetos que nos permitem compreender a continuidade entre os gestos práticos de uma pedagógica criativa em torno do cinema e os indícios dos gestos encontrados nos referidos formatos críticos. Como acontece com o *CinEd*, assim como com a metodologia de Alain Bergala, também o centro destes ensaios está no ato de descrição, comparação e ligação. A autora utiliza a noção de "ensaio", em "ensaio audiovisual" a partir do francês *essayer*, conferindo-lhe um centro aberto e de experimentação. Essa experimentação com as imagens em movimento tem, como nos disse, Grant, uma forte componente analítica que é algo que podemos ver adensar numa perespectiva educativa do projeto *CinEd*. Não por acaso, pervertendo o termo uso — "literacia audiovisual" —, Catherine Grant descreve o seu projeto de *audiovisualcy* (Mendonça e Natálio 2016b, s.p.). Em nosso entender o gesto que surge no campo dos estudos fílmicos e da crítica de cinema e que se estabilizou em torno destes objetos denominados "ensaios audiovisuais" possui uma virtualidade aberta, expressa precisamente neste dimensão de *audiovisualcy* que vai

[6] Como referia Jean-Luc Godard no texto «Les Cinémathèques et L'Histoire du Cinèma»**:** "é preciso ligar o 'fazer ver' ao 'fazer', pois senão o 'fazer ver' torna-se apenas no 'guardar', e depois já não sabemos muito bem o que é que estamos a guardar, e isso produz um clima desagradável, porque já não sabemos bem o que estamos a fazer" (Godard 2006, 291).

para lá dos referidos ensaios. Um gesto que pode e deve ser trabalhado pedagogicamente, partindo da educação para o cinema e de projetos como o *CinEd*.

Na já referida entrevista que fizemos a Teresa Garcia da associação Os Filhos de Lumière perguntamos-lhe acerca da participação dos jovens no ato da montagem. Participação essa que é ainda um pouco fragmentária, em parte, devido a questões de produção (Anexo 9, pp. 570-571). Se é verdade que atualmente qualquer jovem, pelo acesso técnico a *softwares* de edição, começa, desde muito cedo, a fazer a montagem de imagens, suas e de outras fontes, não o é menos que esses gestos não surgem enquadrados num contexto educativo. É nesse sentido que entendemos que o campo da educação para o cinema, e em concreto o projeto *CinEd*, poderá avançar. Uma reativação do gesto pedagógico face a uma dimensão farmacologicamente ambígua e articuladora do movimento cinemático. Uma reativação que comece por colocar as crianças a trabalhar o gesto da ligação entre elementos em movimento, utilizando vários materiais, entre os quais os do cinema e da sua história. Uma passagem que faça a ponte entre a herança dos gestos "terminais" de Godard — terminais no sentido de um cinema que parece sair dos seus próprios eixos para avançar por todo o real como material para ligação em movimento — e os gestos iniciáticos das gerações mais jovens. Gestos esses que recomeçam o trabalho sobre o cinemático a partir daqui, de um legado simultaneamente reflexivo e do fazer, sobre a constituição de formas metaestáveis em movimento.

Para concluir, refira-se que esta persistência e reativação da dinâmica do movimento articulador do cinemático tem importante papel no processo de acesso e gestão da informação. Tomemos como exemplo dois modelos predominantes de acesso à informação no digital: a gestão do movimento das hiperligações e a lógica do *stream*. É curioso que cada um destes trabalhou e exponenciou, e à sua maneira pôs em cheque, elementos que pertenciam ao cinemático. No primeiro, a disposição da hiperligação permite-nos pensar num processo acelerador de ligações, umas remetendo para as outras, numa dinâmica imparável. Analogicamente, seria uma "montagem" acelerada ao limite que já não permitiria a compreensão de nenhuma imagem ou sentido. Ou, por outras palavras, a perceção de nenhuma "paragem metaestabilizada". Trata-se da possível destruição do papel construtivo adquirido no sentido da montagem, que ajudava a criar sentido através do movimento, das ligações que se moviam. É, no fundo, um atestar de um certo *désengagement* com a própria gestão de informação, ou aquilo que João Mário grilo apelida como um "desarmamento" (Anexo7, p. 536). No segundo modelo, do *stream* prevalente na lógica das redes sociais, parece dar-se uma continuidade de *zapping* televisivo, mas sem comando de televisão. Há qualquer coisa a correr

que não tem fim, não tem hipótese de montagem ou transdução, de ocupação de um espaço a não ser o de acompanhamento de um dado fluxo ininterrupto. É nesse sentido que o corte da montagem se tornava um obstáculo à perfeita circulação.

Perante estes modelos, a reativação dos valores do cineasta, da construção de um ponto de vista, das ligações em movimento do cinemático, não implicaria refazer o cinema enquanto tal, mas sim uma reapropriação destes instrumentos técnicos para uma gestão de acesso à informação. Trata-se, em nosso entender, de despertar uma forma prática, criativa, concisa, coerente, de aceder a uma dimensão mais teórica e informativa da existência[7]. Importa então reequacionar os gestos aquilo que fazem os cineastas — tomadas de pontos de vista, escolhas de um olhar, trabalho sobre uma consistência por tecelagem de pedaços de tempo e de experiência. A dimensão antropotécnica de uma pedagogia do cinemático deveria saber trabalhar sobre a importação e aprendizagem destes gestos para a gestão do quotidiano como construção provisória, e em movimento, de uma dada duração temporal da existência. Trata-se, no fundo, da procura de instrumentos que permitam conceber metodologias pessoais de articulação e organização de elementos. Pois, como refere Mário Grilo, a propósito da biblioteca de Aby Warburg e suas ligações: "é o método que cria a ordem" (Anexo 7, p. 515).

Trata-se assim também de procurar um entrelaçamento mais eficaz entre conteúdos cada vez mais livremente acessíveis pelo digital e uma forma coerente e individual de lhes aceder, de os transformar em "material de trabalho" para si. O que passa muito por perceber a passagem entre momentos. Havia um momento em que o conhecimento estava sobretudo nos livros e depois era transmitido de professores para alunos, mas havia no sistema de ensino uma inadequação que dizia: "lá fora é que vais ver, lá fora é que vais aprender!" Agora trata-se de perceber verdadeiramente — e talvez que só tenhamos começado a compreender isto a partir desta mais fácil acessibilidade aos conteúdos —, de que mais importante do que transmitir esses conteúdos, é trabalhar na construção de um olhar individual, um ponto de vista que saiba atacar/aceder a essa informação de uma forma eminentemente mais útil para si, para cada um.

Essa inadequação entre um sistema de educação à volta de conteúdos e o "lá fora" esbate-se se pensarmos numa forma de acesso a esses conteúdos, a uma "teoria cinemática" a partir de um fazer. Isto porque nós, em última análise, não somos mais do que o nosso próprio

[7] Na conversa com Teresa Garcia usámos a seguinte expressão: "Saber sempre, por exemplo, quem é o sujeito da frase que diz "Eu estou a ler X". Ou seja, sou eu que estou a ler X, para um caminho coerente, prático, nesse sentido de uma construção pessoal? Ou é X que me está a pedir que seja lido por mim? Há uma grande diferença nestas duas atitudes. Para usarmos ainda uma outra metáfora: "ou tu surfas a onda ou quando o mar vem já não consegues distinguir sequer uma onda da outra. É mais água, apenas" (Anexo 9, p. 579).

case study e é só daí que podemos partir. Pensamos que esse é o grande desafio: quando temos acesso a tudo, potencialmente, virtualmente, é isso que temos de aprender. Aprender a dominar formas de entrar no universo de conteúdos, por forma a melhor servir a nossa "construção". E a capacidade de vislumbrar "todo o mar" e tomar a opção de escolher/selecionar é algo que aprendemos muito a partir do cinema, da atitude de construir qualquer coisa em movimento, com "pedaços de tempo", chamadas imagens em movimento.

BIBLIOGRAFIA

A presente bibliografia segue o sistema autor-data, na formatação *The Chicago Manual of Style*.

Adorno, Theodor W., e Max Horkheimer. (1944) 2002. *Dialectic of enlightenment- Philosophical Fragments*. Editado por Gunzelin Schmidd Noerr e traduzido por Edmund Jephcott. Standford, California: Stanford University Press.

Agamben, Giorgio. (1978) 1993. «Notes on Gesture». In *Infancy and History – The Destruction of Experience*, traduzido por Liz Heron, 133-141. Londres, Nova Iorque: Verso.

——. (1995) 2002. «Difference and Repetition: On Guy Debord's Films». In *Guy Debord and the Situationist International: Texts and Documents*, editado por Tom McDonough, 313-319. Cambridge, Massachusetts e Londres: MIT Press.

——. (2006) 2009. «O que é um dispositivo?». In *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*, 25-54. Chapecó Santa Catarina: Editora Argos.

——. (2002) 2011. *O Aberto. O homem e o animal*. Traduzido por André Dias e Ana Vieira. Lisboa: Edições 70.

Agel, Henri. 1966. *Esthétique du Cinéma*. Paris: Presses Universitaires de France.

Albera, François, e Maria Tortajada. 2011. «Le dispositif n'existe pas!». In *Ciné-dispositifs: spectacles, cinéma, télévision, littérature*, 13-38. Lausanne: Éditions L'Âge d'homme.

Alighieri, Dante. (1304-1321) 2015. A *Divina Comédia*. Traduzido por Vasco Graça Moura. Lisboa: Quetzal.

Andrew, J. Dudley. (1976) 1989. *As Principais Teorias do Cinema - Uma Introdução*. Traduzido por Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Ansell-Pearson, Keith. 2013. «Philosophy of the Acrobat: On Peter Sloterdijk». *Los Angeles Review of Books*, 1 de abril. Acedido em 7 de dezembro, 2015. https://lareviewofbooks.org/article/philosophy-of-the-acrobat-on-peter-sloterdijk/#!

António, Lauro. 1998. «O Ensino, o Cinema e o Audiovisual». In *O Ensino, o Cinema e o Audiovisual: comunicações do 1º Encontro Nacional*, coordenação por Lauro António, 20-33. Porto: Porto Editora.

Arnheim, Rudolf. 1963. «Melancholy Unshaped». In *Journal of Aesthetics and Arts Criticism*, 21, Nº 3.

Astruc, Alexandre. (1948) 1968. «The Birth of a New Avant-Garde: La Caméra-Stylo». In *The New Wave: Critical Landmarks*. Editado por Peter Graham. Londres: Secker e Warburg.

——. (1948) 2017. «The Future of Cinema». *The Third Rail* N. º 9. Traduzido por Adrian Martin. Acedido em 7 de maio, 2017. http://thirdrailquarterly.org/wp-content/uploads/TTR9_11_Astruc.pdf

Aumont, Jacques. 2015. *Le montage. « La seule invention du cinéma »*. Paris: Vrin.

Auroux, Sylvain. 1994. *La révolution technologique de la grammatisation*. Liège: Pierre Mardaga Éditeur.

Azéma, Marc. 2001. *La Préhistoire du cinéma. Origines paléolithiques de la narration graphique et du cinématographe.* Paris: Éditions Errance.

Azevedo, Manuel de. 1948. *O Movimento dos Cine-Clubes*. Lisboa: Seara Nova.

Bachmair, Ben, e Cary Bazalgette. 2007. «The European Charter for Media Literacy: meaning and potential». *Research in Comparative and International Education*. Vol 2. N. º 1.

Badiou, Alain. 2005. «Art and Philosophy». In *Handbook of Inaestethics*. Traduzido por A. Toscano, 1-15. Standford: Standford University Press.

——. 2010. *Cinéma*. Paris: Nova Editions.

——. «Cinema and Philosophy». Vídeo da Conferência dada na Universidade de Nova Gales do Sul no âmbito do programa So, What? Lecture Series. 27 de novembro, 2014. https://www.youtube.com/watch?v=Arwso3fy50M

Barthélémy, Jean-Hugues. 2015. «Glossaire Simondon: les 50 grandes entrées dans l'oeuvre». *Appareil*. Nº. 16. Acedido em 10 de novembro, 2017. http://appareil.revues.org/2253

Barthes, Roland. 1968. «L'effet de réel». In *Communications, 11*. *Recherches sémiologiques le vraisemblable*, pp. 84-89.

——. (1980) 2008 *A câmara clara*. Traduzido por Manuela Torres. Lisboa: Edições 70.

Bateman, John, e Karl-Heinrich Schmidt. 2011. *Multimodal Film Analysis: How Films Mean*. Londres: Routledge.

Baudrillard, Jean. 1988. *America*. Traduzido por C. Turner. Londres: Verso.

——. 1993. *Baudrillard Live- Selected Interviews*. Editado por M. Gane. M. Londres: Routledge.

Bavel, Nikita. 2010. «Pharmakon impur». *Derridex*. Acedido em 7 de outubro, 2017. http://www.idixa.net/Pixa/pagixa-0702251828.html.

Bazin, André. 1962. *Qu'est-ce que le cinéma? IV Une esthétique de la réalité: le néo-réalisme*. Collections 7e Art. Paris: Les Éditions du Cerf.

——. (1985) 2011. *qu'est-ce que le cinéma?*. Paris: Les Éditions du Cerf.

Baudry, Jean-Louis. 1978. *L'Effet-cinéma*. Paris: Éditions ALBATROS.

Beller, Jonathan. 2006. *The Cinematic Mode of Production*. New Hampshire: Dartmouth College Press.

Bellour, Raymond. (1975) 2001. «The Unattainable Text». In *The Analysis of Film*, editado por Constance Penley e traduzido por Ben Brewster, 21-27. Indianapolis: Indiana University Press.

——. 2012. *La querelle des dispositifs: Cinéma, installations, expositions*. Paris: P.O.L.

Benjamin, Walter. 1982. «Unpacking my Library: A Talk about Book Collecting". In *Illuminations*, edição e com uma introdução de Hannah Arendt, versão inglesa traduzida por Harry Zohn, 59-69. Londres: Fontana.

——. 2006. *A Modernidade*. Lisboa: Assírio e Alvim.

——. (1940) 2008. «Sobre o Conceito de História». In *O Anjo da História*, editado e traduzido por João Barrento, 9-20. Lisboa: Assírio & Alvim.

——. (1927-1940) 2009. *Passagens*. Tradução brasileira, organização Willi Bolle. Belo Horizonte: Editora UFMG e São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

Bergala, Alain. 2007. « Le point de vue » (livrete). *Le point de vue: une nouvelle approche pédagogique du cinéma*, edição DVD, Coleção L'Éden Cinéma. S.l.: Scérén-CNDP.

——. (2002) 2008. *A Hipótese-Cinema*. Traduzido por Mônica Costa Netto e Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink Publicações LTA.

——. 2011. «Quinze Ans de Expérience». In *Folheto Le Cinéma, cent ans de jeunesse*, 2-3. Cinemateca Francesa.

——. 2012. «Une pédagogie d'avant-garde». *Site Le Cinéma, cent ans de jeunesse.* Acedido em 30 de julho, 2018. http://www.cinematheque.fr/cinema100ansdejeunesse/projet/une-aventure-pedagogique.html

——. 2015a. «Communication "Journée Film Education Europe"». *Film Literacy Advisory Group*. Acedido em 12 de outubro, 2017. https://filmliteracyadvisorygroup.wordpress.com/2015/07/01/alain-bergalas-keynote-in-french/

——. 2015b. *La Création Cinéma*. Paris: Éditions Yellow Now.

Bergson, Henri. (1932 e 1907) 2008. *As Duas Fontes da Moral e da Religião* e *A Evolução Criadora*. Traduzido por Miguel Serras Pereira. Madrid: Almedina.

Bernardo, Fernanda. 2017. «Derrida e o cinema». *Revista Filosófica de Coimbra.* Nº. 51, 51-90.

Beuscart, Jean-Samuel, e Ashveen Peerbaye. 2006. «Histoires de dispositifs. (Introduction)». *Terrains & travaux*. 2006/2, N.° 11. Acedido em 15 de setembro, 2016. https://www.cairn.info/revue-terrains-et-travaux-2006-2-page-3.htm

Bogalheiro, José. 2014. *Empatia e Alteridade - a figuração cinematográfica como jogo*. Lisboa: Documenta.

Bolter, Jay David, e Richard Grusin. 2000. *Remediation. Understanding New Media*. Massachusetts: MIT Press.

Bourgeois, Nathalie. 2003. «Cent dix ans (de jeunesse), le bel âge?». *Mille huit cent quatre-vingt-quinze*. 2003/3. N. º 4. Acedido em 09 de julho, 2017. https://journals.openedition.org/1895/753

——. 2006. «Présentation du projet». *Site Cinéma, cent ans de jeunesse - La Cinémathèque française.* Acedido em 11 de setembro, 2017. http://www.cinematheque.fr/cinema100ansdejeunesse/projet/une-aventure-pedagogique.html

——. 2011-2012. *Le Cinéma 100 Ans De Jeunesse : Une expérience de cinéma à l'école à travers de monde. Programme Présentation*. Cinemateca Francesa.

Branco, Sérgio Dias. 2014. «O Conceito Aberto do Cinemático». In *Cinema & Filosofia,* organizado por João Mário Grilo e Maria Irene Aparício, 351-78. Lisboa: Edições Colibri.

British Film Institute. 1999. *Making movies matter. Report of the Film Education Working Group*. Londres: BFI.

——. 2005. «Charter for Media Literacy». *Site do British Film Institute*. Acedido em 11 de fevereiro, 2014. http://www.bfi.org.uk/education/research/advocacy/charter/

——. 2008. «Reframing literacy». *Site do British Film Institute*, Londres: BFI. Acedido em 19 de setembro, 2016. http://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/bfi-education-reframing-literacy-2013-04.pdf

——. 2010a. «Film: 21st Century Literacy A strategy for film education across the UK». *Cultural Learning Alliance*. Acedido em 2 de fevereiro, 2014. http://claarchive.org.uk/userfiles/files/2010/02/FilmLiteracyLoRes.pdf

——. 2010b. «Using Films in Schools: A Practical Guide». *Film Education*. Acedido em 7 de outubro, 2017. http://www.filmeducation.org/pdf/misc/C21_Using_film_in_schools.pdf

——. 2012. «Film: 21st Century Literacy: Re/defining Film Education». *Site do British Film Institute*. Acedido em 15 de fevereiro, 2014. http://www.bfi.org.uk/about-bfi/policy-strategy/consultations-publications/publications-archive#21st-century-literacy

Brüseke, Franz J.. 2011. «Uma vida de exercícios: a antropotécnica de Peter Sloterdijk». In *Revista Brasileira Ciências Sociais*. Vol.26 N. º75. São Paulo.

Burn, Andrew, e David Parker. 2003. *Analysing Media Texts*. Londres: Continuum.

Burn, Andrew, e J. Durran. 2007. *Media Literacy in Schools: practice, production and progression*. Londres: Paul Chapman.

Burn, Andrew, e Mark Reed. 2012. «Screening Literacy: Reflecting on Models of Film Education in Europe». *Nordic Journal Digital Literacy*. Vol. 7. N. º 4.

Burn, Andrew, 2014. «The Kineikonic Mode: Towards a Multimodal Approach to Moving Image Media». *National Center for Research Methods. NCRM*. Acedido em 15 de maio, 2013. http://eprints.ncrm.ac.uk/3085/

Carroll, Noël. 1996. *Theorizing the Moving Image*. Cambridge: Cambridge University Press.

____. (2000) 2003. «Forget the Medium!». In *Engaging the Moving Image*, 1-10. New Haven & Londres: Yale University Press.

Carta Europeia para uma Literacia dos Media. 2005. *Euro Media Literacy*. Acedido em 25 de fevereiro, 2018 https://euromedialiteracy.eu/charter.php?id=4

Casetti, Francesco. (1993) 1999. *Theories of Cinema, 1945-1995*, Traduzido por Francesca Chiostri, Elizabeth Gard Bartolini-Salimbeni e Thomas Kelso. Austin: University of Texas Press.

——. 2015. *The Lumière Galaxy – 7 Key Words For The Cinema To Come*. Nova Iorque: Columbia University Press.

Chateau, Jean-Yves. 2014. «Présentation - Une théorie de l'image à la lumière de la notion d'invention et de l'invention à la lumière de la notion de l'image». In *Imagination et Invention*, VII-XXXIII. Paris: Éditions du Seuil.

Cohn, Greice. 2013. «O ensino contemporâneo da Arte e a Hipótese de Bergala: diálogos e convergências». *Pro-Posições*. Vol. 24. N. º 1. (70).

Colas, D. et al. (1977) 1994. «Le jeu de Michel Foucault». In *Dits et Ecrits, 1954-1988. Tome III: 1976-1979*. Paris: Éditions Gallimard.

Combes, Muriel. 2013. *Gilbert Simondon and the Philosophy of the Transindividual*. Traduzido por Thomas LaMarre. Massachusetts: MIT Press.

Comolli, Jean-Louis. 2015. *Cinema Against Spectacle - Technique et Ideology Revisited*. Traduzido por Daniel Faifax. Amesterdão: Amesterdam University Press.

Couture, Jean-Pierre. 2016. *Sloterdijk*. Cambride: Polity Press.

Crary, Jonathan. (1990) 1992. *Techniques of the Observer*. Cambridge: MIT Press.

——. 2013. *24/7 Late Capitalism and the Ends of Sleep*. Londres: Verso Books.

Cruz, Maria Teresa. 2000. «Da Nova Sensibilidade Artificial». *Biblioteca Online de Ciências da Comunicação*. Acedido em 7 de agosto, 2012. http://bocc.ubi.pt/pag/cruz-teresa-sensibilidade-artificial.html

——. 2003. «Da vida das imagens». *Revista de Comunicação e Linguagem*. N. º 31, fevereiro.

Cubitt, Sean. 2004. *The Cinema Effect*. Cambridge: MIT Press.

Cunha, Raquel Pacheco Mello. 2015. *Cinema e Educação: Estudos de Caso no Brasil e em Portugal*. *Run - Repositório Universidade Nova*. Acedido em 7 de agosto de, 2018. https://run.unl.pt/handle/10362/18469

Daney, Serge. (1997) 2006. «Montage Obligatory The War, the Gulf and the Small Screen». *Rouge* N.º 8. Acedido em 17 de maio, 2016. http://www.rouge.com.au/8/montage.html

——. (1987-1992) 2015a. *Serge Daney: Itinéraire d'un ciné-fils, entretien avec Régis Debray*. Realização: Christian Delage. Jean-Michel Place. Paris: Éditions Montparnasse.

——. 2015b. *O Cinema Que Faz Escrever – Texto Críticos*. Traduzido por Ana Eliseu e Joana Frazão. Organização de Clara Rowland, Francisco Frazão e Susana Nascimento Duarte. Coimbra: Angelus Novus.

Dastur, François. 2007. «Derrida et la question de la présence : une relecture de La Voix et le phénomène». R*evue de métaphysique et de morale*. N. º 53, 5-20. Éditeur: Presses Universitaires de France.

Deleuze, Gilles. 1984. Transcrições do curso de «Cinéma et Pensée». *La Voix de Gilles Deleuze en Ligne*. Acedido em 15 de maio, 2018. http://www2.univ-paris8.fr/deleuze/article.php3?id_article=5

——. (1968) 2000a. *Diferença e repetição*. Traduzido por Luiz Orlandi e Roberto Machado. Lisboa: Relógio D'Água.

——. (1986) 2000b. «The Brain is the Screen: An Interview with Gilles Deleuze». In *The Brain is the Screen – Gilles Deleuze and the Philosophy of Cinema*, editado por Gregory Flaxman, 365- 375. Minnesota: University Of Minnesota Press.

——. (1988) 2003. «Qu'est-ce qu'un dispositif ?». In *Deux régimes de fous. Textes et entretiens 1975-1995*, editado por David Lapoujade, 316-325. Paris: Les Éditions de Minuit.

——. (1983) 2004. *A imagem-movimento cinema 1*. Traduzido por Rafael Godinho. Lisboa: Assírio & Alvim.

——. (1985) 2006. *A imagem-tempo cinema 2*. Traduzido por Rafael Godinho. Lisboa: Assírio & Alvim.

Delorme, Stéphane. 2011. «Les petits cinéastes». *Cahiers du cinéma* N.° 670. Acedido em 9 de julho, 2018. http://www.cinematheque.fr/cinema100ansdejeunesse/media/100-ans/revue-de-presse/revue-de-presse-cahier-cinema-v3.jpg

Denson, Shane, e Julia Leida. 2016. «Perspectives on Post-Cinema: An Introduction» In *Post-Cinema: Theorizing 21st Century Film*. Editado por Shane Denson e Julia Leyda. Falmer: REFRAME Books.

Denson, Shane. 2016. «Crazy Cameras, Discorrelated Images, and the Post-Perceptual Mediation of Post-Cinematic Affect». In *Post-Cinema: Theorizing 21st Century Film*. Editado por Shane Denson e Julia Leyda. Falmer: REFRAME Books.

Derrida, Jacques. (1967) 1993. *La Voix et le phénomène*. Paris: Quadrige/PUF.

——. (1972) 2005. *A Farmácia de Platão*. Traduzido por Rogério da Costa. São Paulo: Editora Iluminuras.

——. (1967) 2011. *De La Grammatologie*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Dewey. John. (1934) 1980. *Art as Experience*. Nova Iorque: Perigee Books.

——. (1915) 2004. *Democracy and Education – An Introduction to the Philosophy of Education*. Deli: Aakar Books.

Doane, Mary Ann. 2002. *The Emergence of Cinematic Time: Modernity, Contingency, the Archive*. Cambridge: Harvard University Press.

Dosse, François. (1967) 1997. *History of Structuralism Vol. 2 The Sign Sets 1967-Present*. Traduzido por Deborah Glassman. Minnesota: University of Minnesota Press.

Eisenstein, Sergei M. (1949) 1977. *Film Form- Essays in Film Theory*. Editado e traduzido por Jay Leyda. Nova Iorque: Harcourt Brace /Jovanovich.

——. (1975-78) 1987. *Nonindifferent Nature*. Traduzido por Herbert Marshall. Cambridge: Cambridge University Press.

——. 1988. *Selected Works- Volume I - Writings, 1922-34*. Editado e traduzido por Richard Taylor. Londres: BFI.

——. (1991) 2010. *Sergei Eisenstein- Selected Works, Vol. II, Towards a Theory of Montage*. Traduzido por Michael Glenny e Editado por Richard Taylor, e Michael Glenny. Londres, Nova Iorque: I.B. Taurus.

Eivind, Røssaak et al. 2011. *Between Stillness and Motion: Film, Photography, Algorithms*. Editado por Eivind Røssaak. Amesterdão: Amsterdam University Press.

Elsaesser, Thomas, e Malte Hagener. 2010. *Film Theory - An introduction through the senses*. Nova Iorque: Routledge.

Epstein, Jean. 1974. *Écrits Sur le cinéma 1921-1953*. Paris: Cinéma Club /Seghers.

Engels, Friedrich. (1883) 1968. *Dialectique de la nature*. Traduzido por Émile Bottigelli. Paris : Éditions sociales.

Enticknap, Leo. 2005. *Moving Image Technology – fom zoetrope do digital*. Londres e Nova Iorque: Wallflower Press.

Europa Criativa. 2014. «European Framework for Film Education - British Film Institute - Audience Development – England». *Site do Europa Criativa*. Acedido em 16 de abril, 2016. http://www.creativeeuropeuk.eu/funded-projects/european-framework-film-education-bfi

Europa Criativa, 2015. «BFI launches Framework for Film Education». Site do *Europa Criativa*. Acedido em 17 de abril, 2016. http://www.creativeeuropeuk.eu/news/bfi-launches-framework-film-education

Fernandes, Manuel Luís Bogalheiro. 2016. «Materialidade e Tecnicidade: Investigação sobre a objectualidade técnica». Dissertação de Doutoramento, Universidadde Nova de Lisboa.

Filippetti, Aurélie. 2013. «Discours sur la sur la fréquentation et le marché des films français et étrangers et la réforme du crédit d'impôt cinéma et audiovisuel». *Vie Publique*. Acedido em 21 de agosto, 2017. http://discours.vie-publique.fr/notices/133001223.html

Flusser, Vilém. (1993) 1985. *Filosofia da Caixa Preta – Ensaios para uma Futura Filosofia da Fotografia*. São Paulo: Editora Hucitek.

——. (1985) 2008. *O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade.* São Paulo: Annablumme.

——. (1979) 2012. «On Film Production and Consumption». *Flusser Brasil*. Acedido em 28 de maio, 2017. http://flusserbrasil.com/index.html

Frampton, Daniel. 2007. *Filmosophy*. Londres: Wallflower Press.

Galloway, Alexander R., Eugene Thacke, e McKenzie Wark. 2014. *Excommunication. Three Inquiries in Media and Mediation*. Chicago: The University of Chicago.

Galloway, Susan. 2011. «C21 Literacy: what is it, how do we get it? A creatives future's think thank». *Centre for Cultural Policy Research University of Glasgow*. Acedido em 30 de maio, 2016. https://www.gla.ac.uk/media/media_231168_en.pdf

Gaudreault, André, e Phillippe Marion. 2002. «The cinema as a model for the genealogy of media». *Convergence*. N. º 8 (4).

——. 2012. *The Kinematic Turn: Film in the Digital Era and its Ten Problems*. Caboose: Montréal.

——. 2013. *La Fin Du Cinèma – Un Média En Crise À L'Ère Du Numérique*. Paris: Armand Colin.

Gaut, Berys, 2010. *A Philosophy of Cinematic Art*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gerboud, Bernard, e Martial Verdier. 2011. «VI- Du Mode D'Existence Des Objets Techniques». *TK-21 la revue* N.º 4. Acedido em 10 de abril, 2017. https://www.tk-21.com/Seminaire-2009-2010-VI-Du-mode-d?lang=fr

Girard, René. 1972. *La Violence et le Sacré*. Paris: Bernard Gasset.

——. 1982. *Le bouc émissaire*. Paris: Éditions Grasset & Fasquelle. Edição kindle.

Gee, James Paul, Glynda Hull, e Collin Lankshear. 1996. *The New Work Order: Behind the Language of the New Capitalism*. Sydney: Allen and Unwin.

Gee, James Paul. (1990) 2008. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Londres: Routledge.

Godard, Jean-Luc. 2006. *Documents*. Edição por Nicole Brenez. Paris: Centre Pompidou.

Goddard, Michael. 2011. «Towards an Archaeology of Media Ecologies: "Media Ecology", Political Subjectivation and Free Radios». *Fibreculture Journal*, 17. Acedido em 13 de abril, 2018. http://seventeen.fibreculturejournal.org/fcj-114-towards-an-archaeology-of-media-ecologies-%E2%80%98media-ecology%E2%80%99-political-subjectivation-and-free-radios/

Granja, Paulo. 2007. «Cineclubes e cinefilia: entre a cultura de massas e a cultura de elites». *Revista Estudos do Século XX*, N.º 7. Acedido em 21 de agosto, 2018. http://hdl.handle.net/10316.2/36716

Green, Bill. 1988. «Subject-specific literacy and school learning: a focus on writing». *Australian Journal of Education.* 30 (2).

——. 1997. «Literacy, information and the learning society. Or swimming against the data stream». *Plataforma Academia.edu*. Acedido em 16 de abril, 2017. https://www.academia.edu/10213202/Literacy_Information_and_the_Learning_Society_or_Swimming_Against_the_Data-Stream

Grilo, João Mário. 2006a. *O Homem Imaginado – cinema, acção, pensamento*. Lisboa: Livros Horizonte.

——. 2006b. *O Cinema da Não-Ilusão*. Lisboa: Livros Horizonte.

Guétin, Marie-Laure. 2013. «Le Cinéma cent ans de jeunesse fête sa 20e édition». *Nouvelle revue pédagogique*. Setembro. Acedido em 23 de abril, 2017. http://www.cinematheque.fr/cinema100ansdejeunesse/media/100-ans/revue-de-presse/revue-de-presse-nourevpeda-v4.pdf

Gunning, Tom. 1986. «The Cinema of Attractions. Early Film, its Spectator and the Avant Garde», In *Early Cinema: Space, Frame, Narrative*, editado por Thomas Elsaesser, 55-62. Londres: British Film Institute.

Habib, A.. 2010. « Enfance et cinéphilie : 'Ces films qui ont regardé mon enfance' ». *24 images*. N.º 147.

Hannon, Celia, Peter Bradwell e Charlie Tims. 2008. *Video Republic*. Londres: Demos.

Hansen, Mark. 2016. «Algorithmic Sensibility: Reflection on the Post Perceptual Image». In *Post-Cinema: Theorizing 21st Century Film*. Editado por Shane Denson e Julia Leyda. Falmer: REFRAME Books. E-book.

Hansen, Miriam Bratu. (2011) 2012. *Cinema and Experience: Siegfried Kracauer, Walter Benjamin, and Theodor W. Adorno*. California: University of California Press.

Heidegger, Martin. (1953) 1977. «The Question Concerning Technology». In *The Question Concerning Technology and Other Essays*, 3-35. Traduzido por William Lovitt. Nova Iorque: Harper.

Hée, Arnaud. 2017. *Pierrot Le Fou. Caderno pedagógico*. CinEd Programa Europeu de Educação para o Cinema destinado aos Jovens. Acedido a 12 de setembro de 2018. http://event.institutfrancais.com/uploads/.pdf

Huberman, Georges Didi. 2002. *L'image survivante, histoire de l'art au temps des fantômes selon Aby Warburg*. Paris: Editions de Minuit.

Husserl, Edmund. (1900/1901) 2001. *Logical Investigations Vol. II*. Traduzido por J.N. Findlay. Londres e Nova Iorque: Routledge.

Jameson, Fredric. 1991. *Postmodernism, or, The cultural logic of late capitalism*, Durham: Duke University Press.

Jenkins, Henry. 1992. *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture*. Nova Iorque: Routledge.

——. 2006. *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. Nova Iorque: New York University Press.

Jenkins, Henry, Sam Ford e Joshua Green. 2013. *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*. Nova Iorque: New York University Press.

Johnson, Barbara. 1981. «Translator's Introduction». In *Dissemination* (de Jacques Derrida), vi-xxxiii. Londres: The Athlone Press.

Kastrup, Virginia, Filipe Carijó e Maria Clara de Almeida. 2012. «O ciclo inventivo da imagem». *Informática na Educação: teoria & prática*. Vol. 15, N.º 1, 59-74. Porto Alegre.

Kermabon, Jacques. 2003. «Entretien avec Alain Bergala». *24 images*. N. º 115.

——. 2013. «Vingt ans de Cent ans de jeunesse». *Bref*. N.° 112. Setembro. Acedido em 11 de novembro, 2017. http://www.cinematheque.fr/cinema100ansdejeunesse/media/100-ans/revue-de-presse/revue-de-presse-bref-v2.pdf

Kittler, Friedrich. (1985) 1990. *Discourse Networks, 1800/1900*. Traduzido por Michael Meteer e Chris Cullens. California: Stanford University Press.

——. 1997. *Literature, Media, Information Systems: Essays.* Editado por John Johnson. Nova Iorque: Routledge

——. (1986) 1999. *Grammophon Film Typewriter*. Traduzido por Winthrop-Young e Michael Wutz. California: Stanford University Press.

Kofman, Sarah. 1984. *Lectures de Derrida*. Paris: Éditions Galilée.

Kracauer, Siegfried. (1960) 1997. *Theory of Film. The Redemption of Physical Reality*. New Jersey: Princeton University Press.

——. (1947) 2004. *From Caligari To Hitler*. A Psychological History of the German Film. Princeton e Oxford: Princeton University Press.

Krämer, Sybille. 2006. «The Cultural Technics of Time Axis Manipulation: On Friedrich Kittler Conception of Media». In *Theory, Culture, Society*. Vol. 23, N. º 7 e 8.

Krauss, Rosalind E. (1999) 2000 "*Voyage on the North Sea"- Art in the Age of the Post-Medium Condition*. Londres: Thames & Hudson.

Kress, Gunther. 2003. *Literacy in the New Media Age.* Londres e Nova Iorque: Routledge Taylor & Francis.

Krug, Gary. 2005. *Communication, Technology and Cultural Change*. Londres: Sage Publications.

Kuiava, Evaldo Antônio, e Verónica Pilar Gomezjurado Zevallos. 2010. «A escrita e o phármakon: um estudo a partir da desconstrução derridiana». In *Atas Congresso Internacional de Filosofia e Educação de Caxias do Sul*. Acedido em 12 agosto, 2016. https://www.ucs.br/site/ucs/eventos/cinfe/artigos.

Lang, Jack. 2000. «Conférence de presse sur les orientations pour une politique des arts et de la culture à l'école à Paris le 14 décembre 2000». *Vie Publique*. Acedido em 15 de maio, 2017. http://discours.vie-publique.fr/notices/003003427.html

Lankshear, Colin, e Michele Knobel. 2011 (2006). *New literacies: everyday practices & classroom learning*. Maidenhead: Open University Press.

Lardoux, Xavier. 2014. «Pour Une Politique Européenne D'Éducation Au Cinéma». *CNC - Centre National Du Cinéma et de l'Image Animée*. Acedido em 21 de setembro, 2017. http://www.cnc.fr/web/fr/actualites/-/liste/18/5198358

Lefebvre, Henri. (1947) 1982, *Logique formelle, logique dialectique*. Paris: Éditions Sociales.

____. (1996) 2000. *Writings on Cities*. Tradução inglesa e edição por Eleonore Kofman e Elizabeth Lebas. Oxford: Blackwell Publishers.

____. (1961) 2002. *Critique de la vie quotidienne II: Fondements d'une sociologie de la quotidienneté*. Traduzido por John Moore. Londres: Verso.

Lidell, Henry George, e Robert Scott. 1940. *Greek-English Lexicon*. Versão *online*.

Lobo, Graça. 2005. «Por dentro do filme: o cinema na sala de aula». *Atas do III Sopcom, VI Lusocom, e II Ibérico. Volume IV*. Acedido em 6 de agosto, 2017. http://www.bocc.ubi.pt/pag/lobo-graca-dentro-filme-cinema-sala-aula.pdf

Mackenzie, Adrian. 2002. *Transductions – Bodies and Machines at Speed*. Londres: Continuum.

Marsh, Jackie, e Eve Bearne. 2008. «Moving Literacy On: Evaluation Report». *UK Literacy Association*. Acedido em 13 de março, 2016. https://ukla.org/resources/details/moving-literacy-on

Martin, Adrian. 2011. «Turn the Page: From Mise en Scène to Dispositif». *Screening the Past*. Acedido em 19 de setembro, 2017. www.screeningthepast.com

——. 2012. «Revolution of the Head: Vilém Flusser». *Lola. N.º 2. Devils*. Acedido em 22 de agosto, 2017. http://www.lolajournal.com/2/flusser.html

——. 2017. «Introduction to "The Future of Cinema" by Alexandre Astruc**».** *The Third Rail* N.º 9. Acedido em 4 de janeiro, 2018. http://thirdrailquarterly.org/adrian-martin-introduction-to-the-future-of-cinema-by-alexandre-astruc/

Matoso, Rui. 2016. «A imagem especulativa». *Revista Interact.* Nºs. 24 e 25. Acedido em 12 de setembro, 2017. http://interact.com.pt/24/a-imagem-especulativa/

Mendonça, Luís. 2017. *Fotografia e Cinema Moderno – Os Cineastas Amadores do Pós-Guerra*. Lisboa: Edições Colibri.

Mendonça, Luís, e Carlos Natálio. 2016. «A cultura cinéfila precisa de ser mais transpessoal e transindividualista. Entrevista com Girish Shambu». *Site À pala de Walsh*.

——. 2016b. «Catherine Grant, a Guardiã da Cinefilia Digital». Entrevista com Catherine Grant. *Revista Interact*. Nºs. 24 e 25. http://interact.com.pt/24/entrevista-a-catherine-grant/

Mendes, Elsa. 2015. «Plano Nacional de Cinema». *Webinar, DGE, Direção Geral de Educação, Ministério de Educação e Ciência*. Acedido em 21 de agosto, 2018. http://www.dge.mec.pt/plano-nacional-de-cinema

Merleau-Ponty, Maurice. (1964) 2008. «Le cinéma et la nouvelle psychologie: que veut dire le film?». In *Sens et Non Sens*, 60-73. Paris: Éditions Gallimard. Edição eletrónica.

——. (1945) 2010. «Phénoménologie de la Perception». In *Œuvres*, 655-1169. Paris: Quarto Gallimard.

Mcluhan, Marshall. (1946) 2008. *Compreender os Meios de Comunicação: extensões do homem*. Traduzido por José Miguel Silva. Lisboa: Relógio D'Água.

Manovich, Lev. 1995. «What is digital cinema?». *Manovich.net*. Acedido em 22 de março, 2016. http://manovich.net/index.php/projects/what-is-digital-cinema

——. 1999. «Avant-garde as Software». *Manovich.net*. Acedido em 11 de setembro, 2017 http://manovich.net/index.php/projects/avant-garde-as-software

——. 2001. *The Language of New Media*. Londres: MIT Press.

Menotti, Gabriel. 2012. «The becoming of media: technical progress and the constitution of cinema's ontology». *Digital Communication Polices in the Information Society Promotion Stage*, editado por Sérgio Deniccoli e Helena Sousa, 111-134. Minho: LASICS Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade- Universidade do Minho. E-book.

Metz, Christian. (1977) 1980. *O Significante Imaginário*. Traduzido por António Durão. Lisboa: Livros Horizonte.

Migliorin, Cezar. 2010. «Cinema e escola, sob o risco da democracia». *Revista Contemporânea de Educação*. Vol. 5, Nº. 9. Acedido em 4 de setembro, 2017. https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1604

——. 2015. *Inevitavelmente Cinema - educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial Ltda.

Migliorin, Cezar, e Elianne Ivo Barroso. 2016. «Pedagogias do cinema: montagem». *Significação - Revista de Cultura e Audiovisual*, Vol.43, Nº. 46. Acedido em 4 de agosto, 2018. http://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/115323

Mills, Simon. 2016. *Gilbert Simondon – Information, technology and media*. Londres e Nova Iorque: Rowman & Littlefield International.

Miranda, J. A. Bragança de. 2012. *Corpo e Imagem*. Lisboa: Nova Vega.

Mitchell, W.J.T.. 1995. *Picture Theory*. Chicago: University of Chicago Press.

Mitry, Jean. (1963) 2000. *The Aesthetics and Psychology of the Cinema*. Traduzido por Christopher King. Bloomington: Indiana University Press.

Mosco, Jonathan. 2004. *The Digital Sublime – Myth, Power and Cyberspace*. Massachusetts: MIT Press.

Münsterberg, Hugo. (1916) 2013. *Münsterberg on Film: The Photoplay: A Psychological Study and Other Writings*. Editado por Allan Langdale. Nova Iorque: Routledge.

Musser, Charles. 1990. *History of the American Cinema Volume 1 - The Emergence of Cinema-The American Screen To 1907*. Nova Iorque: Charles Scribner's Sons.

Natálio, Carlos. 2017. «The Kittlerian Interference in Film as a 'Constructive Extension' of Man». In *Media Theory and Cultural Technologies: In Memoriam of Friedrich Kittler*, editado por Maria Teresa Cruz, 154-161. Reino Unido: Cambridge Scholars Publishing.

Neves, Pedro José Félix Baptista. 2011a. *O Cinema na Escola - Estudo de caso – a disciplina de opção de cinema no 3º ciclo, no Algarve Percurso e efeitos no tempo*. Repositório da Universidade do Algarve. Acedido em 17 de junho, 2017. https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/2761

——. 2011b. «Cadernos de Cinema: uma proposta de material didáctico de apoio à disciplina de Cinema». In *Atas do 1º Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania*, organizado por Sara Pereira, 778-786. Minho: Centro de Estudos Comunicação e Sociedade.

Nony, Anaïs. 2014. «La médiation comme réseau de technicité». *Académie d'été d'Épineuil-le-Fleuriel - Rêves, cinéma, cerveaux.* Acedido em 12 de junho, 2015. http://pharmakon.fr/wordpress/subjectivite-processuelle-et-devenir-technique-de-l%E2%80%99imaginaire-anais-nony/

Noys, Benjamin. 2014. «Film-of-Life: Agamben's Profanation of the Image». In *Cinema and Agamben - Ethics, Biopolitics and the Moving image*, editado por Henrik Gustafsson, e Asbjørn Grønstad, 89-102. Nova Iorque: Bloomsbury Publishing.

Nussbaum, Martha. (2010) 2012. *Not for profit: why democracy needs the humanities. Princeton*. Nova Jersey: Princeton University Press.

Oliveira, Daniel Naves de, e Maurício Liesen. 2013. «Medium-Remedium: o problema ontológico dos meios e seu entrelaçamento comunicativo». *Dossiê Comunicação e Filosofia*, Vol 16, Nº. 1. Acedido em 3 de setembro, 2016. https://revistas.ufrj.br/index.php/eco_pos/article/download/1168/pdf

Oudart, Jean-Pierre. (1971) 2009. «L'efet de réel». *Revista Poiésis* N.º 13. Traduzido por Luciano Vinhosa.

Parente. André. 2007. «Cinema em trânsito: do dispositivo do cinema ao cinema do dispositivo». In *Estéticas do Digital*, editado por Manuela Penafria e Índia Maria Martins, 3-33. Covilhã: Labcom.

——. 2009. «A Forma Cinema: Variações e Rupturas». In *Transcinemas*, editado por Katia Maciel, 21-45. Rio de Janeiro: Contra Capa.

Patrício, Catarina. 2013. «Notas sobre a Mecanologia de Gilbert Simondon». *Interact* N.º 20. Acedido em 31 de julho, 2016. http://interact.com.pt/20/notas-simondon/.

Pasolini, Pier Paolo. (1975) 1976. «L'articolo delle lucciole». In *Écrits corsaires*, 180-189. Paris: Flammarion.

——. (1972) 1981. *O empirismo herege*. Traduzido por Miguel Serras Pereira. Lisboa: Assírio & Alvim.

——. 1991. *Correspondence Générale 1940-1975*. Paris: Gallimard.

Pena, Jaime, e Gonzalo de Lucas. 2017. *El Espíritu de la Colmena. Caderno pedagógico*. CinEd Programa Europeu de Educação para o Cinema destinado aos Jovens. Acedido a 15 de setembro de 2018. http://event.institutfrancais.com/uploads/0cbd74eae7793555bf47ac24f31d774c.pdf

Pereira, Ana Catarina. 2010. «Cineclubes: uma forma alternativa de ver cinema em Portugal» *Biblioteca Online de Ciências da Comunicação*. Acedido em 7 de agosto, 2018. http://www.bocc.ubi.pt/pag/pereira-catarina-cineclubes-uma-forma-alternativa.pdf

——. 2011. «O cinema ao serviço da educação: a experiência das escolas de ensino básico e secundário no Algarve». *Revista Comunicação & Educação*, Ano XVI, Nº. 1 janeiro/junho.

Pestalozzi, Johann. (1781, 1783, 2785, 1787) 1889. *Leonard and Gertrude*. Editado e Traduzido por Eva Channing. Boston: D.C. Heath & Co.

——. (1801) 1894. *How Gertrude Teaches Her Children*. Traduzido por Lucy E. Holland e Frances C. Turner. Editado e Prefaciado por Ebenezer Cooke. Londres: Swan Sonnenschein & Co.; Syracusa, Nova Iorque: C.W. Bardeen.

Piaget, Jean. 1977. *The Essential Piaget*. Editado por Howard E. Gruber e J. Jacques Voneche. Nova Iorque: Basic Books, Inc., Publishers.

——. (1923) 2002. *Le Langage et la pensée chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Pinto, Manuel et al. 2011. *Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos*. Minho: Entidade Reguladora para a Comunicação Social.

Pisters, Patricia. 2012. *The Neuro-Image: A Deleuzian Film-Philosophy of Digital Screen Culture*. California: Standford University Press.

Plano Nacional de Cinema. 2016. «Notícias do Plano Nacional de Cinema - Ano Letivo 2016-17». *Site da Direção Geral de Educação Portuguesa*. Acedido em 8 de fevereiro, 2018. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/PNC/noticias_pnc_-_destaques_abril_2017.pdf

——. 2017. «Plano Nacional de Cinema Lista de Filmes de referência 2017-2018». *Site da Direção Geral de Educação Portuguesa*. Acedido em 7 de fevereiro, 2018. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Plano_Nacional_Cinema/documentos/pnc_2017_18_lista_filmes.pdf

——. 2018. «Plano Nacional de Cinema Ano Letivo 2018-2019 Informação n.º 1 para as Escolas». *Site da Direção Geral de Educação Portuguesa*. Acedido em 27 de agosto, 2018. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/PNC/pnc_informacao_1_2018_19.pdf

Platão. (385 e 379 a.c) 2000. *Fedro ou Da Beleza*. Traduzido por Pinharanda Gomes. Lisboa: Guimarães Editores.

——. (360 a.C.) 2011. *Timeu - Crítias*. Traduzido por Rodolfo Lopes. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos.

Poincaré, Henri. 1886. *Cours de M. H. Poincaré professé pendant l'année 1885-1886. Première partie: Cinematique pure – Mécanismes*. Paris: Association amicale des élèves anciens élèves de la Faculté des sciences de Paris.

Prins, Colombe, e Anthony Zameczkowski. 2015. *#Fans- Comprendre la Nouvelle Génération Hyper-Connectée Sur Youtube, Twitter, Instagram, Vine….* França: Éditions Kawa.

Rancière, Jacques. (2000 e 2004) 2010. *Estética e Política / A Partilha do Sensível*. Traduzido por Vanessa Brito, Porto: Dafne Editora.

Reid, Mark. 2009. «Reframing literacy: a film pitch for the 21st century». *English, Drama, Media.* N.º 14. Acedido em 17 de outubro, 2014. https://www.questia.com/magazine/1G1-215408519/reframing-literacy-a-film-pitch-for-the-21st-century

Reid, Mark et al. 2012a. « Screening Literacy: Executive Summary ». *Site do British Film Institute*. Acedido em 11 de janeiro, 2017. http://www.bfi.org.uk/screening-literacy-film-education-europe

——. 2012b. «Screening Literacy: Case Studies». *Site do British Film Institute*. Acedido em 11 de janeiro, 2017. http://www.bfi.org.uk/screening-literacy-film-education-europe

——. 2012c. «Screening Literacy: Country Profiles». *Site do British Film Institute*. Acedido em 11 de janeiro, 2017. http://www.bfi.org.uk/screening-literacy-film-education-europe

——. 2015. «A Framework for Film Education in Europe». *Site do British Film Institute*. Acedido em 11 de janeiro, 2017. http://www.bfi.org.uk/screening-literacy-film-education-europe

Reid, Mark. 2018. «ON THE BLOG: The BFI's Mark Reid on film education and European partnerships». *Blog Europa Criativa*. Acedido em 13 de junho, 2018. http://www.creativeeuropeuk.eu/news/blog-bfis-mark-reid-film-education-and-european-partnerships

Rinella, Michael A. 2010. *Pharmakon - Plato, Drug Culture, and Identity in Ancient Athens*. Plymouth: Lexington Books.

Rodowick, D.N. 2007. *The Virtual Life of Film*. Cambridge: Harvard University Press.

Rodrigo, Rodrigo Miguel dos Santos. 2011. «Projecto Cinema Para as Escolas». In *Atas do 1º Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania*, organizado por Sara Pereira, 387-397. Minho: Centro de Estudos Comunicação e Sociedade.

Rodrigues, Adriano Duarte. 2009. «Faneroscopia». *E-Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia.* Acedido em 22 de agosto, 2017. http://edtl.fcsh.unl.pt/

Roget, Peter Mark. (1924) 1925. «Explanation of an optical deception in the appearance of the spokes of a wheel when seen through vertical apertures». *Philosophical Translations. Royal Society London*. N. º 115.

Ross, Andrew. 1992. «L'écologie des images». *Futur Antérieur* 12-13. Acedido em 11 de maio, 2017. www.multitudes.net

Ross, Daniel 2014. «The Force of an Indisputable Poetic Necessity - Notes Towards a Theory of Cinematization». *Plataforma Academia.edu.* Acedido em 13 de abril, 2016. https://www.academia.edu/12693866/The_Force_of_an_Indisputable_Poetic_Necessity_Notes_Towards_a_Theory_of_Cinematization_2014_

——. 2015. «Touch/Screen». *La Deleuziana Online Journal of Philosophy*, N. º 2. Acedido em 25 de maio, 2017. http://www.ladeleuziana.org/wp-content/uploads/2015/12/Ross.pdf

Rouvroy, Antoinette, e Thomas Berns. 2013. «Gouvernementalité algorithmique et perspectives d'émancipation». *Reseaux*. N.º177.

Royle, Nicholas. 2003. *Jacques Derrida*. Série Routledge Critical Thinkers. Londres: Routledge.

Sadoul, Georges. 1964. *Louis Lumière*. Paris: Éditions Seghers.

Sartre, Jean-Paul. (1940). 1985. *L'imaginaire: Psychologie phénomenologique de l'imagination*. Paris: Éditions Gallimard/Idées.

Sauvagnargues, Anne. 2016. *Artmachines – Deleuze, Guattari, Simondon*. Traduzido por Suzanne Verderber e Eugene W. Holland. Edimburgo: Edimburgh University Press.

Schefer, Jean-Louis. 1997. *L'Homme ordinaire du cinéma*. Paris: Petite Bibliothèque des Cahiers du Cinéma.

Scribner, Silvia, e Michael Cole. 1981. *The psychology of literacy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Shannon, Claude (1948). «A mathematical Theory of Communication». *The Bell System Technical Journal*. Vol. 27, Julho.

Shannon, Claude, e Warren Weaver. (1949) 1964. *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana: University of Illinois Press.

Shaviro, Steven. 2010. *Post Cinematic Affect*. Washington: OBooks.

——. 2016. *«Post Cinematic Affect»*. In *Post-Cinema: Theorizing 21st Century Film*. Editado por Shane Denson e Julia Leyda, Falmer: REFRAME Books.

Siegert, Bernhard. 2015. *Cultural Techniques Grids, Filters, Doors, and Other Articulations of the Real*. Traduzido por Geoffrey Winthrop-Young. Nova Iorque: Fordham University Press.

Simondon, Gilbert. (1958) 1989. *Du Mode D'Existence Des Objects Techniques*. Paris: Aubier.

——. (1964 e 1989) 2005a. *L'individuation psychique et collective: A la lumière des notions de forme, information, potentiel et métastabilité*. Paris: Jérôme Millon.

——. 2005b. *L'Invention dans les Techniques – Cours et conférences*. Paris: Éditions du Seuil.

——. (1968) 2009. « Entretien sur la Mécanologie ». *Revue de Synthèse*: tome 130, 6ª série. N.º 1.

——. (2006) 2013. *Cours sur la Perception (1964-1965)*. Chatou: Éditions de La Transparence; réédition Paris: P.U.F.

——. (1960) 2014a. «Psychosociologie du cinéma». In *Sur la Technique, 1953-1983*. 355-361. Paris: PUF.

——. 2014b. *Imagination et Invention (1965-1966)*. Chatou: Éditions de La Transparence; réédition Paris: P.U.F.

Sloterdijk, Peter. 2000. *La Domestication de L'Être*. Traduzido por Olivier Mannoni. Paris: Éditions Mille Et Une Nuits.

——. (1989) 2002. *A Mobilização Infinita - Para uma Crítica da Cinética Política*. Traduzido por Paulo Osório de Castro. Lisboa: Relógio D'Água.

——. (1999) 2007. *Regras Para o Parque Humano*. Traduzido por Manuel Resende. Coimbra: Angelus Novus, Editora.

——. (2009) 2013. *You Must Change Your Life*. Traduzido por Wieland Hoban. Cambridge: Polity Press.

Sontag, Susan. (1977) 2004. *Sobre Fotografia*. Traduzido por Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras. Edição Kindle.

——. (2003) 2007. *Olhando o Sofrimento dos Outros*. Traduzido por José Lima. Lisboa: Gótica.

Stiegler, Bernard. 1994. *La Technique et le Temps 1. La Faute d'Epimethée*. Paris: Galilée.

——. 1996. *La Technique et le Temps 2. La Désorientation*. Paris: Galilée.

——. 2001. *La Technique et le Temps 3. Le Temps du Cinéma et la Question du Mal-Être*. Paris: Galilée.

——. 2004. *Mécréance et Discrédit 1. La décadence des démocraties industrielles*. Paris : Éditions Galilée.

——. 2006. *Mécréance et Discrédit 2. Les sociétés incontrôlables d'individus désaffectés*. Paris: Champs essais.

——. (1995) 2007. «The Discrete Image». In *Echographies of Television- Filmed Interviews- Jacques Derrida and Bernard Stiegler*. Traduzido por Jennifer Bajorek, 145-163. Cambridge: Polity Press.

——. 2008b. *Économie de l'hypermatériel et psychopouvoir*. Paris : Mille et une Nuits.

——. 2010. *Ce qui Fait Que la Vie Vaut La Peine D'Être Vécue – De La Pharmacologie*. Paris: Flammarion.

——. 2012. *États de Choc*. Paris: Mille et Une Nuits.

——. 2013a. *Pharmacologie du Front National*. Paris: Flammarion.

——. (2004 e 2005). 2013 b. *De la Misère Symbolique. Volume 1 L'Époque Hyperindustrielle. Volume 2. La Catastrophè du Sensible*. Paris: Éditions Galilée.

——. 2013c. «The Organology of Dreams and Arche-Cinema». *Screening the Past*. Nº. 36. Acedido em 15 de janeiro, 2016. http://www.screeningthepast.com/2013/06/the-organology-of-dreams-and-arche-cinema/

——. 2015. *La société automatique 1 - L'Avenir du travail*. Paris: Fayard.

Strauven, Wanda et al. 2014. *The Cinema of Attractions Reloaded (Film Culture in Transition)*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Taylor, Norman. 2012. *Cinematic Perspectives on Digital Culture – Consorting with the Machine*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan.

Tucherman, Ieda. 2007. «Michel Foucault, hoje ou ainda: do dispositivo de vigilância ao dispositivo de exposição da intimidade». In *Foucault hoje?*, organizado por André Queiróz e Ninva Velasco Cruz, 108-119. Rio de Janeiro: Editora 7 letras.

Turquety, Benoît. 2014. *Inventer Le Cinéma – Epistémologie: Problèmes, Machines*. Lausana: UNIL Université de Lausanne.

Usai, Paolo Cherchi. 2001. *The Death of Cinema: History, Cultural Memory and the Digital Dark Age*. Londres: British Film Institute.

Valéry, Paul (1928). 1960. « La Conquête de l'Ubiquité ». In *Valéry : Oeuvres, tome 2*. Paris: Gallimard. E-book.

Vertov, Dziga. 1984. *Kino-Eye – The Writings of Dziga Vertov*. Editado por Annette Michelson e Traduzido por Kevin O'Brien. Los Angeles: University of California Press.

Vicentini, Marzia Terenzi. 1980. «A Natureza Participante de Eisenstein». *Rev. Let*. 20. São Paulo.

Youngblood, Gene. (1970). *Expanded Cinema*. Nova Iorque: P. Dutton & Co., Inc.

Zepke, Stephen. 2009. «Alain Badiou». In *film, theory and philosophy – the key thinkers*. Edição de Felicity Colman, 327-339. Durham: Acumen.

Zielinski, Siegfried. (1989) 1999. *Audiovisions Cinema and television as entr'actes in history*. Traduzido por Gloria Custance. Amsterdam: Amsterdam University Press.

——. (2011) 2013. *[… After the Media]*. Traduzido por Gloria Custance. Minneapolis: Univocal Publishing.

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1

Caderno pedagógico *O Sangue* de Pedro Costa. *CinEd - European Cinema Education For Youth*, 2017.

Anexo 2

Caderno pedagógico *Aniki-Bóbó* de Manoel de Oliveira. *CinEd - European Cinema Education For Youth*, 2018.

Anexo 3

Ficha do Aluno *O Sangue* de Pedro Costa. *CinEd - European Cinema Education For Youth*, 2017

Anexo 4

Ficha do Aluno *Aniki-Bóbó* de Manoel de Oliveira. *CinEd - European Cinema Education For Youth*, 2018.

Anexo 5

Materiais de trabalho sobre a realização do filme *O Sangue* de Pedro Costa. *Inside Cinema- Projecto Moving Cinema*, 2017. http://movingcinema.eu/pt-pt/strands-of-work/inside-cinema/

Anexo 6

«A internet produziu a morte da própria noção de gosto». Entrevista com Alain Bergala, 2015.

Anexo 7

«Sou um cineasta do método pois ele é essencial a uma verdadeira emancipação». Conversa em duas partes, com João Mário Grilo, 2018.

Anexo 8

«O filme mais belo é aquele que transportas dentro de ti. Parte I» e «A ideia do fim impõe-se hoje como nunca na nossa cultura porque existe esta possibilidade de termos destruído o mundo. Parte II». Entrevista com Adrian Martin e Cristina Álvarez López, 2013.

Anexo 9

«Na pedagogia, o complicado é saber que há sempre muitos caminhos a seguir, tantos quantos os olhares presentes». Entrevista com Teresa Garcia, 2018

Anexo 10

«Cinema e educação: a importância da insubmissão». Texto de acompanhamento do encontro "Nos Caminhos da Infância" na Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

Anexo 11

Texto de acompanhamento dos trabalhos do encontro *kick off CinEd3*, Cinemateca Portuguesa e Pólo Cultural das Gaivotas, 2017.

ANEXO 1

CinEd

Programa Europeu de Educação para o Cinema destinado aos Jovens

O Sangue

Pedro Costa

CADERNO PEDAGÓGICO

I - INTRODUÇÃO

ÍNDICE

INTRODUÇÃO PP 2-5

- CinEd : uma colecção de filmes, uma pedagogia de cinema **p 2**
- Texto editorial – ficha técnica – cartaz **p 3**
- O que está em jogo e sinopse **pp 4-5**

O FILME PP 6-13

- Contextos **p 6**
- O autor do filme **p 8**
- O filme no contexto da obra **p 9**
- Filmografia **p 11**
- Filiações **p 12**
- Testemunhos **p 13**

ANÁLISES PP 14-21

- Capítulos do filme **pp 14-15**
- Questões de cinema
- 1 – As imagens: ilha rodeada de invisibilidade por todos os lados **p 16**
  2 – Os sons: o que se ouve também é uma imagem **p 17**
- Análise de um fotograma **p 18**
- Análise de um plano **p 19**
- Análise de uma sequência **pp 20-21**

CORRESPONDÊNCIAS PP 22-31

- Imagens em eco **pp 22-23**
- Diálogos entre filmes da colecção CinEd: *O Sangue* e *O Espírito da Colmeia* **pp 24-25**
- Diálogo com outras artes -
  Fotografia: as imagens sombrias são a realidade **pp 26-27**
  Arquitectura: habitar o negro, um problema de arquitectura **p 28**
- Acolhimento ao filme: olhares cruzados **pp 29**
- Itinerários pedagógicos **p 30**

CINED
UMA COLECÇÃO DE FILMES, UMA PEDAGOGIA DE CINEMA

O CinEd assume a missão de popularizar a sétima arte como objecto cultural e modalidade de conhecimento do mundo. Nesse sentido elaborou um método comum de trabalho, partindo de uma colecção de filmes produzidos nos países europeus que participam neste projecto. A nossa abordagem está adaptada à época em que vivemos, de mudanças rápidas, contínuas e importantes no modo como se vêem, se recebem, se difundem e se produzem as imagens. Temos imagens numa série de écrãs: desde o maior, da sala de cinema, ao minúsculo do telefone portátil, passando pelos da televisão, computadores e tabletes. O cinema é uma arte ainda jóvem cuja morte já foi vaticinada várias vezes; desnecessário é dizer que isso não aconteceu.

As mudanças têm repercussões no cinema; a sua popularização deve ter em conta o modo cada vez mais fragmentado em que são visionados os filmes, em função dos écrãs. As publicações CinED propõem e sustentam um programa de educação maleável e indutivo, interactivo e intuitivo, oferecendo conhecimentos, instrumentos de anáise e possibilidades de construir um diálogo entre imagens e filmes. As obras são abordadas a diferentes níveis, no seu conjunto, mas também dando atenção a certos fragmentos ou evidenciando diferentes espaços de tempo: fotograma, plano, sequência.

Os cadernos pedagógicos convidam a abordar o cinema com toda a liberdade e flexibilidade, dado que entre as apostas do programa está a possibilidade de compreender a imagem cinematográfica de diversas perspectivas: a da descrição como etapa essencial de qualquer abordagem analítica, a capacidade de seleccionar as imagens, de as classificar, comparar e confrontar com as imagens dos outros filmes propostos e com as de outras artes (fotografia, pintura, teatro, banda desenhada, etc.). O que se pretende é que as imagens não sejam vistas com ligeireza, mas sim que ganhem um sentido. Deste ponto de vista, o filme é um material sintético extraordinariamente valioso para educar o olhar e o gosto pela arte das gerações futuras.

O autor deste caderno :
Carlos Natálio é crítico de cinema (À pala de Walsh, La Furia Umana, Ordet) e investigador bolseiro na área dos film studies, teoria dos media e filosofia da técnica. Encontra-se a terminar a sua tese de doutoramento sob co-orientação do filósofo francês Bernard Stiegler.

Agradecimentos :
Pedro Costa, Manuela Viegas, Pedro Caldas, Teresa Garcia e Joana Cabral.
E ainda Isabelle Bourdon, Nathalie Bourgeois, Mélodie Cholmé, Agnès Nordmann e Léna Rouxel.

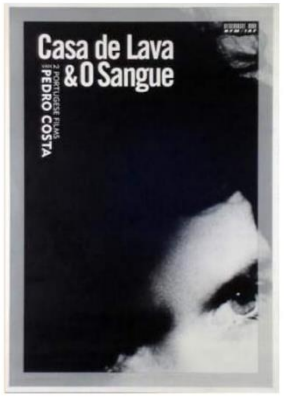
Coordenação Geral : Institut français
Coordenação Pedagógica : Cinémathèque française / Cinéma, cent ans de jeunesse
Coordenação em Portugal : Os Filhos de Lumière
Copyright : CinEd / Institut français / Os Filhos de Lumière

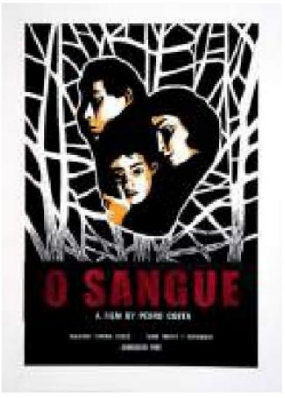
PORQUÊ ESTE FILME?

Num momento em que cada vez mais jovens começam a fazer cinema, Pedro Costa é certamente um dos maiores e mais inspiradores exemplos para as gerações que se lhe seguem. Desde *O Sangue* até hoje soube construir, laboriosamente, uma das obras mais fascinantes de todo o cinema português. Num registo de profunda e especulativa observação/transformação sobre o real – sobretudo das relações do seu país com a herança colonialista – Costa é o herdeiro contemporâneo de cineastas como Robert Bresson ou o casal Jean-Marie Straub e Danielle Huillet. Herdeiro devido a um profundo comprometimento: ético com as suas imagens, laboral com a sua profissão e também herdeiro, no sentido comum, de um cinema poderoso e actuante sobre o mundo. É pois um autor indispensável na colecção CinEd.

Pedro Costa tinha apenas 29 anos quando realizou *O Sangue*. Por isso escolher esta sua primeira longa-metragem, obra de amor e persistência de um jovem obstinado, corresponde ao desejo de perceber de onde vem todo o seu cinema. De onde parte a sua falta de cor, o orgulho na simplicidade das suas personagens, a procura de casa, família ou raízes como grande tema do seu universo. Mas trabalhar sobre *O Sangue* é também trabalhar sobre um filme de aprendizagem. Técnica, no caso das composições rigorosas, do uso da luz escassa, da direcção de actores e do trabalho com um som presente e evocativo. Narrativa, pois as suas personagens terão de aprender a viver sem o pai, e encontrar o seu próprio caminho.

Quer Nino e Vicente, quer Pedro Costa são símbolos de uma mentalidade positiva no processo de crescimento. Experimentar, mudar, evoluir, respeitar, criar são tudo verbos que fazem parte do vocabulário do cinema. É essa a postura que se quer vincar através da sétima arte, partindo das obras da colecção CinEd. *O Sangue* ensina ainda outra coisa: que uma imagem nunca nasce só. Assim, todas as que compõem o filme de Pedro Costa incitam o jovem espectador a ver as imagens que inspiraram o autor. É toda a história do cinema e o seu poder expressivo e emotivo o que ressalta a cada momento nesta aventura de crianças, no caminho da juventude, no caminho do mundo adulto.





FICHA TÉCNICA

Nacionalidade: Portugal
Duração: 1h 35
Formato: preto e branco — 1,66: 1 – 35 mm
Estreia Mundial: 6 Setembro de 1989 (Festival de Veneza)
Estreia Nacional: 7 Dezembro de 1990

Realização: Pedro Costa
Argumento: Pedro Costa
Produção: Vítor Gonçalves
Produtora: Trópico Filmes
Fotografia: Martin Schäfer, Acácio de Almeida e Elso Roque
Som: Pedro Caldas e Gerard Rousseau
Montagem: Manuela Viegas
Figurinos: Rita Lopes Alves

Elenco: Pedro Hestnes (Vicente), Nuno Ferreira (Nino), Inês de Medeiros (Clara), Canto e Castro (pai), Luís Miguel Cintra (tio), Henrique Viana e Luís Santos (os credores), Isabel de Castro (a mulher) e o cantor Manuel João Vieira (Zeca)

Crescimento

Cinefilia

Preto
e Branco

Ambiguidade

Onirismo

O QUE ESTÁ EM JOGO

CRESCIMENTO
Crescer é encontrar o caminho de casa

O Sangue é sobre dois irmãos que terão de aprender a viver sem o pai. Vicente, o mais velho, terá de enfrentar o mundo adulto e as heranças e dívidas que o seu progenitor lhe deixará. Nino, o mais novo, sem compreender muito bem toda a situação, terá de deixar o olhar infantil e crescer rapidamente. Perante uma nova família que se formará há que cortar o cabelo, mudar de cara, de roupa, e escolher os espaços da nossa casa. Em todo esse processo há que saber suportar a solidão, enfrentar os "lobos-mau" que fazem a vez de pais adoptivos e caminhar em direcção à casa que escolhemos. Também Pedro Costa, com esta sua primeira longa-metragem, se debate com o seu crescimento como cineasta e encontra o seu caminho.

CINEFILIA
O cinema que amamos é a nossa família

Se a cinefilia é o amor pelo cinema, os cineastas que amamos são os nossos pais a quem pedimos amor e abrigo. É por essa razão que, para contar uma história de dois órfãos, Pedro Costa irá recorrer a esta outra família. Família de laços de sangue, fortes e invisíveis, que se estende por todos os continentes. Não é por isso possível compreender a origem de *O Sangue* sem essa filiação que bebe do cinema francês e sua austeridade (Robert Bresson), da simplicidade japonesa (Yasujiro Ozu), da minucia do cinema alemão (Straub e Huillet), do amor clássico e trágico americano (Friedrich Murnau, Nicholas Ray) e dos misteriosos e oníricos mundos intemporais (Charles Laughton, Jacques Tourneur).

PRETO E BRANCO
O negro é uma cor

A expressão pertence ao pintor Henri Matisse e foi João Bénard da Costa, o maior programador e crítico português de cinema (cf. Acolhimento ao filme: olhares cruzados, p. 29), quem a reutilizou para descrever a cor do cinema de Pedro Costa, inserindo-o numa longa galeria de artistas na história da arte que trabalhou sobre o negro. Em *O Sangue*, o negro vai muito além da ausência de cor. Filmado a preto e branco, é das tonalidades escuras que se extrai não só o ambiente soturno e mágico desta história — herdeiro ainda das ruínas pessimistas do pós Segunda Guerra — como é onde se trabalha a fronteira entre o visível e o invisível, entre o que aconteceu e o que poderia ter acontecido.

AMBIGUIDADE
Descobrir além do visível

Como se detalhará adiante este é um filme que procura mais colocar questões do que dar respostas. Nesse sentido, a realização segue o princípio de que o que vemos (e ouvimos) é uma "ilha rodeada de invisibilidade por todos os lados". Através das figuras da elipse, dos planos na penumbra e no contraluz, do fora de campo, dos diálogos ambíguos, procura construir-se, laboriosamente, o maravilhoso espaço da imaginação. "Sabes qual foi a maior invenção humana?", pergunta Nino a Vicente. Nino nunca a revelará ao irmão pois essa, como outros segredos, cabem ao espectador descobrir.

ONIRISMO
A paisagem é o espaço dos sonhos e dos mortos

A noite estava escura e não havia luar / e ouve-se lá ao longe o lobo a uivar. Esta é a canção infantil que ouvimos durante o genérico de abertura de *O Sangue*, após vermos três crianças a dormir, num sono inquieto. Desde os primeiros momentos é então claro que toda esta história de crescimento se enquadra numa atmosfera de fábula onírica de noites maravilhosas e ameaçadoras, potenciadas pela imaginação da infância. Desse mundo fazem parte o bosque omnipresente com as suas terríveis árvores inclinadas e assombradas, os juncos do pântano junto ao rio apenas iluminado pela luz da lua ou as planícies ventosas. Se este é o espaço dos sonhos e de onde vêm os mortos, ele é contraposto a uma outra "ameaça", desenhada com linhas rectas e trazida pelos grandes edifícios do centro da cidade de Lisboa.

SINOPSE

A obra de estreia de Pedro Costa centra-se no crescimento de dois irmãos, Vicente e Nino, 17 e 10 anos, respectivamente, que terão de aprender a viver sem o pai. Este está doente e sai frequentemente de casa para fazer os seus tratamentos. Uma noite, Vicente assalta uma farmácia e fecha o pai no seu quarto. No dia seguinte pede a Clara, sua namorada e funcionária da escola, que o ajude com o corpo do pai. Depois de uma ida ao cemitério acaba por contar ao irmão que o pai não vai voltar mais. É tempo de mudanças, de aprenderem a viver sós. Chega o Natal e tudo parece correr bem. Contudo, dois credores do pai acercam-se de Vicente para tentar receber um dinheiro que aquele lhes devia. Também de Lisboa vem um tio que, ao saber da morte do irmão, quer levar Nino com ele para a cidade. Numa noite em que Clara e Vicente vão ao parque, o tio aproveita para levar o menino. Quando Vicente vem a casa do tio para recuperar o irmão é também feito cativo pelos credores do pai. Cabe então a ambos os irmãos, agora presos, na última noite do ano, fugir aos seus perseguidores e encontrar o caminho de volta a casa.

II - O FILME

CONTEXTOS

NO FINAL DOS ANOS 80...
UMA DÍVIDA DE SANGUE

Foi uns anos depois de sair da Escola de Cinema, com apenas 29 anos, que Pedro Costa escreveu e realizou *O Sangue*. É, portanto, um filme marcado por uma forte componente de aprendizagem feito com uma pequena equipa que reunia, entre outros, alguns dos seus colegas. Antecipando o seu extenso trabalho em obras futuras com actores não profissionais, Costa foi buscar o menino Nuno Ferreira a um orfanato para desempenhar o papel de Nino, única experiência deste no cinema até hoje. Do resto do elenco destaca-se a presença de Pedro Hestnes *(1)* ("Vicente"), Inês de Medeiros ("Clara"), Luís Miguel Cintra ("o tio"), Canto e Castro ("O pai"), Henrique Viana e Luís Santos ("os credores"), Isabel de Castro ("a mulher") e o cantor Manuel João Vieira ("Zeca"). As filmagens foram feitas em algumas zonas do Barreiro, Vale de Santarém, Valada do Ribatejo no Cartaxo e centro de Lisboa, entre Outubro e Dezembro de 1987. Pedro Costa conta como essa primeira experiência foi complicada, sobretudo pela chuva que prejudicou as rodagens nos exteriores, ainda mais dada a escolha de filmar em película a preto e branco, muito contrastada, sempre no limite da visibilidade.

Manifestação de estudantes em 1987, frente ao Ministério da Educação e Cultura

O Sangue estreou nos cinemas portugueses a 9 de Dezembro de 1990, pouco mais de um ano após a queda do Muro de Berlim. Este dividira ao meio, desde 1961, a capital alemã em duas partes: a Berlim Oriental e a Berlim Ocidental, tidas como símbolos de dois blocos separados pela Guerra Fria, opondo, por um lado, os países capitalistas, encabeçados pelos Estados Unidos, e por outro lado, os países socialistas, dos quais a União Soviética comunista era o símbolo maior. Se a queda do muro significou a unificação alemã, já mais a leste, o fim da Guerra Fria e as várias revoluções do colapso comunista de 1989, determinariam a dissolução da U.R.S.S

Em Portugal, a década de 80 viria a servir de "duro despertador" para as promessas de um "mundo novo", encabeçadas por uma esperança pós-revolução 25 de Abril *(2)*. O novo ambiente de liberdade que se viveu nos anos pós-revolução deixaram na população a expectativa de um crescimento económico. Contudo, em 78, e depois em 1984, Portugal iria necessitar da assistência financeira do Fundo Monetário Internacional (FMI) pois o país encontrava-se num estado de empobrecimento bem maior do que os restantes países da Europa Ocidental. Portugal entrava assim numa nova ordem económica, concretizada também pela admissão de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE) em 1986, tratado assinado pelo então ainda primeiro-ministro, Mário Soares, no ano anterior. Os anos seguintes seriam de adaptação a uma realidade europeia, já sob a orientação do social-democrata Cavaco Silva à frente dos destinos do país.

Embora de forma implícita, vários são os elementos em *O Sangue* que podem ser relacionados com este período de transformação da história portuguesa. Desde logo, a resistência do mundo dos jovens, de Nino, Vicente e Clara, ao mundo dos adultos pode ser interpretado simbolicamente como a resistência de Portugal às autoridades externas do FMI (e até, de certa forma, à União Europeia). Nesta ordem adulta, o símbolo máximo é o mundo habitado pelo tio, que, com as suas televisões e vídeos (onde Nino pode ver todos os desenhos animados que quiser), roupas novas, idas ao jardim zoológico ou ao restaurante, ilustra uma nova sociedade de consumo. Já no mundo dos jovens, a austeridade de um Portugal pós-revolucionário parece manter intacta uma certa dignidade material. Vicente pergunta ao pai: "e agora este dinheiro todo, de onde é que vem?". Além disso rejeita o dinheiro que o tio lhe quer dar e não manifesta particular entusiasmo ao receber o salário do patrão. Também Nino rejeita toda a ajuda do tio: "nós não precisamos de ajuda", diz-lhe. Não quer ir ao cinema como este lhe propõe, nem gosta de restaurantes. Na cena do jantar no Império, o tio pergunta a Nino o que está a rabiscar num papel e este responde-lhe: "Preços. Quando me for embora, pago-lhe." Estes dois mundos colocam pois em oposição um futuro por vir e um passado que nunca mais será como dantes. No primeiro, um mundo moderno, de possibilidades económicas, que convoca a integração de todos num mesmo espaço ("a princípio estranhas, mas depois habituas-te", diz o tio a Nino sobre a sua nova casa). No segundo, um mundo intemporal, que, vivendo com pouco e dotado de uma riqueza interior e mitológica ancestral, não se deixa subornar ou domesticar por uma nova ordem moderna e citadina.

A compreensão das principais características da década de 80 na história do cinema português é também indispensável para compreender *O Sangue*. Por um lado, como refere Paulo Cunha ***(3)***, historiador, este foi um período que regressou definitivamente à ficção depois do ímpeto documental que caracterizava o paradigma pós-revolucionário ***(4)***. Por outro lado, sobretudo por acção do produtor Paulo Branco e do trabalho com o realizador Manoel de Oliveira com apoios estrangeiros (o exemplo maior será *Le Soulier de Satin*, 1985, obra de quase 7 horas, apoiada por vários países europeus), o cinema português ***(5)*** ganhava uma dimensão mais internacional. Em 1983, o Conservatório de Cinema passa a ser denominado Escola Superior de Teatro e Cinema, assinalando-se nessa mudança a transição de uma exclusiva concepção de autor na formação para um tipo de ensino mais técnico e mais sensível às questões comerciais do cinema português. Em 1986, é exibido pela primeira vez, na Cinemateca Portuguesa, *Uma Rapariga no Verão*, de Vítor Gonçalves, um filme que assinala simbolicamente a chegada de uma nova geração de cineastas ao cinema português. Trata-se de um filme que se afigura como um projecto colectivo de uma geração de cineastas que se formara na Escola de Cinema desde finais dos anos 70, com Pedro Costa como seu assistente de realização.

Esta geração, da qual o autor de *O Sangue* faz parte, ficou conhecida como "geração esquecida" ou "perdida" uma vez que a maioria dos seus filmes foi pouco vista e muitos não tinham um programa definido. Desta geração fizeram ainda parte Joaquim Pinto (*Uma Pedra no Bolso*, 1986), Joaquim Leitão (*Duma Vez por Todas*, 1986), Leandro Ferreira (*Contactos*, 1986) Edgar Pêra (*A Cidade de Cassiano*, 1991), Ana Luísa Guimarães (*A Nuvem*, 1991) ou Manuel Mozos (*Um passo, outro passo e depois...*, 1989). Um dos fios unificadores desta geração, algo bem visível no filme de Pedro Costa, é o tema recorrente das personagens em busca do seu lugar no mundo, de pais e filhos em rota de colisão. Esse tema terá uma correspondência ética e estética: um sentimento de orfandade (como Nino e Vicente, sós, sem pai) em relação à história e estética do recente cinema português, o que fará estes cineastas questionar não só a sua própria identidade artística, como a própria noção de uma identidade nacional. Ao contrário da vanguarda do novo cinema português ***(6)*** dos anos 60 e 70, ou em franco contraste com os gestos cinematográficos dos maiores cineastas da altura, Manoel de Oliveira e João César Monteiro, esta "geração invisível" o que fez foi sobretudo ficar perto das pessoas e dos seus gestos pequenos do quotidiano, rejeitando as grandes produções e os grandes discursos. Havia nela uma angústia de crescimento que acreditava que o cinema poderia ser o mais expressivo dos meios para fazer sair dos pequenos acontecimentos os grandes temas e os grandes sentimentos.

1) *Aquando da sua edição em DVD, Pedro Hestnes disse que o filme era "um diamante em bruto cheio de carvão à volta" e uma espécie de "fantasma"". Pedro Hestnes (1962-2011) é um actor importante do cinema português no final dos anos 80 e início dos anos 90. Da sua carreira destacam-se as participações em* ***O Sangue*** *(1989) e* ***Casa de Lava*** *(1994) de Pedro Costa;* ***Uma Pedra no Bolso*** *(1988) de Joaquim Pinto (cf. caderno pedagógico CinEd) e* ***Um Passo, Outro Passo e Depois...*** *(1989), de Manuel Mozos;* ***A Idade Maior*** *(1989), de Teresa Vilaverde;* ***Tempos Difíceis*** *(1988),* ***Aqui na Terra*** *(1993) e* ***Três Palmeiras*** *(1994) de João Botelho;* ***Agosto*** *(1988) de Jorge Silva Melo,* ***Xavier*** *(1992) de Manuel Mozos, ou ainda Le trésor des îles chiennes (1990) e Docteur Chance (1997) de F.J. Ossang.*

(2) *A revolução de 25 de Abril de 1974, também denominada de Revolução dos Cravos, marca o fim de um período de 41 anos de ditadura portuguesa iniciado a 1933. Este período, a que também se deu o nome de Estado Novo, foi dirigido com mão de ferro pelo presidente do Concelho de Ministros, António de Oliveira Salazar.*

(3) *Cf. Cunha, Paulo, "A "Diferença Portuguesa"? in Cinema Português: Um Guia Essencial, São Paulo: SESI-SP Editora, 2013: 215-238.*

(4) *Deste período destacam-se os documentários:* ***As armas e o povo*** *(1975), um filme colectivo sobre a própria revolução, realizado e produzido pelos Trabalhadores da Actividade Cinematográfica, com participações de Fernando Lopes, José Fonseca e Costa, entre outros;* ***Que Farei Eu com Esta Espada?*** *(1975) de João César Monteiro sobre um Portugal que vê a sua revolução ameaçada;* ***Deus, Pátria, Autoridade*** *(1975), um retrato sobre o regime fascista e* ***Bom Povo Português*** *(1980) acerca do período pós-revolucionário, ambos de Rui Simões;* ***Continuar a Viver ou Os Índios da Meia-Praia*** *(1976), um etnográfico filme militante de António da Cunha Telles, sobre a reestruturação de uma comunidade piscatória no Algarve após o 25 de Abril; e finalmente* ***Torre Bela*** *(1977), do alemão Thomas Harlan, uma co-produção portuguesa, italiana e alemã, sobre a ocupação por parte de trabalhadores agrícolas sem trabalho e sem terra de uma herdade no Ribatejo durante o PREC (Processo Revolucionário em Curso, período de actividades revolucionárias, marcante na História de Portugal, decorrido desde a Revolução dos Cravos, iniciada com o golpe militar de 25 de Abril de 1974, e concluída com a aprovação da Constituição Portuguesa, em Abril de 1976).*

(5) *Manoel de Oliveira e Paulo Branco são dois dos mais importantes nomes do cinema português. O primeiro é o realizador mais internacional de sempre do cinema nacional com uma carreira que se expande ao longo de oito décadas e com obras-primas absolutas como* ***Amor de Perdição*** *(1979),* ***Aniki Bóbó*** *(1942) (cf. caderno pedagógico CinEd) ou* ***Vale Abraão*** *(1993). O segundo é não só o maior produtor português, tendo produzido obras de autores nacionais - Manoel de Oliveira, João César Monteiro, João Canijo, João Botelho, Teresa Villaverde ou Pedro Costa – mas também um importante produtor no cinema europeu – tendo trabalhado com Wim Wenders, David Cronenberg, Alain Tanner, Werner Schroeter, Raúl Ruiz, Chantal Akerman, Valeria Bruni-Tedeschi, André Techiné, Christophe Honoré, Jerzy Skolimowski, Sharunas Bartas, Paul Auster, entre outros.*

(6) *O novo cinema português surge nos anos 60 fortemente inspirado pelo neorrealismo italiano e pela nouvelle vague francesa. Ligado aos temas da procura da identidade humana e do retrato das realidades de um país profundo, o movimento aliou as preocupações de índole etnográfica a uma estética não classicista e ao uso de técnicas mais ligeiras na captação de imagem e som. As quatro obras mais ilustrativas da estética e do universo do novo cinema português são* ***Dom Roberto*** *(1962) de José Ernesto de Sousa,* ***Os Verdes Anos*** *(1963) de Paulo Rocha,* ***Belarmino*** *(1964) de Fernando Lopes e* ***Domingo à Tarde*** *(1965) de António de Macedo.*

AUTOR: PEDRO COSTA, UM CINEASTA DO MUNDO E DA MARGEM

Pedro Costa (Lisboa, 1959) é hoje, incontestavelmente, o mais importante cineasta português contemporâneo. Durante a sua formação, depois de passar por uma licenciatura em História na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, decidiu estudar cinema no Conservatório (78-81) onde foi ensinado e influenciado por cineastas como António Reis, Paulo Rocha e Alberto Seixas Santos. Entre as suas primeiras experiências contam-se a assistência de realização dos já referidos *Uma Rapariga no Verão*, 1986 (Vítor Gonçalves), e *Duma Vez Por Todas*, 1986 (Joaquim Leitão) e ainda de *Agosto*, 1988 (Jorge Silva Melo) e *Um Adeus Português*, 1986 (João Botelho).

Depois da sua primeira obra, a curta-metragem produzida para a RTP, *É tudo Invenção Nossa*, 1984, Pedro Costa assina este *O Sangue*, sua primeira longa-metragem, que viria a ter estreia mundial no Festival de Cannes. Cinco anos depois, ainda com Inês de Medeiros e Pedro Hestnes no elenco de actores, Costa iria a Cabo Verde filmar *Casa de Lava*, 1994. O filme, descrito como uma adaptação livre de *I Walked with a Zombie*, 1943, de Jacques Tourneur, conta a história de Maria, uma enfermeira portuguesa, que leva Leão, um trabalhador da construção civil em coma, de Portugal para o seu país natal, Cabo Verde. O filme continua o trabalho sobre o tema da "casa" e da busca de raízes, mas desta vez do ponto de vista da relação entre Portugal e a cultura emigrante cabo-verdiana *(7)*, questão que não mais iria deixar o seu cinema.

No ano seguinte Pedro Costa realiza *Ossos*, 1995, uma ficção filmada no bairro das Fontainhas, subúrbio de Lisboa, onde faria mais dois filmes: a denominada Trilogia das Fontainhas. O primeiro narra a história de um casal que, vivendo em extrema pobreza, tem subitamente um filho. Perante a incapacidade de o sustentar e os impulsos suicidários da mãe, o pai tenta vender a criança. O filme, que viu a sua fotografia premiada no Festival de Veneza, iria deixar uma marca profunda no seu autor. Pedro Costa, ao utilizar vários dos habitantes do bairro como actores não profissionais no filme, deixou-se fascinar e emocionar pelas histórias destes moradores nas margens da sociedade, por um mundo de sobrevivência e pobreza. Em particular por Vanda, que em *Ossos* é a personagem Clotilde, e pela sua irmã Zita. Para lá da sua beleza selvagem, a fazer lembrar a figura de Frida Khalo, Costa quis saber como era a vida daquelas pessoas. Por isso, entra *No Quarto da Vanda*, 2000, no seu próximo filme. Além dessa relação de curiosidade e amizade por Vanda, Pedro Costa conta, na sua conversa com o cineasta francês Jean-Pierre Gorin *(8)*, que a passagem de *Ossos* para *No Quarto da Vanda*, no que implicou de mudança de método de trabalho, se deveu a aperceber-se que trabalhar com uma grande equipa de cinema, actores profissionais, camiões com material, perturbava o quotidiano, a noite dos operários, mulheres-a-dias, que tinham de acordar diariamente às cinco da manhã. A reputação internacional do cineasta cresceu sobretudo com este segundo tomo da trilogia das Fontainhas (teve uma menção especial no Festival de Locarno) com o qual, com uma equipa reduzida, com iluminação natural, se introduziu no quarto de Vanda e ouviu um relato de vida, de toxicodependência, na primeira pessoa. Filmou em digital 170 horas do qual resultaria um filme entre o documentário e a ficção, de 170 minutos. A partir deste filme, de viragem, o cineasta decidiu abandonar o uso da película mas também o impulso de composição do cenário para contar histórias e criar um mundo. Resolveu antes instalar-se num mundo real, já existente, e encontrar nele essas mesmas histórias.

Segue-se *Où gît votre sourire enfoui?*, 2001, um documentário para a série de filmes sobre cineastas, *Cinéma, de notre temps*, sobre o processo de montagem no cinema do casal de realizadores, Jean-Marie Straub e Danièle Huillet. Ainda na sequência deste, *6 Bagatelas*, 2001, é uma curta-metragem que usa cenas não utilizadas nesse filme sobre os cineastas. O seu próximo trabalho mais significativo, terceiro tomo da já aludida trilogia, é *Juventude em Marcha* (2006). Se *No Quarto de Vanda* foi ela que o "convidou" para o seu quarto, num impulso que se revelou sobretudo estático e observador, agora o impulso era dado pelo emigrante cabo-verdiano Ventura e é mais errante: foi ele e a sua deambulação que levaram Pedro Costa a conhecer os espaços e a mostrar as pessoas. Filmado durante 15 meses nas Fontainhas, o filme ambienta-se no processo de destruição do bairro e a passagem dos seus habitantes para um outro espaço, o bairro social do Casal da Boba. É neste contexto que Ventura deambula procurando pelos seus filhos e por uma casa para se instalar no bairro.

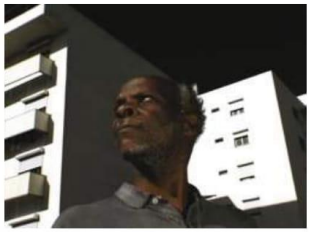
Depois da realização de várias outras curtas-metragens — *Tarrafal*, 2007, *The Rabbit Hunters*, 2007, *O Nosso Homem*, 2010, *Sweet Exorcism*, 2012, — e de um retrato intimista da cantora Jeanne Balibar, *Ne Change Rien*, 2009, feito para o canal ARTE, Pedro Costa realiza aquela que é a sua última longa-metragem até à data. *Cavalo Dinheiro*, 2015, que o levou à vitória do galardão de melhor realizador no Festival de Locarno, retoma a pessoa-actor-personagem de Ventura. Ventura está doente, no hospital, e num tempo que parece já ser reduzido, lembra o seu passado, dos tempos vividos em Portugal, o período da revolução e os seus fantasmas pessoais que são também os de todo um país que o acolheu há já muitos anos.

(7) *Cabo Verde, país da África Ocidental composto por um arquipélago de 10 ilhas, foi descoberto por navegadores portugueses em 1460. Seguiu-se um longo processo de colonização que só iria terminar a 5 de Julho de 1975 com a independência do país e na sequência da revolução portuguesa de 25 de Abril de 1974. De toda esta forte ligação ressurge em parte uma forte vaga de emigração de cabo-verdianos para Portugal, sobretudo com a independência do país africano.*

(8) *Cf. Extras do dvd Letters from Fontainhas: Three Films by Pedro Costa editado pela Criterion Collection.*

O FILME NO CONTEXTO DA OBRA: O SANGUE E O INÍCIO DE UMA ÉTICA DE TRABALHO

Philippe Azoury, num texto intitulado "Órfãos" ***(9)***, escreve que *O Sangue* é simultaneamente um primeiro filme e um filme à parte, mais lírico, em relação aos que se lhe seguirão. A esta ideia podemos acrescentar que uma primeira obra de um realizador contém sempre, e ao mesmo tempo, tanto características em gérmen que mais tarde serão exploradas, como uma certa inocência, própria da juventude. Para compreender então o papel da primeira longa-metragem de Pedro Costa no restante da sua obra importa não perder de vista esta dualidade.



Um bom exemplo que expressa esta dupla acepção é a forma como o filme aborda o tema da casa. O processo de crescimento de Vicente, e sobretudo de Nino, implica o fugir da casa dos credores e do tio, respectivamente. Por um lado, pode dizer-se que aqui começa o problema fundamental de Pedro Costa, a relação com a casa, como uma raiz que nos liga a um espaço. Mas por outro lado, se em *O Sangue*, a casa prende, em relação a Ventura ou Vanda, a casa será um lugar de refúgio, que abriga. Ainda recuperando o texto de Azoury: "Em *O Sangue* é preciso cortar o laço-casa. Para Vanda e Ventura já só a casa constitui um laço". As relações coloniais entre Portugal e os emigrantes cabo-verdianos, a vinda de Leão para a sua terra em *A Casa de Lava*, a ligação dos habitantes ao bairro das Fontainhas em *No Quarto da Vanda* ou *Juventude em Marcha*, ou mesmo, simbolicamente, a relação afectiva do casal Straub-Huillet à sala de montagem *(10)*, em *Où gît votre sourire enfoui?*, permitem modelar todo o cinema de Pedro Costa como um movimento contínuo na procura de uma casa. Movimento esse que começa no final de *O Sangue*, com o olhar determinado de Nino e o seu "vou para casa", dito, momentos antes, a Clara (01:27:55).

Finalmente, o tema da casa tem ainda uma outra leitura. Pedro Costa, referindo-se a *O Sangue*, disse que era "um filme muito protegido pelo cinema". Tal significava que essa "protecção" era feita de citações e influências de vários autores com que Costa aprendeu a sétima arte (cf. Filiações, p. 12). É neste sentido que a ida para casa de Nino significará também o próprio crescimento do cineasta, na acepção de encontrar uma "casa própria", isto é, um universo temático e estético seus. À perda de inocência de Vicente e Nino irá corresponder uma progressiva perda de um lirismo e tom poético na evolução do universo na obra de Costa. A exemplificá-lo está o abandono do uso do preto e branco (que reservará apenas para o retrato da cantora Jeanne Balibar em *Ne Change Rien*), das puras ficções e, mais tarde, a partir de *No Quarto da Vanda,* da película em favor do digital.

A "casa própria" que Pedro Costa erigirá prescindirá de todo o luxo e caminhará no sentido de um despojamento de meios, investindo numa ética muito própria de trabalho, inseparável de uma ética no tratamento com as pessoas. Como que obedecendo à ordem de Clara a Vicente, "mais perto, mais perto", o cineasta fará uso de uma equipa reduzida, de câmaras portáteis para se aproximar cada vez mais das pessoas que quer observar. Só criando um laço familiar com elas, numa indistinção de prioridades entre o cinema e a vida, pode de facto assumir o seu grau de empenhamento. Para Pedro Costa, "o cinema é um ofício, é como ser pedreiro." Podemos dizer que o orgulho num modo de vida sem grandes posses, como o de Ventura e Nino (cf. Contextos p. 6), irá depois representar o espaço onde Pedro Costa quererá fazer cinema. À margem das grandes produções, só o pequeno aparato técnico lhe permitirá sair de casa todos os dias de manhã e ir aos mesmos sítios, com as mesmas pessoas, filmar um determinado assunto.

Outros elementos já presentes em *O Sangue* passarão para as obras posteriores. Desde logo, o trabalho com não actores que começou com a direcção de Nino. Depois, o uso de planos retrato (cf. Análise de um fotograma p. 18) que Pedro Costa continuará a utilizar para fixar as expressões de Vanda ou Ventura. Ainda o privilégio dos planos fixos, longos e lentos, com momentos de silêncio, muitas vezes na penumbra ou em contraluz, trabalhando quer o contraste entre o visível e o audível, quer o espaço da reflexão e do recolhimento, da palavra como instrumento das histórias. Ou mesmo a importância dada aos espaços de transição entre as personagens, como será o caso das portas, das janelas, das ruas mal iluminadas ou dos caminhos no bosque.

Quer pelos elementos técnicos, quer por virtude dos seus temas, pode dizer-se, em jeito de conclusão, que *O Sangue* se afigura como primeira trama de uma longa tapeçaria formada pelo conjunto da sua obra até à data. Esta "tecelagem", minuciosa e paciente — como refere Straub em *Où gît votre sourire enfoui?*: "o génio não é mais do que uma longa paciência." —, é feita contra uma ideia de pressa e entrelaça vários elementos que surgem e ressurgem. Não só técnicos e personagens, mas também situações, cartas, frases, cenas que se reutilizam de filme para filme. Esse ressurgir constante de elementos, como trabalho de insistência, não só dá coerência a uma visão de autor, como afirma uma dimensão familiar e artesanal em todo o seu cinema.

(9) *In Cem Mil Cigarros – Os Filmes de Pedro Costa, Ed. Ricardo Matos Cabo, Lisboa: Orfeu Negro, 2009.*

(10) *Em toda a história do cinema, os filmes da dupla Straub-Huillet são um dos melhores exemplos do rigor no trabalho da montagem cinematográfica. O retrato do modo de trabalho da dupla surge espelhado no filme de Pedro Costa que acompanha o processo de edição de Sicilia! (1999). Em Où gît votre sourire enfoui? a câmara paciente de Costa fixa-se num canto escuro na sala de montagem dos realizadores, que vão discutindo, expressão a expressão, fotograma a fotograma, as formas mais justas e criativas de ligação das imagens do seu filme. Ao ver Où gît torna-se claro para o espectador que, devido ao perfeccionismo de Straub e Huillet, a sala de montagem adquire um estatuto de "casa escura", onde ambos vivem por uma longa temporada, partilhando ideias, histórias e obsessões.*

FILMOGRAFIA

É Tudo Invenção Nossa (1984)

O Sangue (1989)

Casa de Lava (1994)

Ossos (1997)

No Quarto da Vanda (2000)

Où gît votre sourire enfoui (2001)

6 Bagatelas (2001)

The End of a Love Affair (2003)

Ne change rien (2005)

Juventude em Marcha (2006)

Tarrafal (2007)

The Rabbit Hunters (2007)

O nosso Homem (2010)

Sweet Exorcism (2012)

Cavalo Dinheiro (2014)

FILIAÇÕES

Sendo este um filme fortemente influenciado pela memória do cinema estes são alguns exemplos onde essa dívida e inspiração se torna mais explícita. Quer no filme de Murnau, quer no de Laughton, está presente, como em *O Sangue*, o papel evocativo, romântico e fantástico do rio. Em *Mouchette*, de Robert Bresson, também uma obra sobre o crescimento desamparado de uma jovem, a estalada que a heroína recebe, surge citada no famoso início do filme de Pedro Costa. Finalmente, o par amoroso de *They Live by Night*, composto por Bowie, um foragido da cadeia, e Keechie, a filha de um dono de uma gasolineira, tem de apreciar os últimos momentos de felicidade antes da inexorável tragédia que os vai separar para sempre. É o mesmo ambiente de harmonia final vivido entre Vicente e Clara, no conforto da casa (cf. Análise de um plano p. 19), antes dele e Nino serem raptados.

1

2

3

4

1 - *Sunrise, a song of two humans*, 1927, Friedrich W. Murnau

2 - *Mouchette*, 1967, Robert Bresson

3 - *The Night of the Hunter*, 1955, Charles Laughton

4 - *They Live By Night*, 1948, Nicholas Ray

TESTEMUNHOS:
AS PESSOAS QUE FIZERAM O SANGUE

MANUELA VIEGAS, MONTADORA

Manuela Viegas foi montadora profissional de cinema durante muitos anos e é actualmente professora nessa área na Escola Superior de Teatro e Cinema de Lisboa. Entre os filmes em que trabalhou destacam-se, além deste *O Sangue*, *Conversa Acabada* de João Botelho e *Silvestre* de João César Monteiro, ambos de 1981. Montou ainda *O lugar do Morto* de António-Pedro Vasconcelos (1984), *A Idade Maior* de Teresa Vilaverde (1991) e *Corte de Cabelo* e *Mulher Polícia* ambos de Joaquim Sapinho (1995, 2003). *Glória* (1999) é o seu único filme como realizadora.

"Montei *O Sangue*, e esse trabalho foi instrutivo naqueles anos. Com Pedro Costa, meu colega de curso de cinema, do mesmo ano, tinha uma relação divertida. E era o primeiro filme dele, com todas as angústias e iluminações súbitas que isso comportava. Eu tinha começado antes com a montagem de *Conversa Acabada* de João Botelho e já tinha trabalhado em alguns filmes. Mas ali vimos possibilidades para as ligações entre imagens e destas com as músicas e as vozes, como se estivéssemos a voltar atrás e a inventar tudo do início. A escolha das músicas é do Pedro e foi importante, influenciou o tom da montagem do filme, trouxe sensualidade. (...) Lembro-me que chegámos a interromper a montagem para ir filmar mais uns planos, como aquele da Inês, à noite, em que ela leva as mãos à cabeça e tapa os ouvidos para não ouvir nada. A escrita deste primeiro filme do Pedro e alguma coisa daquelas personagens e daquelas elipses ficou para sempre no nosso cinema e isso acho que se vê nos filmes dos novos."

IMAGENS DE RITA LOPES ALVES PARA O STORYBOARD DE O SANGUE

PEDRO CALDAS, DIRECTOR DE SOM

Pedro Caldas é um dos mais importantes profissionais na área do som para cinema em Portugal. Do seu currículo constam colaborações com Jorge Silva Melo, João Botelho, Margarida Gil, Miguel Gomes, João César Monteiro, Vítor Gonçalves, António-Pedro Vasconcelos, Joaquim Sapinho, entre outros. Na realização assinou a sua primeira longa-metragem, *Guerra Civil* (2010), depois de uma carreira com já várias curtas-metragens.

"Uma das primeiras memórias que guardo de *O Sangue* são as filmagens à noite em Valada do Ribatejo, junto ao rio Tejo. Eram imensos quilómetros até lá e íamos e vínhamos todos os dias, pelo que me pareceu imenso tempo, como se o tempo tivesse parado. (...) Normalmente, nestes tempos a preocupação com o som na filmagem ainda era pouca. O que era importante era assegurar a imagem e desde os primeiros minutos que o Pedro tinha uma verdadeira obsessão positiva por ela, com a sua textura, densidade. Mas como ele era um melómano, provavelmente, já tinha na cabeça determinadas ideias de som e, sobretudo de utilização da música, que depois iria trabalhar durante a montagem. Aliás, como era prática comum na altura não haver condições para dar tempo e espaço ao som na rodagem, as ideias de som tinham que ser, muitas delas, concretizadas na pós-produção. E isso nota-se no filme, sobretudo, o trabalho mágico de mistura de som do Gerard Rousseau que em apenas três dias conseguiu criar aquelas atmosferas sonoras incríveis e concretizar toda a concepção sonora que o Pedro imaginou para o filme. Acho que foi um verdadeiro trabalho de alquimia. (...) Sobre a rodagem lembro-me ainda como achei surpreendente o carinho e a paciência do Pedro com o Nuno Ferreira [Nino], compreendendo que, sendo uma criança, tinha de o puxar para o seu filme. E é afinal um sinal de perseverança do próprio Pedro que, apesar das dificuldades da rodagem, levou sempre a sua adiante, defendendo contra tudo e todos, o seu filme. "

III - ANÁLISES

CAPÍTULOS DO FILME

1 – Ao amanhecer (ou ao anoitecer) o pai vai-se embora. (00: 00 a 04:07) (cf. Análise de um fotograma p. 18)

2 – Genérico (o4:08 a 05:08)

3 – Clara e Vicente procuram Nino e Rosa no bosque. (05:09 a 08:35)

4 – O pai regressa a casa depois do tratamento e janta com os filhos. Depois volta a sair. (08:36 a 16:02)

5 – Vicente chega atrasado ao trabalho e o colega Zeca avisa-o que uns "amigos" procuram por ele. (16:03 a 18:31)

6 – Vicente assalta uma farmácia. (18:32 a 21:05)

7 – Vicente pede ajuda a Clara. (21:06 a 21:55)

8 – Vicente leva o corpo do pai para o cemitério com a ajuda de Clara. (30:37 a 36:53)

9 – Vicente e Nino rearranjam a sua vida após a partida do pai. (28:09 a 35:50)

10 – Clara leva Nino ao bosque para lhe contar um segredo. (35:51 a 40:17)

11 – Vicente vai cortar um pinheiro para o Natal e surgem-lhe ao encalce dois credores do pai. (40:18 a 41:35)

12 – O tio dos rapazes vem de Lisboa visitá-los e, ao saber da morte do irmão, tenta, sem sucesso, levar Nino. (41:36 a 49:12)

13 – Uma nova família: Vicente, Nino e Clara preparam-se para o Natal. (49:13 a 52:26) (cf. Análise de um plano p. 19)

14 – Vicente e Clara passeiam no parque. (52:27 a 58:15) (cf. Análise de uma sequência pp. 20-21)

15 – O tio rapta Nino. (58: 16 a 01:01:10)

16 – Nino desperta em casa do tio no centro de Lisboa. (01:01:11 a 01:04:10)

17 – Vicente vem buscar Nino mas é também raptado pelos credores. (01:04:11 a 01: 06:

18 – O tio tenta conquistar a amizade do sobrinho levando-o a comprar roupas e ao jardim zoológico. (01:06:27 a 01:10:56)

19 – Vicente desperta no seu cativeiro. (01:10:57 a 01:13:57)

20 – Nino janta fora com o tio e o seu filho, Pedro. Depois espera que o irmão o venha buscar. (01:13:58 a 01:17:37)

21 – Nino escapa de casa do tio e encontra Clara. (01:17:38 a 01: 01:26:13)

22 – Vicente escapa-se também e confronta o seu tio. (01:26:14 a 01:29:46)

23 – Nino vai de barco para casa. (01:29:47 a fim) (cf. Análise de um fotograma p. 18)

QUESTÕES DE CINEMA

1 – AS IMAGENS:
UMA ILHA RODEADA DE INVISIBILIDADE POR TODOS OS LADOS

Em grande medida o trabalho de um realizador consiste em escolher o que deve mostrar e o que deve sugerir. Ou, por outras palavras, entre as ideias ou sentimentos que quer transmitir ao espectador e aquilo que quer deixar à sua imaginação. Tendo esta relação em mente pode dizer-se que o princípio que orienta a escolha das imagens de *O Sangue* é o de "esconder para mostrar mais". Desde logo esconder parte da história, deixando muitas questões por resolver: o que aconteceu de facto ao pai de Nino e Vicente?; qual o segredo que Clara quer contar a Nino e não se lembra?; qual é a "maior invenção humana" que Nino parece saber?; quem é o morto recolhido no rio?; o que se passa afinal com o primo de Nino, Pedro? Todas estas questões, ao não serem respondidas pelo realizador, tornam o filme mais ambíguo, deixando mais liberdade de imaginação ao espectador.

Esta ambiguidade também é uma questão cromática. Por um lado, várias são as cenas em que Pedro Costa decide filmar com uma luz natural escassa podendo dar a entender que está a amanhecer ou anoitecer. Por exemplo, a abertura do filme com o primeiro confronto de Vicente com o pai. Por outro lado, como se referiu desde a abertura deste caderno, em *O Sangue* "o negro é uma cor". Isto é, em vários momentos do filme, vemos apenas o rosto das personagens e tudo o resto está na penumbra, ou em alguns casos, a personagem parece fundir-se com a paisagem. Essas escolhas não só permitem que o espaço deixado fora do espectro de visão da câmara (o fora-de-campo) se expanda mesmo para o interior da imagem, como permite evocar para o espectador um ambiente de medo e de algo sobrenatural.

Se a escuridão é o domínio do medo, em *O Sangue* toda a invisibilidade é um tema em si. Tal como o sangue que une os irmãos e que dá título ao filme mas que praticamente nunca se vê, várias são as coisas presentes que, ou não se vêem, ou tem um estatuto de leveza sobrenatural. Aliás, desde a segunda cena do filme em que podemos ver as crianças na cama a dormirem um sono agitado, que se poderá colocar a questão: isto aconteceu mesmo ou foi tudo um sonho? Para esse ambiente contribuem vários elementos. Por exemplo, a vaga expectativa que o pai possa afinal de contas regressar (dos mortos?) a qualquer momento; ou a deambulação das pessoas que, como zombies ou espectros, assistem à recolha do corpo morto do rio na noite em que Vicente e Clara vão ao parque; ou ainda o leve sussurro das vozes, as sombras deformadas pelos candeeiros na noite e a importância do nevoeiro (cf. Análise de uma sequência pp. 20-21) e do vento, que enfuna a cortina no quarto onde Vicente é mantido cativo. Desse mundo fazem ainda parte a sessão espírita que um dos credores parece querer fazer, as enormes árvores retorcidas do bosque ou as idas ao cemitério.

Esta estranheza e ambiguidade são também associadas ao casal Vicente-Clara. A ele está associada a cor negra e, dada a sua relação ambivalente com o pai em que não sabemos se é sua vítima ou seu carrasco, várias são as situações em que Pedro Costa o filma como filmaria um agressor, provocando a dúvida no espectador. Dois exemplos. O primeiro é logo após a sequência do cemitério em que vemos Nino a dormir no seu quarto e há uma sombra e depois uma mão que surge sobre o seu rosto (27:13). Imagem ameaçadora que depois se revela ser Vicente a acariciar a testa do irmão. O segundo, uns minutos antes, quando Vicente segue Clara na rua para lhe pedir ajuda (21:38) e a segura por um ombro. Mais uma vez: agressor ou vítima?

Por sua vez Clara, associada ao branco que veste, Pedro Costa filma-a como uma aparição. No primeiro plano desta sequência (cf. Análise de uma sequência p. 20), Clara irrompe, repentinamente, como uma assombração. Aparição que se concretizará mais tarde quando no provador de uma loja Nino ouve Clara, sem a ver, que lhe diz: "Nino, agora já não te perco. Não fiques triste, finge que não é nada. Espera por mim." (01:09:06) Pouco depois ela ressurgirá, como aparição, no aquário dos peixes e depois, de facto, junto a uma armação metálica.

Finalmente, importa referir que, frequentemente, Pedro Costa recorre à metonímia para filmar apenas uma parte, uma pequena ilha de visibilidade, deixando-nos imaginar o todo. Um exemplo especialmente recorrente é o papel das mãos. Não são só mãos que agarram, abraçam, puxam, elas que simbolizam toda e qualquer relação. Como quando o dedo de Pedro toca a mão de Nino (01:05:30), tentando conhecê-lo. Ou quando, mais tarde, a mulher que mantém preso Vicente, o tenta acalmar pondo-lhe uma mão sobre a mão dele (01:21:50). Em ambas as situações a mão do "intruso" será repelida.

O QUE SE OUVE TAMBÉM É UMA IMAGEM

Num dos mais importantes livros escritos sobre cinema até hoje, *Notas sobre o Cinematógrafo*, 1975, composto como uma compilação de ideias sobre a arte da realização de um filme, o seu autor, o cineasta francês Robert Bresson, escreve: "O que é para o olhar não deve ser redundante com o que é para o ouvido." Esse princípio, que seguramente Pedro Costa conhecia, é seguido à letra na composição sonora deste filme. Dê-se como exemplo a cena de abertura. Antes de vermos o que quer que seja ouvimos o som de passos (primeiro de uma, depois de duas pessoas), da trovoada, da lama, de um motor. Só então assistimos ao encontro do pai e do filho, dispensando dar a ver qualquer chuva ou lama, uma vez que estas já "integraram", pelo som, as imagens seguintes.

É conhecida, sobretudo por motivos técnicos, a dificuldade da captação do som no cinema português até muito recentemente. Em *O Sangue* vários dos planos tiveram o som refeito em estúdio devido a essa dificuldade. Contudo, essa circunstância ajustar-se-á ao princípio de compor uma trilha sonora que veiculasse a dimensão onírica acima expressa. Para tal efeito, muitos dos sons captados durante a filmagem foram depois trabalhados na mistura final em pós-produção para se obter tal efeito. O resultado é que também o som nos dá esse mundo do maravilhoso, da ambiguidade que rodeia as personagens.

Além da composição sonora evocadora (cf. Análise de uma sequência p. 20) que vai mudando lentamente e preparando o que se vê, pode dar-se ainda o exemplo da construção do ambiente sonoro da vizinhança da casa de Nino e Vicente onde se ouvem o ladrar dos cães, o chorar das crianças, o vozear dos habitantes das casas contíguas, os alarmes, etc. Contudo todos estes elementos surgem esparsos, como que avisando o ouvido do mundo vivo que transcende o que se vê no ecrã. As respirações ofegantes, as vozes baixas e sussurradas das personagens — uma das instruções precisas de Pedro Costa a alguns dos seus actores durante a filmagem — contribuem para esse ambiente que oscila entre o maravilhoso e o terrível.

Várias são as músicas utilizadas durante o filme: excertos de *O Pássaro de Fogo* de Igor Stravinsky, *This is the Day* da banda pop dos anos 80 The The, a melodia infantil do início (citação directa de *The Night of the Hunter*, de Charles Laughton), excertos de composições típicas no cinema clássico americano, ou mesmo melodias compostas e cantadas pela personagem de Zeca interpretada pelo conhecido músico português Manuel João Vieira. Sendo Pedro Costa um melómano — durante vários anos teve um programa de rádio — as suas selecções musicais potenciam a atmosfera cambiante do filme. A familiaridade e descontracção das sequências no local de trabalho, o misterioso e sobrenatural sobretudo com o uso de Stravinsky, o onirismo da melodia infantil, ou a nostalgia da juventude através da música pop.

Pode por tudo isto dizer-se que todo o trabalho sobre o som e a música de *O Sangue* tem seguramente o papel de dar a ver mais do que está no ecrã, estendendo o campo do visível, sem eliminar a subtileza da imaginação e da ambiguidade.

ANÁLISE DE UM FOTOGRAMA

A PARTIDA DO PAI

Capítulo 1. (00:00:17 e 01:33:17)

Pode dizer-se que o fotograma é, pela sua natureza, mais fotográfico do que cinematográfico. Se o plano fixo nos dá a grau máximo de imobilidade para a câmara durante a rodagem, ele, como todos os outros tipos de planos, são compostos por elementos ainda mais singulares e imóveis, as imagens fixas impressas na película, ou fotogramas. É a ligação de todos estes elementos durante a projecção que dá a ilusão de movimento.

Decidimos escolher um fotograma que abre o filme e que encontra um certo eco, ou par, num outro fotograma no final do filme. Se todo o filme é, de certa maneira, uma viagem dos seus protagonistas, este é uma obra sobre a passagem à idade adulta, ilustrado simbolicamente como uma travessia entre dois rostos: do de Vicente ao de Nino. A primeira imagem do filme, depois de vários segundos de negro e do som de passos, é da cara de Vicente, sério, sobrancelhas quase franzidas, no centro do plano. Dentro de instantes soará como um trovão uma estalada, a do pai, e a sua frase submissa que contrasta com o seu tão insubmisso olhar: "faça de mim o que quiser." A última imagem do filme é de Nino, olhar também resoluto, como o irmão mais velho, também no centro do plano, a guiar um barco em direcção a casa, depois de ter fugido de casa do tio, no centro de Lisboa.

A travessia que aqui se pode encontrar relaciona-se quer com um movimento de crescimento, quer com um movimento geográfico. No primeiro, Vicente confronta o pai, seja quando este faz menção de se ir embora, seja face à sua situação de doença na qual pouco acredita. Na imagem imediatamente a seguir a esta que escolhemos de Vicente, Pedro Costa enquadrará o pai de forma em tudo semelhante, isto é, o filho sempre "à altura", formal e temática, do pai. Em todo o filme Vicente mostrará essa atitude de adulto, pois que, ante a ausência do pai, terá um irmão para cuidar. Pelo contrário, Nino é um rapaz de 10 anos que terá de crescer. Etapa intermédia aliás bem visível na cena em que este decide vestir-se tal qual o irmão mais velho. Mas o acto derradeiro de crescimento — que fará com que Nino, neste último fotograma, adquira a mesma expressão, séria e determinada, do irmão — é o da fuga ao tio e o da descoberta do caminho para casa. Por isso o segundo movimento é geográfico. Na primeira sequência do filme há um pai que foge e um filho, que acabara de crescer com aquela estalada e que regressa a casa, com Nino, a situação é semelhante. Também ele, "preso" pelo tio, terá de fugir e regressar, sozinho, sem se perder, a casa. Dois irmãos, a mesma viagem de crescimento.

Formalmente, os dois fotogramas também se relacionam. Além da centralidade dos jovens, quer num quer noutro, o fundo surge desfocado (tecnicamente designado por falta de profundidade de campo) acentuando a subjectividade das personagens. Essa centralidade completa-se com o facto de, na imagem de Vicente, que veste negro por oposto ao branco de Nino (cf. O que está em jogo p. 5), surgir de fora de campo a mão do pai que lhe baterá na face.

Nunca aqui haverá um plano de conjunto dos dois, excepto quando já sabemos que a partida do pai é inevitável. Também na imagem de Nino, este falará com o barqueiro que nunca vemos, que lhe fará perguntas a partir do fora de campo.
Se já ficou expresso que uma das influências de *O Sangue* é o cineasta Robert Bresson (cf. Filiações p.12), os olhos de Vicente e Nino em ambos os fotogramas ilustram um tipo de olhar muito presente nos filmes do realizador: o "olhar interior". Um olhar que não sendo vazio ou ausente, pela sua intensidade, parece virado para o interior, a "alma" da personagem. Se juntarmos a esta força evocadora do olhar (muitas vezes para fora de campo) e à centralidade no plano, os momentos de silêncio das personagens e sua imobilidade, chegamos a uma das caraterísticas da realização de Pedro Costa, os planos-retrato. Estes procuram, por via de uma depuração, chegar a uma intensidade dramática das personagens. Isto é, precisamente por via da imobilidade chegar ao máximo da mobilidade emocional.

ANÁLISE DE UM PLANO

UMA NOVA FAMÍLIA

Capítulo 13. (52:09 – 53: 38)

Após ter expulso o tio, Vicente resguarda-se na sua casa com Clara e Nino. É Natal, o menino assobia o "jingle bells", Vicente enfeita a árvore e Clara varre. Quadro momentâneo de tranquilidade doméstica. Mas a ameaça paira: Vicente diz que "ele não vai desistir", referindo-se ao tio, Nino recebe das mãos do irmão uma calculadora como prenda (mais tarde aprenderá os preços das coisas, mas por agora ela serve apenas para fazer música) e Clara olha pela janela lá para fora e vê o espaço desabrigado que os espera, onde a haver árvores, elas são assombradas.

O plano escolhido para análise surge então como momento de suspensão do tempo: "temos tempo", ouvimos Vicente dizer mesmo antes de vermos os três. Composição triangular, como Maria, José e o Menino Jesus, no sofá da sala. Pedro Costa filmará os três com um travelling à frente, muito lento, num movimento não muito comum ao resto do filme. Várias são as vezes que a câmara se mexe mas quase sempre para acompanhar o movimento das personagens (por exemplo, no belíssimo travelling lateral ao som de Stravinsky que acompanha a corrida de Clara e Vicente pelo bosque, 40:19). Aqui, pelo contrário, os três estão imóveis e é o realizador que procura desenhar com a câmara uma aproximação. Uma aproximação dos três, recortando no espaço uma nova família (afastados que estão o pai e as outras figuras parentais, o tio e os credores).

Esta aproximação progride do tacto familiar ***(12)*** à tensão sexual que irá resvalar para a sequência seguinte, terminando esta com uma simbólica relação física entre Vicente e Clara à beira do rio (01:00:20). Mas o plano começa pelo toque da mão de Clara sobre a camisola de Vicente (aliás, de Nino mas que ele agora veste), símbolo da aproximação dos dois irmãos após a morte/partida do pai. Clara quer coser-lhe a camisola e ele também se preocupa-se com ela " Olheiras", diz ele, pondo-lhe a mão no rosto. "É das crianças", responde ela, mas nós sabemos que é muito mais do que isso, que é do peso da noite, do fardo de crescer.

(12) *Como refere Sofia Sampaio no seu ensaio sobre o filme: "'Nós não precisa-mos de ajuda': materialidade e ética em O Sangue, de Pedro Costa", in Atas do II Encontro Anual da AIM*

Entretanto, o travelling vai obedecendo às palavras cada vez mais sussurradas de Clara para Vicente: "mais perto, mais perto." À medida que a câmara se aproxima dos rostos do casal, Nino sai do campo visível. Saída fatal, pois, do seu sono este já só acordará em casa do tio, depois de ter sido raptado, enquanto Clara e Vicente estavam no parque. Trata-se de um desaparecimento simultâneo, na história e no plano, como se, ao "descuido" das personagens, correspondesse um abandono de Nino, consciente, por parte do cineasta. Esta "saída" de Nino do plano permite focar no amor e no medo de Clara e Vicente. Ela sente que ele está com medo ("estás a tremer") das ameaças da noite, mas também das ameaças da carne. A noite lá fora está pejada de cadáveres e névoa e só o "Escuro", o cão, nela habita sem receio. Cá dentro há o calor e a luz mas também a inquietude do sangue que ferve.

Desde a cena em que Clara deixa cair os livros, lhe pega na mão ensanguentada e o "salva" (21:46), que ela o quer ajudar ("pede-me coisas"). Entre essas "coisas" a pedir poderia estar um beijo, no grande plano dos dois, com que termina o movimento da câmara, mas este não acontece. Os sentimentos evoluem mas são contidos: do tacto sobre o tecido na camisola à pele do rosto cansado de Clara, a câmara sabe que a aproximação de dois amantes se faz lentamente, mais pelo toque do que pela visão. Talvez por isso, em vez do beijo, Pedro Costa nos dê o negro, com que começará a sequência seguinte (cf. Análise de uma sequência p. 20).

Se este movimento recorta uma nova família que se constitui, ele também reordena as posições dos seus membros. Vicente, que várias vezes no plano olha para baixo, para o corpo adormecido de Nino, vai sobretudo ter de juntar-se ao outro vértice do triângulo, a Clara.

É essa a sua etapa de crescimento: terá de passar a desempenhar o papel de amante e não de irmão. Por sua vez, Nino, ao sair de campo, ficará "órfão" pela segunda vez no filme, desfazendo-se o par com Vicente. Porque este se uniu a Clara (fazendo com ela outro par), a Nino é solicitado que procure sozinho o caminho de casa, desta casa, que agora o guarda em repouso.

ANÁLISE DE UMA SEQUÊNCIA

O AMOR E A MORTE SÃO UM PERCURSO DA VIDA

Capítulo 14. (53:40 – 1:01:03)

1 2 3

Se há sequência emblemática em *O Sangue* ela corresponde a esta visita nocturna de Clara e Vicente ao parque, culminando com o rapto do irmão, Nino, pelo tio. Por um lado, todos os temas do filme estão presentes: a nostalgia face a um passado alegre e sem constrangimentos, a pureza do amor, o fascínio e o medo da morte, a orfandade, o crescimento como uma luta interior e exterior. Por outro lado, tecnicamente, vários são os elementos que aqui fazem parte do universo da realização de Pedro Costa: o trabalho sobre o negro, o ambiente onírico e misterioso, as referências a uma cinefilia clássica que trabalha desde o gótico à serie B, os planos contrapicados, etc. Finalmente, este é o momento na história em que termina para o trio de protagonistas a vida de jovem, uma viragem que irá desencadear a entrada na idade adulta.

Mas vejamos mais de perto como se concretizam estes elementos:
Ainda no final da cena anterior (cf. Análise de um plano p. 19) ouvimos os acordes iniciais de "This is the Day" dos The The. Esta é a música que acompanhará a primeira das três partes em que se dividirá esta sequência. Clara irrompe no plano (cf. imagem 1), como uma aparição (elemento que lhe surge associado), com a chuva a cair-lhe suavemente nos cabelos. O elemento líquido é um dos três que sobressaem neste conjunto de cenas. Com as luzes brancas da entrada do parque a "explodir" numa imensidão de negro (como já sucedera, por exemplo, com os faróis do carro de Vicente), o jovem casal entra no "Parque das Merendas" (cf. imagem 2). Dá a mão e desce alegremente o desnível de terra até ao interior da festa. Além da música ouvimos as motorizadas, vozes e a multidão. As pessoas dançam, passeiam agarradas e desfrutam do momento. As lâmpadas penduradas fazem lembrar estrelas num céu baixo ou as iluminações do Natal (cf. imagem 3). Surge-nos, já aqui, o segundo dos elementos da sequência, o gasoso, que, concretizado no nevoeiro e fumos da festa, contribuirá para a construção misteriosa do ambiente. Contudo, aqui ainda a atmosfera é alegre.

Clara e Vicente passeiam. A música dos The The desce de tom e a nostalgia da sua letra — "All the money in the world / couldn't buy back those days" — verte-se nas palavras de Clara: "nunca mais vamos ter uma noite assim". Como em várias outras cenas do filme, as personagens estão envoltas em penumbra. A falta de luz, ou como acontece aqui, o plano em contraluz (cf. imagem 4), permite estender a invisibilidade do que é visível, isto é, do que, estando em frente à câmara, não se consegue ver ou distinguir nos seus detalhes. Cabe então ao espectador completar e imaginar. Após um encontro fortuito com Zeca (com quem se percebe Clara poderá ter tido um caso), os dois observam algo (cf. imagem 5). "O que é?", pergunta Clara. "Nevoeiro", responde logo a seguir. Contudo, focos de luz tremeluzentes nas suas caras deixam antes pensar num reflexo das águas. Falam sobre o cansaço de Nino, sobre o facto de estar sozinho em casa. A espaços, a música inicial ressurge, juntamente com buzinas, motorizadas, água do rio, num todo que potencia estranheza. É a mistura de som que mais claramente opera a passagem lenta para outra fase deste conjunto de cenas.

Começa aqui, com o bosque agora mais perto de se assemelhar a um pântano cheio de juncos, a segunda parte desta sequência. Se a princípio se celebra a alegria de uma juventude que nunca mais voltará, agora dá-se um encontro inevitável com a morte. Clara e Vicente observam um corpo morto nas águas do rio que será recolhido por um barqueiro (cf. imagem 6). Um foco de luz ilumina o rio, elemento omnipresente em todo o filme, símbolo do seu "sistema circulatório". A água do rio é, de certa forma, o contraponto simbólico do sangue que dá título à obra e practicamente não se vê. Neste plano o barqueiro recolhe um cadáver do rio (cf. imagem 7). Se a sequência já nos havia mostrado o líquido (a chuva, a água do rio) e o gasoso (o nevoeiro), a estes junta-se aqui o elemento sólido. Sentimos, pelos gemidos de esforço do dono do barco, o peso do corpo morto ao ser levantado.

4 5 6

Narrativamente, assim como nunca saberemos o que se passou de facto com o pai de Vicente, também nunca nos será revelada a identidade deste falecido. O corpo morto, os espectadores do evento em contraluz (como se se tratassem de zombies de um filme de Jacques Tourneur) (cf. imagem 8), o regresso dos trechos de música clássica contribuem para uma total mudança da atmosfera com que a sequência se inicia. Agora pontua um ambiente onírico, que poderia ter sido retirado de um filme de terror gótico ou de mistério. A morte e a escuridão são os elementos dominantes.

Vicente no meio do cortejo fúnebre que se afasta encontra um cachecol branco que se presume ser do falecido. Segue-se um plano como que filtrado pelo cachecol. Nele só se vêem sombras distorcidas, contribuindo para a ideia de que são já fantasmas e espectros quem habita aqueles bosques durante a noite. Contudo, essa ligação fantasmática à terra (por via das raízes) contrapõe-se ao espaço anódino e despersonalizado do centro de Lisboa, onde Nino e Vicente serão "retidos". De seguida, Vicente coloca o cachecol branco no pescoço de Clara, por sobre o seu vestido branco (cf. imagem 9). Uma vez mais aplica-se a Clara a simbologia do branco por oposição ao negro, associado a Vicente. Clara, ao perceber que aquela é uma peça de um morto (de uma sombra), rejeita-a e começa a fugir dele. Como na entrada inicial do parque, os fumos da festa e os nevoeiros, fazem destes planos abertos sobre a festa, a constituição de um portal para as personagens (cf- imagem 10). Agora é o momento de sair dessa "dimensão" feita de mortos e de sombras. Contudo, a fuga inverte-se: se Clara começa por fugir de Vicente, depois, no final do plano, este disputa a atenção de Clara com Zeca. Como estes se envolvem numa disputa resta a Clara correr agora atrás de Vicente. Ambos desaparecem nesse corredor de fumo, dando início à terceira parte da sequência.

7 8 9

10 11 12

Esta terceira e última parte diz respeito às consequências a pagar pelas acções de Clara e Vicente. A sua ida ao parque e a desprotecção de Nino fará com que este seja raptado pelo tio (cf. imagem 11). Não mais os irmãos se voltarão a encontrar. Clara persegue Vicente outra vez por um desnível de terra, mas agora num ambiente de tensão, e por isso oposto ao início da sequência. Ela apanha-o e é mais forte do que ele nessa "luta amorosa e sexual" que travam (cf. imagem 12). É esta a consequência final do acto de aproximação entre ambos que Pedro Costa havia interrompido, antes do beijo, na cena anterior (cf. Análise de um plano p. 19). A partir daqui não mais se encontrarão ou tocarão a não ser no final do filme.

IV - CORRESPONDÊNCIAS

IMAGENS EM ECO

Esta página é uma livre associação de imagem em torno de um dos motivos do filme: os amantes..

1 - fotograma de ***O Sangue*** de Pedro Costa, 1989

2 - pintura de René Magritte ***Les Amants***, 1928 (Tinta a óleo, localizada no Museum of Modern Art (MoMA), Nova Iorque, Estados-Unidos)

3 - escultura de Rui Chafes ***I Am Like You***, 2008 (peça em ferro localizada na Av. Liberdade em Lisboa)

4 - fotograma de ***Pedro o louco*** de Jean-Luc Godard, 1965

1

4

3

2

DIÁLOGOS ENTRE FILMES DA COLECÇÃO CINED

O SANGUE (1989), PEDRO COSTA E O ESPÍRITO DA COLMEIA (1973), VÍCTOR ERICE

DOIS SONHOS SOBRE O CRESCIMENTO

O Espírito da Colmeia, 1973, realizado pelo espanhol Víctor Erice vários anos antes de *O Sangue*, tem com este vários pontos de contacto. Sobretudo pelo seu tema uma vez que ambos retratam uma família em processo de reestruturação. Se no filme de Pedro Costa é o pai a figura que se ausentará, neste é a mãe que, agarrando-se às memórias, se mostra distante do marido e das suas duas filhas pequenas, Ana e Isabel. Enquanto nas primeiras cenas do filme português Vicente tenta, em vão, reter a partida do pai, manter a família unida, já Erice nunca filmará mãe, pai e filhas juntos num mesmo plano. Outro elemento comum entre as duas obras é que precisamente ambas retratam um processo de crescimento em comum de dois irmãos (*O Sangue*) e duas irmãs (*O Espírito da Colmeia*) ante essa falência dos valores parentais.

No filme espanhol os espaços interiores e exteriores têm igual importância, mas funções distintas. Os espaços interiores — sobretudo a casa de família, como a de Nino e Vicente — são locais de refúgio e conforto. Mas se a casa no filme português é pequena e acolhedora e pouco vemos além da sala e dos quartos exíguos, a casa do filme de Erice parece interminável, com o seus longos corredores, divisões amplas e vidros da janela em formato de favo de colmeia. Essa é a derradeira função dos interiores, serem vistos e filmados como colmeias. Em ambos os filmes a relação com o bosque e os campos é fundamental. Estes pressupõem um contacto com a natureza que estimulará não só o crescimento dos jovens mas os avisará em relação aos perigos. Se em *O Sangue* temos o morto que é recolhido das águas do rio, em *O Espírito* o pai avisa as filhas para os perigos dos cogumelos venenosos. Isto além do "monstro de fumo" (o comboio) que avança sobre elas pela linha de comboio e trará o soldado ferido que Ana irá alimentar às escondidas.

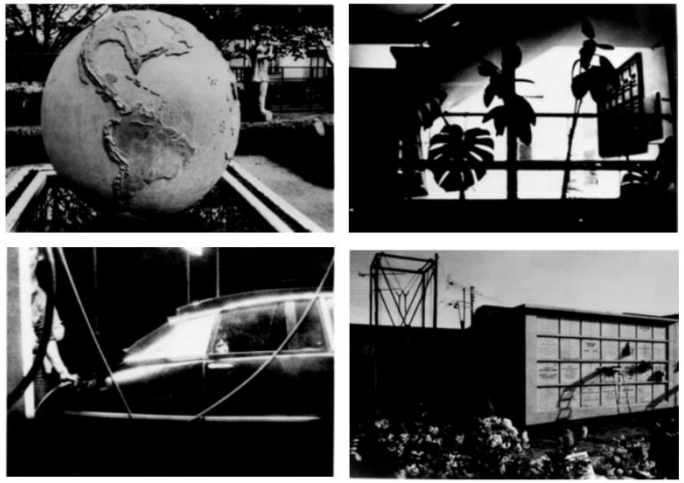
Como vimos na secção sobre o contexto de *O Sangue* há nele uma velada alusão às difíceis condições económicas que Portugal viveu após a intervenção do FMI e posterior reajustamento com a entrada na CEE em 1986. Também o filme de Vítor Erice, comenta, implicitamente a paisagem política do seu país. Espanha nos anos 40, final da guerra civil e início do regime franquista. A desagregação da família surge assim como um contraponto dos efeitos dessa união da nação em torno de uma vitória franquista na guerra civil. Nesse sentido é possível interpretar-se o "espírito da colmeia" como um novo sistema de trabalho e eficiência que iria começar a estabelecer-se a partir desta altura.

Falemos agora de cinema. Já se viu, por diversos momentos neste caderno, a importância para *O Sangue* das referências a outros filmes. Em *O Espírito da Colmeia* a importância do cinema é integrada na própria história com o efeito maravilhoso e aterrador que provocará o visionamento de *Frankenstein*, 1931, do realizador James Whale no imaginário das duas meninas. Quando mais tarde no filme, Ana encontra mesmo o mítico monstro fica ainda mais explícita a dimensão onírica da obra, algo que compartilha com o tom de *O Sangue***.** Quer Nino, quer Ana, se perderão no bosque em momentos de inesquecível brincadeira. Ambos os filmes procuram trabalhar a fluidez entre o mundo real e o mundo dos sonhos e da imaginação. As imagens acima mostram essa fluidez por via da montagem, pela técnica da transição, fazendo umas imagens entrar, lentamente, dentro das outras.

Contudo, se ambos os filmes possuem o mesmo tom lírico e vagamente fantástico do sobrenatural, existem entre eles uma importante diferença. Pedro Costa trabalha, como vimos, o negro como sinal cromático de uma certa angústia interior, enquanto Vítor Erice, e o seu director de fotografia Luis Quadrado, optaram por trabalhar a cor. Sobretudo as cores quentes do mel e do fogo, o amarelo, com que aquecem e "adocicam" todo o ambiente do filme. Como complemento dessa diferença pode notar-se ainda que as linhas tortas e oblíquas de *O Sangue* (por exemplo, os ramos retorcidos das árvores ou as ruas diagonais) opõe-se aos planos muito abertos, com linhas rectas a perder de vista, no imaginário de *O Espírito da Colmeia*.

DIÁLOGO COM OUTRAS ARTES
FOTOGRAFIA: AS IMAGENS SOMBRIAS SÃO A REALIDADE

Esta frase pertence ao fotógrafo Paulo Nozolino (Portugal, 1955), amigo de Pedro Costa, que com ele colaborou para *O Sangue*. Algumas das fotografias que tirou durante a pré-produção (Cf. Imagens p. 27) não só ajudaram na busca dos espaços, como do tom mais apropriado para o filme. Como se pode desde logo detectar, várias das imagens que fotografou surgem evocadas, de uma maneira ou de outra, no filme. Podemos ver o globo terrestre onde Nino receberá a notícia de Vicente de que o pai não irá regressar, as plantas que se assemelham às sombras no quintal de casa dos rapazes, a solidão do rapaz no interior do carro que evoca o rapto do Nino ou mesmo a sequência dos alegres momentos de mudanças no trabalho, ou ainda as lajes do cemitério.



Além da colaboração de ambos podem ver-se algumas preocupações comuns nas obras de Costa e Nozolino. A carreira deste ficará eminentemente marcada pela viagem, com estadias em Londres e Paris, e trabalhos influenciados pelas suas passagens pelo mundo árabe, bem como na europa pós-queda do muro de Berlim. Apesar dessas passagens Nozolino não possui o fascínio pelo instantâneo do fotojornalismo. Interessa-lhe sobretudo ver até que ponto pode ir a degradação, observar "o que já foi mas ainda não é." Em comum com o cineasta terá esse fascínio pelas ruínas e pelo dramatismo poético do preto e do branco, a revelar sombras e espaços onde a escuridão tem sempre a última palavra. Longe dos estereótipos banais e exóticos, frequentemente associados à representação dos lugares, a fotografia de Nozolino também quer, como o cinema de Costa, usar a luz em doses mínimas para ver melhor essa escuridão, e revelar os vestígios do desaparecimento de um modo de viver. Como que seguindo um breve poema de António Osório, um dos favoritos de Nozolino: "Armazenar sofrimento. Distribuí-lo depois límpido."

Como se pode ver abaixo em algumas das fotografias de Paulo Nozolino, as semelhanças/influências com *O Sangue* são bem visíveis. Desde logo a importância do peso dos edifícios citadinos na relação com a totalidade do espaço, como que esmagando o céu; a impessoalidade de quem passa, por relação a uma fusão com as paredes e os pavimentos da rua longa e escura; as mínimas hipóteses de luz (e de branco) numa noite carregada, como são aqui os casos do farol insistente da mota de Vicente ou um solitário traçado na estrada; ou, finalmente, a simetria da filiação, no sangue e na infância, a evocar um passado de cumplicidade, de crescimento a dois, em vias de não voltar nunca mais.

Para Nozolino, como para Pedro Costa, são estes os fragmentos de uma vida verdadeira. A hipótese de reconhecer a beleza de um mundo, mesmo sabendo que os "intervalos em que pensamos que somos felizes", na expressão do fotógrafo, são passageiros. No fundo, ver a nossa passagem pelos espaços, como um momento intermediário entre o habitado e a ruína.

IMPÉRIO
IMPÉRIO

ARQUITECTURA: HABITAR O NEGRO, UM PROBLEMA DE ARQUITECTURA

Como já se fez referência neste caderno, o cinema de Pedro Costa pode ser visto como o processo de procura de uma casa. Mas não uma casa qualquer. Por exemplo, em *Juventude em Marcha*, 2006, filme sobre a demolição das barracas do bairro das Fontainhas e recolocação dos seus habitantes no bairro social do Casal da Boba, existe uma forte oposição de espaços. De um lado, temos essas barracas de quartos escuros e paredes descascadas, espécie de "gruta de dimensões arqueológicas" , onde os seus ocupantes contam e imaginam histórias nesse negro desprovido de luz. Do outro lado, Costa filma as casas muito brancas das habitações sociais, onde não se ouvem pessoas, só passarinhos e o som das televisões. Este é tido como um espaço moderno, *flat*, sem memória ou dimensão dramática.

Se esta oposição é clara pode dizer-se que é no tratamento arquitectónico dos espaços em *O Sangue* — nomeadamente, mas não só, no contraste entre a casa-prisão do tio no centro de Lisboa e a casa- abrigo de Vicente e Nino na periferia — que arranca essa oposição, explorada em obras futuras. Oposição esta que é no fundo uma oposição entre o moderno e o mítico/antigo. No argumento escrito pelo realizador podem ver-se alguns desenhos e imagens acompanhados de indicações para a filmagem. Numa das páginas finais, referente à casa do tio de Nino pode ler-se a indicação: "Casa a arder de realidade, peça a peça, anónima. Luz geral, sem sombras." Esta é a casa que será apresentada a Nino, divisão a divisão, e que este recusará.

Além da casa do tio, na Lisboa mais moderna e cosmopolita de *O Sangue*, pode ainda ver-se a fachada e o interior do restaurante Império, os antigos armazéns Grandella ou as varandas uniformizadas na noite de fim-de-ano na casa da mulher onde Vicente está preso . Se é verdade que existe uma total inadaptação das personagens a este espaço doméstico urbanizado, a periferia onde habitam Nino e Vicente, as ruas filmadas no Barreiro ou outros caminhos sombrios e misteriosos, parecem ser o símbolo de uma Lisboa mais industrial do que monumental. Velhos bairros e lugares indigentes (sobretudo construídos antes de 1974) no lugar dos locais mais eficientes, numa visão arquitectónica do espaço pouco hierarquizada, privilegiando o não reconhecimento imediato desses mesmos espaços para o espectador. O privilégio da acção em locais de passagem — corredores, ruas estreitas, pátios, bosques e pântanos — parece favorecer a ausência de percursos lineares e reconhecíveis, um mapa geográfico incompleto de lugares que podem estar prestes a sair do seu tempo histórico. O maior exemplo, além do mítico rio e mítico bosque com as suas árvores belas e assustadoras, é a estranha estrutura metálica em volta da qual Nino se encontra com Clara antes de fugir. Sem mais informação poderia tratar-se de um espaço real ou sonhado, não o sabemos, contribuindo para a já referida associação de Clara ao tema da aparição (cf. Questões de cinema pp. 16-17).

ACOLHIMENTO AO FILME: OLHARES CRUZADOS

O Sangue teve estreia internacional no Festival de Cannes e em Portugal a 9 de Dezembro de 1990. Apesar de pouco público teve entusiástica recepção por parte da crítica. Entre as suas distinções conta-se uma Menção Especial da Crítica no Festival de Cinema de Roterdão de 1990 e o primeiro prémio no Festival de Cinema dos Países de Língua Oficial Portuguesa, no mesmo ano. Foi também o candidato português à pré-selecção para os óscares de melhor filme estrangeiro.

Nesse mesmo ano, António Braz na revista "Grande Ilusão", na sua crítica ao filme, escreve: **"A trama narrativa, frágil (...) tem a virtude de permitir que se soltem filamentos para as nossas ficções interiores. Ocasião para mergulhar na noite, na infância do armário escuro onde nos escondíamos para que sentissem a nossa falta, para existirmos na nossa ausência, do sótão dos velhos brinquedos de nossos pais tornados outra vez meninos, da namorada dos vãos de escada e das esperas inúteis, das primeiras, definitivas, perdas. A grande caverna de todas as magias onde gostamos de nos perder para nos encontrarmos. Este sangue é o meu cinema."**

O programador, e então director da Cinemateca Portuguesa, João Bénard da Costa, num texto elogioso da obra de Costa, de 2009, intitulado "O Negro é uma Cor ou o Cinema de Pedro Costa", escreve que a estalada inicial do pai a Vicente inaugura o filme longe do regime da identificação (de saber logo quem é cada personagem) e o instaura no meio "do verbo ser". Não sabemos ainda quem são **"mas sabemos que entre aquele rapaz e aquele homem — filho e pai, como a seu tempo saberemos — se perdeu a confiança. Só a morte é tão súbita, tão preparada, tão irremediável como a confiança perdida. Diz "faça de mim o que quiser", mas não há qualquer doação ou qualquer entrega. Não há nada. Nada que se possa fazer. Nada que se possa dizer. Nada que se possa ver. Escuro, muito escuro."**

Mário Jorge Torres, então crítico de cinema do jornal "O Público", aquando do lançamento do DVD do filme pela MIDAS Filmes em 2009, escreve: **"Ver hoje *O Sangue* constitui não só um forte soco no estômago, mas também uma incrível redescoberta: um pesadelo acordado, um filme de mortos que respiram sob a terra, sob a humidade dos escombros de personagens lunáticas, jogando com as sombras, a convocação herética de uma herança cinéfila, para a transfigurar (a matar, como se a "morte do pai" se tornasse urgente), num lirismo convulso de contornos oníricos. (...) nunca ninguém, em Portugal filmara assim, as luzes feéricas e fantasmáticas de uma feira de Inverno, ninguém arrancara ao real tão poderoso simulacro de vida em pedaços."**

No jornal "Expresso", o crítico Francisco Ferreira salienta: **"Passam-se coisas terríveis em *O Sangue* (...) e vêm de longe, de um cinema low range hollywoodiano que em tempos viveu obcecado pela noite e pela infância, e obcecou um jovem cineasta português diferente dos demais. O que é revelador é o modo como *O Sangue* incorpora essa herança no Portugal do fim dos anos 80, um Portugal do Vick Vaporub para os aflitos. Começa com um estalo e com a consciência de ser um filme de todos os medos."**

Ainda sobre a dimensão cinéfila do filme, o crítico francês Philippe Azoury, num texto já citado acima, "Órfãos", publicado no livro "Cem Mil Cigarros", refere: **[*O Sangue*] constrói-se na vontade de voltar a jogar com todo o cinema, em todas as suas gradações (até ao filme de género). Mas é também um filme que invoca o fantasma do cinema uma última vez antes de partir para outras paragens, para uma outra relação com a imagem. É assombroso apercebermo-nos hoje até que ponto *O Sangue* foi pensado como uma derradeira homenagem ao cinema e, em certa medida, como o modo do seu adeus." (...) "*O Sangue* atravessa a loucura. A sua qualidade é o silêncio. Eis um filme que sabe o que é guardar um segredo. Nunca diz as coisas que o trabalham, em vez de as dar a entender prefere vê-las como num delírio: Costa defende que nunca soube filmar um sonho. Poderíamos dizer-lhe que é o contrário: todo este filme tem simplesmente um ar alucinado — existe mesmo ou sonhaste-o apenas?".**

Adrian Martin em "A Vida Interior de Um Filme", texto publicado no mesmo livro, escreve: **"Em *O Sangue* há uma tensão constante e vacilante: quando uma sequência termina, quando uma porta se fecha, quando alguém vira as costas à câmara, será que a personagem que vemos vai alguma vez regressar? As pessoas desaparecem entre cortes, um pai doente morre entre cenas, passando, num instante, de corpo que fala e (mal) respira a cadáver pesado. E se algumas pessoas de facto regressam ao filme, sob que forma é que o fazem? Como fantasmas, zombies, projecções de memória, realidades virtuais?"**

ITINERÁRIOS PEDAGÓGICOS

Fazendo eco com os princípios pedagógicos enunciados na introdução deste caderno (página 2), incentiva-se uma abordagem intuitiva e sensível ao filme através das ferramentas que surgem no seu conteúdo. A rubrica ***Capítulos do filme*** *serve de referência para os momentos sobre os quais estes itinerários pedagógicos se debruçam, para além de existir, no site do CinEd, um glossário com todo o vocabulário cinematográfico.*

ANTES DA PROJECÇÃO DO FILME

1) UM TRABALHO SOBRE O CARTAZ
(cf. Cartazes do filme imagem 1, 2, e 3)

* Descrição do que se pode ver.

* Descrição da composição e da sua estética.

- O que se pode adivinhar das personagens e da dramaturgia do filme?

O primeiro cartaz é concebido em estilo minimalista. A cor predominante é o negro indicando-nos à partida que poderá ser um filme a preto e branco e de ambiente pouco alegre e soturno. O cartaz ilustra assim a composição típica onde aquilo que se vê muitas vezes é pouco comparado com o que está na penumbra ou envolto em névoa. Ao contrário do que acontece no filme o sangue, elemento mais simbólico do que literal, surge-nos aqui a vermelho. Simbolicamente, o sangue do título separa os personagens de Vicente e Clara. A análise das suas expressões – medo no caso de Clara e seriedade no caso de Vicente – marcam o tom misterioso e grave de O Sangue.

* Escolher um fotograma deste caderno pedagógico e projectá-lo aos alunos. O intuito será fazê-los imaginar a situação, as personagens e o local onde o filme se desenrola.

* Escutar a cena inicial sem imagem apenas com todos os seus elementos sonoros. De seguida perguntar aos alunos como imaginam a situação que pode estar a ocorrer (local, tom, hora) e qual o género a que o filme pertence.

DEPOIS DA PROJECÇÃO DO FILME

* Escutar as suas opiniões e sentimentos sobre o filme.

- O filme corresponde às ideias que tinham dele a partir dos cartazes do filme?

- Quais os momentos mais importantes do filme? Porquê? Tarefa de descrição desses momentos e sua localização na cronologia do filme.

* Recontar a história do filme e caracterizar as suas personagens. Descrever o início e o fim do filme, assim como as transformações que acontecem às suas personagens entre esses momentos.

- A que género(s) pertence *O Sangue*?

- Porque é que acham que foi feita a escolha do preto e branco?

1) O QUE É QUE VEMOS?
(cf. Questões de cinema pp. 16-17)

Qual a resposta pessoal para as seguintes questões:

- o que aconteceu de facto ao pai de Nino e Vicente?
- qual o segredo que Clara quer contar a Nino e não se lembra?
- qual é a "maior invenção humana" de que fala Nino?
- quem será o morto recolhido no rio?
- qual é afinal o problema com o primo de Nino, Pedro?
- qual será a relação que a mulher que está com os credores manteve com o pai de Vicente e Nino?

- Porque é que o filme se chama *O Sangue*?

- Qual é a vossa personagem favorita do filme? Como a descrevem?

- Todas as personagens agem da mesma maneira (dicção, gestualidade, andar)?

- Qual a diferença entre o espaço onde vive Nino, Vicente e Clara e o espaço onde vivem o tio e Pedro?

- Como se vestem as personagens? Porque é que a certa altura Nino e Vicente se vestem de igual?

- Como é que acham que o realizador do filme constrói uma atmosfera de medo? Com que imagens, com que sons?

- Porque acham que o Nino não quer a ajuda do tio?

2) O QUE É QUE OUVIMOS?
(cf. Questões de cinema pp. 16-17)

Quantas músicas existem no filme? Em que momento surgem elas?

- Pertencem todas ao mesmo género? De que forma cada género se relaciona com o que se passa na cena?
- Pode associar-se uma determinada música a cada personagem?
- Identificar os diferentes elementos sonoros que conseguem distinguir na cena de abertura (cf. Capítulos 1. p. 14), na cena em que Nino e Vicente falam em casa (ambiente de vizinhança, cf. Capítulos 9. p. 14) e na conversa entre a mulher e Nino na varanda da casa dos credores (cf. Capítulos 21. p. 15)
- *A noite estava escura e não tinha luar / e ouve-se lá ao longe o lobo a uivar. Au, au, au, au , au.* Em que momento do filme se ouve esta canção e quem a canta? Qual a relação entre esta música e o filme?

3) ANÁLISE

Mostrar o fotograma escolhido (cf. Análise de um fotograma p. 18):

- Em que estará a pensar Vicente?
- Porquê a sua expressão séria?
- Qual a relação com o plano final de Nino, quando este vai para casa?

Mostrar novamente o plano escolhido (cf. Análise de um plano p. 19):

- Qual o tom da cena (alegre, triste)?
- Porque é que a câmara se vai aproximando?
- Porque é que Vicente e Clara sussurram? Imaginar outro diálogo para a cena.

Mostrar novamente a cena escolhida (cf. Análise de uma sequência pp. 20-21):

- Em quantas partes de divide esta sequência?
- Qual o momento mais alegre e o mais assustador?

* Identifica as músicas desta sequência.

4) RECEPÇÃO DO FILME

- Pedro Caldas, director de som do filme, refere (cf. Testemunhos p. 13) que a um dado momento na rodagem parecia que o tempo tinha parado. Quais são os momentos mais rápidos e mais lentos do filme?

- Compara o estilo das críticas de António Braz e Mário Jorge Torres sobre o filme. (cf. Acolhimento ao filme: olhares cruzados p. 29). Quais são os temas que surgem nos textos de cada um?

- Philippe Azoury escreve (cf. Acolhimento ao filme: olhares cruzados p. 29) que "O Sangue foi pensado como uma derradeira homenagem ao cinema e, em certa medida, como o modo do seu adeus." Porquê?

- Adrian Martin escreve (cf. Acolhimento ao filme: olhares cruzados p. 29): "E se algumas pessoas de facto regressam ao filme, sob que forma é que o fazem? Como fantasmas, zombies, projecções de memória, realidades virtuais?" De que forma *O Sangue* parece ser, ou pode ser, um filme de terror?

INTERACTIVIDADE COM AS IMAGENS

1) INTERACÇÃO COM AS IMAGENS FIXAS E EM MOVIMENTO

Escolher ou pedir aos alunos para escolher uma imagem do filme.

- Que temas do filme (cf. O que está em jogo p. 5) estão presentes nela e quais estão ausentes?

A partir do fotograma escolhido (cf. Análise de um fotograma p. 18) estabelecer o contexto, descrever a composição (o espaço, a colocação do corpo), as opções de realização (colocação da câmara, ângulo, movimento de câmara) e explicar os elementos dramatúrgicos presentes na imagem.

- De que forma a imagem anuncia o que se vai passar a seguir?

Pedir aos alunos para escolher o seu plano favorito do filme e pedir-lhes para o descreverem, indicando a importância dele na história e justificando as razões da sua escolha.

Escolher uma cena (cf. Capítulos pp. 14-15).

- Quais são as personagens que nela entram?

- Como se pode descrever a actuação de cada uma?
- Qual a posição, ângulo e movimento de câmara?
- Qual o enquadramento?
- Quais os elementos sonoros?
- Qual a nova informação narrativa que adquirimos com esta cena?

* Analisar com os alunos a relação entre o último plano da sequência escolhida e o primeiro da seguinte, focando a questão da montagem e, em particular, as relações figurais e de conteúdo dramático que ligam as duas imagens.

Créditos Fotográficos

p 3 : Midas Filmes, *Capa Dvd O Sangue* © Midas Filmes / Eilidh Price, *Film Poster for O Sangue* / p 6 : Fotografia popular, *Manifestação de estudantes em frente ao Ministério da Educação e Cultura*, 1987 / p 8 : Fotografia Pedro Costa © Kenichi Eguchi, Tóquio 2003 / p 12 : Friedrich W. Murnau, *Aurora: Sunrise, a song of two humans*, 1927, © Costa do Castelo Filmes S.A. / p 12 : Robert Bresson, *Mouchette: Amor e Morte*, 1967 © Animatógrafo / p 12 : Charles Laughton, *The Night of the Hunter: A Sombra do Caçador*, 1955, © Alambique / p 12 : Nicholas Ray, *They Live By Night*, 1948 © RKO Radio Pictures / p 13 : Rita Lopes Alves, *Desenhos para o storyboard de O Sangue* / p 22 : René Magritte, *Les Amants*, 1928, Museum of Modern Art (MoMA), Nova Iorque / p 22 : Rui Chafes, *I am like you*, 2008, Avenida da Liberdade, Fotografia publicada em *A Capital*, por Carlos Vidal, Junho 1995 / p 22 : Jean-Luc Godard, *Pierrot le fou: Pedro o louco*, 1965 © Independente / p 26 e 27 : Paulo Nozolino, *Fotografias tiradas durante a pré-produção de O Sangue*,

Adaptação gráfica de conteúdos
Ana Eliseu e Patrícia Gomes

Tradução para a versão francesa
Joana Cabral

CINED.EU : UMA PLATAFORMA DEDICADA À EDUCAÇÃO PARA O CINEMA

CINED PROPÕE :

- Uma plataforma com conteúdos multilingues e gratuitamente acessíveis em 45 países europeus, para a organização de projecções públicas não comerciais
- Uma colecção de filmes europeus dedicados aos jovens
- Ferramentas pedagógicas simples para acompanhar as sessões (cadernos pedagógicos com pistas de trabalho para o mediador / professor, ficha jovem público, vídeo pedagógico destinado à análise comparada de excertos

CinEd é um programa de cooperação europeia dedicado à educação para o cinema dirigido aos jovens. CinEd é co-financiado pela Europa Creativa / MEDIA da União Europeia.

ANEXO 2

CinEd

Programa Europeu de Educação
para o Cinema destinado aos Jovens

Aniki-Bóbó

Manoel de Oliveira

CADERNO PEDAGÓGICO

I – INTRODUÇÃO

ÍNDICE

I – INTRODUÇÃO
- CinEd: uma colecção de filmes, uma pedagogia de cinema **p.2**
- Porquê este filme? **p.3**
- Ficha técnica **p.3**
- Temas em jogo **p.5**
- Sinopse **p.5**

II – O FILME
- Contextos **p.6**
- O Autor: Manoel de Oliveira - A eterna juventude do maior cineaste português **p.7**
- O Filme no contexto da obra: Aniki-Bóbó: um filme matriz **p.8**
- Filmografia selectiva **p.9**
- Filiações **p.10**
- Testemunhos **p.12**

III - ANÁLISES
- Capítulos do filme **p.13**
- Questões de cinema **p.17**
- Análise de um fotograma **p.21**
- Análise de um plano **p.22**
- Análise de uma sequência **p.23**

IV - CORRESPONDÊNCIAS
- Imagens-ricochete: Brincadeiras **p.25**
- Diálogos entre filmes da Colecção CinEd **p.26**
- Pontes com outras artes **p.29**
- Acolhimento do filme: olhares cruzados **p.32**

V – ITINERÁRIOS PEDAGÓGICOS p.34

CINED
UMA COLECÇÃO DE FILMES, UMA PEDAGOGIA DE CINEMA

CinEd dedica-se a uma missão de transmissão da 7ª arte como objecto cultural e apoio para compreender o mundo. Para tal, foi elaborada uma pedagogia comum a partir de uma colecção de filmes provenientes da produção de países europeus parceiros do projecto. A abordagem quer-se adaptada à nossa época marcada por uma mutação rápida, importante e contínua na maneira de ver, receber, difundir e produzir as imagens. Estas últimas são vistas numa multiplicidade de ecrãs: do maior – o das salas – aos mais pequenos, (até aos *smartphones*) passando claro, pela televisão, os computadores e os *tablets*. O cinema é uma arte ainda jovem a que já foi predita várias vezes a morte; mas não podemos deixar de constatar que as predições nunca se realizaram.

Estas mutações repercutem-se no cinema, a sua transmissão deve ter em conta nomeadamente a forma cada vez mais fragmentada de visionar os filmes a partir dos diferentes ecrãs. As publicações CinEd propõem e afirmam uma pedagogia sensível e indutiva, interactiva e intuitiva que oferece saberes, ferramentas de análise e possibilidades de diálogo entre as imagens e os filmes. As obras são encaradas em diferentes escalas, no seu conjunto, evidentemente, mas também por fragmentos e segundo diferentes temporalidades – a imagem fixa, o plano, a sequência.

Os cadernos pedagógicos convidam a apoderarmo-nos dos filmes com liberdade e flexibilidade: sendo uma das apostas principais entrar em inteligência com a imagem cinematográfica segundo múltiplas vias: a descrição, etapa essencial de qualquer abordagem analítica, a capacidade de extrair e seleccionar as imagens, de as comparar, de as confrontar - as do filme em questão e de outros, mas igualmente todas as artes de representação e da narrativa (a fotografia, a literatura, a pintura, o teatro, a banda desenhada...) o objectivo é que as imagens não se escapem, mas que façam sentido; o cinema é, neste aspecto, uma arte sintética particularmente preciosa para construir e reforçar o olhar das jovens gerações.

O autor:
Carlos Natálio é crítico de cinema (À Pala de Walsh, Ordet) e investigador na área do cinema, pedagogia e ciências da comunicação. Escreveu também o caderno pedagógico dedicado a "O Sangue" de Pedro Costa e co-editou o livro "O Cinema Não Morreu: Crítica e Cinefilia À pala de Walsh" (2017).

Agradecimentos
Agnès Nordmann; Ana Eliseu; Isabelle Bourdon; Léna Rouxel; Luís Mendonça; Nathalie Bourgeois; Patrícia Gomes; Pierre-Marie Goulet; Ricardo Vieira Lisboa; Rossana Torres; Teresa Garcia; Teresa Borges e equipa da biblioteca da Cinemateca Portuguesa- Museu do Cinema.

Coordenação Geral: Institut Français
Coordenação Pedagógica: Cinémathèque Française / Cinéma, cent ans de jeunesse
Coordenação em Portugal: Os Filhos de Lumière
Copyright: CinEd / Institut français / Os Filhos de Lumière

Este caderno pedagógico é dedicado exclusivamente a fins não comerciais. Não pode ser parcial ou totalmente utilizado para qualquer benefício financeiro, sob pena de ficar sujeito a processo judicial.

PORQUÊ ESTE FILME?

Quem nunca, em criança, sentiu um fraquinho por um colega de escola? Quem nunca brincou na rua, até cair a noite, quando os dias eram de sonho, mas as aulas, essas, pareciam intermináveis? Quem nunca, em pequeno, sentiu o peso e a dureza das palavras dos adultos ou o riso de troça dos colegas nas costas? E quem nunca se sentiu tentado a um disparate, na esperança de passar despercebido? Estas e outras questões, como a culpa, a reflexão sobre o bem e o mal, o desejo, o amor ou a morte são os temas que **Aniki-Bóbó** nos convida a pensar. Este filme coloca problemas que nos surgem como clarões quando somos crianças, e só mais tarde, já adultos, é que percebemos que o brilho desses clarões jamais nos deixará, pois que esses são a matéria da vida. Como o cinema é uma "máquina do tempo", e mesmo se Manoel de Oliveira nos faz regressar à cidade portuguesa do Porto, nos anos 40, com as suas pequenas ruas de pedra e o seu rio cintilante, as questões e ensinamentos fundamentais do filme são ainda actuais para o espectador europeu contemporâneo dos filmes da colecção CinEd.

Mas Oliveira não nos mostra apenas a arte de viver. Feita com 34 anos, esta sua primeira longa-metragem, abre um catálogo de imagens e sons e é uma porta de entrada na singular obra de um dos maiores cineastas da história do cinema. **Aniki-Bóbó** deixa também perceber que, desde o início da sua carreira, a moralidade, a audácia, a aprendizagem do comportamento, as questões do corpo e da alma foram tão determinantes para a sua vida, como para o seu cinema. Em **Aniki-Bóbó** já vemos despontar um profundo impulso de observação da realidade que, mais do que procurar uma verdade objectiva, prepara o terreno para melhor plantar as sementes da sua fantasia.

O uso das cantilenas, o paciente trabalho com os actores não profissionais, a importância da entoação e das palavras, a rua como palco da vida, a magia da ficção e do amor são apenas alguns dos elementos do cinema de Oliveira que aqui despontam. Integrar na colecção CinEd **Aniki-Bóbó** tem também esta virtude, a de trabalhar numa obra matriz de um cineasta que filmou até depois dos 100 anos, e que nesse "bom caminho" que percorreu, não houve arte que, com a sua, não convocasse: o teatro, a literatura, a música, a pintura, a ópera, ou o próprio cinema.

FICHA TÉCNICA

Nacionalidade: Portugal
Duração: 1h 08
Formato: Preto e branco — 1.37: **1 – 35 mm**
Estreia Nacional: 18 Dezembro 1942, Cinema Éden

Realização: Manoel Oliveira
Argumento: Manoel de Oliveira inspirado no conto de Rodrigues de Freitas, "Os Meninos Milionários"
Assistente de Realização: Manuel Guimarães
Versos da Canção: Alberto de Serpa
Canções: Manuel de Azevedo
Música: Jaime Silva (Filho)
Engenheiro de Som: Sousa Santos
Director de Fotografia: António Mendes
Montagem: Vieira de Sousa e Manoel de Oliveira
Decoração: José Porto, Silvino Vieira
Caracterização: António Vilar
Fotografia de Cena: João Martins
Produção: António Lopes Ribeiro
Produtora: Produções António Lopes Ribeiro
Estúdios: Tobis Portuguesa
Orçamento divulgado: 750 contos
Distribuição: Lisboa Filme, Exclusivos Triunfo

Elenco:
Nascimento Fernandes (o Lojista);
Vital dos Santos (o Professor);
Fernanda Matos (Teresinha);
Manuel de Azevedo (Cantor da Rua);
Horácio Silva (Carlitos);
António Santos (Eduardito);
António Morais Soares (Pistarim);
Feliciano David (Pompeu);
Manuel de Sousa (o Filósofo);
António Pereira (o Batatinhas);
Rafael Mota (Rafael);
Américo Botelho (o Estrelas);
Armando Pedro (o Caixeiro);
António Palma (Freguês);
Pinto Rodrigues (Polícia).

Crescer

A Brincadeira

A Queda

Triângulo Amoroso

A Culpa

TEMAS EM JOGO

CRESCER

Crescer é ir escolhendo o caminho

"Segue sempre por bom caminho", é o que diz a sacola do nosso herói, o menino Carlitos. Mas isso nem sempre é fácil uma vez que esse caminho não é feito por ruas direitas e bem iluminadas, é antes também povoado por medos, amores, desejos, ciúmes, sentimentos de culpa, injustiças e uma ou outra poça de lama. Manoel de Oliveira sempre insistiu que **Aniki-Bóbó** não é um filme sobre e para crianças, é antes uma obra sobre "adultos no estado ainda de criança". É por isso que os caminhos destes meninos, com as suas quedas, tropeções e correrias, reflectem apenas as mesmas alegrias, proibições e interditos do mundo que os espera.

A QUEDA

Entre o céu e a terra

Aniki-Bóbó começa e acaba com imagens de céu. Começa o filme e descemos à terra, termina o filme e ao céu regressamos, numa narrativa circular. Do sobre-natural ao natural e vice-versa. Entre a travessia do céu ao céu, cai a câmara para a terra e cai Eduardito à linha de comboio, ainda antes do genérico. Essa queda é condição do homem e desta fábula humanista, algures entre os problemas terrenos e o lirismo idealista próprio da infância. Além de Eduardito, também Pistarim cai constantemente por ser desajeitado. E Carlitos ora cai na lama por ser rasteirado, ora cai em tentação, na loja destas, para poder cair nas graças de Teresinha. Quedas literais e simbólicas são elas o preço a pagar para os pequenos pecados da infância.

A BRINCADEIRA

Lançar uma estrela, rodar um peão, ser polícia, ser ladrão

Em Aniki-Bóbó a escola é gaiola de paredes rachadas na qual o professor sem nome tenta conter, sem sucesso, a alegria e energia dos seus alunos. Só um gato à janela acena com a vida lá fora. Se a escola, como a "Loja das Tentações", são os espaços dos adultos e da autoridade, eles são também o lugar para Manoel de Oliveira instalar o riso e a ironia. As coisas sérias, as coisas de brincar e crescer, passam-se lá fora: as rivalidades e os mergulhos no Douro; Pistarim a lançar o peão novo que comprou, só que não tem dinheiro para "comprar a escola e a mandar fechar"; na rua, o jogo dos polícias e dos ladrões e a tensão entre ser ou não ser do grupo; e lançar um papagaio de papel, como se se acendesse o céu, velando pelos amigos em perigo.

TRIÂNGULO AMOROSO

Queres brincar comigo? Vamos conversar?

Carlitos é um menino sensível e delicado. Eduardito é corajoso e fanfarrão. Teresinha, "rapariga inocentemente perversa ou perversamente inocente", nas palavras do programador, crítico, e Director da Cinemateca Portuguesa, João Bénard da Costa, terá de escolher ficar apenas com um deles. Mas a decisão não é fácil, um há de mostrar-lhe os músculos para a atrair, o outro subirá aos telhados - num episódio que o realizador recorda como vagamente autobiográfico das experiências da sua infância, - para lhe oferecer a boneca roubada. Aniki-Bóbó é assim um filme de desejos inocentes e iniciáticos, mas também uma primeira abordagem aos complexos mecanismos do amor.

A CULPA

O bem e o mal

Numa obra inicial como esta, primeira longa-metragem da carreira de Manoel de Oliveira, a força e convicções da juventude mostram-se e filmam-se. Além das oposições entre a escola e a rua, ou o céu e a terra, Aniki-Bóbó é também um filme sobre a consciência do bem e do mal. Carlitos é acusado de algo que não cometeu – o empurrão a Eduardito – ao mesmo tempo que ninguém o acusa de algo errado que fez – o roubo da boneca. Este último pecado de Carlitos enche-o de medo e de culpa, culpa essa que o exclui do grupo dos outros meninos e que põe a funcionar o "tribunal" mais importante que temos: a nossa consciência.

SINOPSE

Começa mais um dia e é tempo de ir para a escola. Na rua, os meninos vão se apressando para não chegar tarde. O pequenino Pistarim chega atrasado e o professor castiga-o mandando-o para o canto da aula com umas orelhas de burro. Carlitos, o herói desta história, assiste à aula com lama na cara. Foi Eduardito, seu colega de escola e rival nos amores, quem o fez tropeçar e cair numa poça. Tudo para impressionar Teresinha. Esta simpatiza com o tímido e sensível Carlitos, mas parece preferir a valentia e a segurança de Eduardito. Contudo, o nosso herói não se dá por vencido. Resolve por isso roubar uma boneca da "Loja das Tentações" para oferecer a Teresinha e assim conquistar o seu coração. Mas com o roubo vem o sentimento de culpa, com o qual começa a ter de viver, e também o desvio dos "bons caminhos". Para piorar as coisas, no dia seguinte, quando as crianças resolvem fazer gazeta à escola, Eduardito, excitado por ver chegar o comboio, cai junto da linha. Todos acusam Carlitos de o ter empurrado e deixam de lhe falar. É tempo, então, para o nosso herói reclamar inocência, confessar os seus pecados e ganhar definitivamente o amor de Teresinha.

II – O FILME

CONTEXTOS

ANOS 40, DAS GAIOLAS DO REGIME À LIBERDADE DA INFÂNCIA

Foram poucos dias após Manoel de Oliveira ter feito 34 anos que se estreou, no Porto, em Dezembro de 1942, **Aniki-Bóbó**, a sua primeira longa-metragem. Apesar de contar já com várias curtas documentais no seu currículo, entre as quais a obra-prima **Douro, Faina Fluvial** (1931), Oliveira era ainda sobretudo conhecido do público português como atleta de salto com vara, automobilista ou actor galã de comédias populares. Mas isso em breve mudaria. Fascinado pela vida dos habitantes e trabalhadores da zona Ribeirinha do Porto, sua cidade natal, o cineasta resolve adaptar um conto do escritor, e seu amigo, Rodrigues de Freitas, intitulado "Os Meninos Milionários", que contava as aventuras de um conjunto de meninos muito pobres dessa zona.

Para esta sua primeira experiência na ficção, o realizador fez vários *castings* na zona da Ribeira, procurando várias crianças da região e pedindo autorização aos seus familiares para que pudessem participar no filme. Entre elas destaca-se o par Carlitos-Teresinha (Horácio Silva e Fernanda Matos) (cf. **Testemunhos**) que, juntamente com os outros meninos, nunca tinham representado. Ao elenco juntou-se ainda um conjunto de actores profissionais, com destaque para o mais conhecido Nascimento Fernandes (o lojista) que surge inclusive em grande plano no cartaz oficial do filme (cf. **Cartazes**).

Em 1941, a Europa estava em guerra e, em Portugal, com os tempos de ditadura, demorou-se até haver luz verde para que o filme pudesse avançar. Todos estes contratempos políticos e históricos favoreceram, de certa forma, o trabalho de Manoel de Oliveira que assim pode ensaiar extensamente com as crianças de **Aniki-Bóbó** numa sala do teatro de São João, no Porto. A filmagem foi um processo longo e fatigante, que durou cerca de três meses e com os planos a terem de ser repetidos muitas vezes. Os exteriores foram rodados em várias zonas da Ribeira portuense, de ambas as margens do rio Douro, e as cenas de interiores filmadas nos estúdios lisboetas da Tóbis, que haviam sido criados no início da década de 30 como forma de apoio à produção cinematográfica nacional.

Da equipa que acompanhou Manoel de Oliveira em toda a feitura do filme importa assinalar o nome de Manuel Guimarães, como assistente de realização e autor do cartaz oficial. Manuel Guimarães, pintor e caricaturista, irá tornar-se um importante realizador português, ligado à corrente neorrealista, designadamente com os filmes **Saltimbancos** (1951) e **Nazaré** (1952). Outro nome importante é o de António Lopes Ribeiro na produção do filme. Produtor e cineasta, Lopes Ribeiro realizou obras importantes como **A revolução de Maio** (1937) ou **O Crime da Aldeia Velha** (1964). Foi um intelectual influente no campo da cultura durante a ditadura e sem a sua influência, muito provavelmente, **Aniki-BóBó** nunca teria chegado a ver a luz do dia ou a conter ideias tão ousadas para a época.

No filme de Oliveira podemos encontrar vários indícios do contexto político, nacional e internacional da altura. Também são claras as influências de produção e marcas estéticas do cinema português e mundial dos anos 40. Desde logo, apesar de Portugal se ter mantido neutro durante a 2ª Guerra Mundial, os submarinos alemães impediam a outrora normal movimentação de barcos no cais do Porto. Essa circunstância é bem visível em muitos planos apontados ao Douro, onde se vê um rio deserto, sem barcos. Oliveira conta como, durante a filmagem, se esforçou por aproveitar os poucos que por lá passavam.

O autoritarismo caricatural do professor na escola (esta vista como gaiola), a mensagem que Carlitos porta na sua sacola para ir sempre pelo "bom caminho", ou as palavras de reconciliação final que o dono da loja dirige aos pequenos, são tudo marcas em **Aniki-Bóbó** de um moralismo excessivo e de uma necessidade de harmonia, perante a sombra da guerra que pairava sobre o filme. Assim, procurava-se não só espelhar a sociedade fechada do período de ditadura que se viveu em Portugal entre 1933 e 1974 -- denominado de período do Estado Novo -, como também contornar a censura que castrava as obras cinematográficas que pudessem ferir os valores e sensibilidades do regime[1].

Mas se **Aniki-Bóbó** procurava integrar-se artificialmente nas "boas práticas" ditadas pela ditadura, a sua importância cinematográfica vai muito além delas. Por esta altura já Manoel de Oliveira era um profundo conhecedor da sétima arte e, como tal, a sua primeira longa-metragem, um audacioso exercício de experimentação que convocava diversas influências. Da União Soviética, o poder construtivo da montagem rápida - expresso sobretudo nas cenas do acidente de Eduardito. Da Alemanha, o expressionismo, no seu poder evocativo das sombras e formas distorcidas como veículo para a projecção de estados de alma -- evidente nas cenas oníricas com as crianças à noite. De França, o realismo poético, com os seus ambientes populares aliadas aos destinos trágicos e fatalistas dos seus personagens. Terá talvez sido a junção de todos estes elementos numa só obra, por um jovem cineasta ávido de filmar, o que terá contribuído para reclamar uma natureza realmente inovadora no cinema mundial. O próprio autor considerava o seu **Aniki-Bóbó** o percursor da corrente neorrealista [mesmo se oficialmente, o primeiro filme neo-realista tenha sido **Ossessione** (1943) de Luchino Visconti]. O neo-realismo era caracterizado por filmes que se centram nas vidas das classes pobres, com filmagem em exteriores e com recurso a actores não profissionais.

1 Nesta época, entre 1933 e 1945, apelidada, não sem alguma ironia, de "período de ouro do cinema português", o cinema nacional era dominado pelas comédias populares de género, com vedetas do teatro de revista, um produto típico que procurava veicular, quer interna, quer externamente, os valores do regime, expressos na trilogia "Deus, Pátria, Família". O objectivo destas obras era duplo: dar no estrangeiro uma boa imagem de Portugal, e contribuir dentro de portas para uma sólida educação do gosto e do espírito. É neste contexto que, em **Aniki-Bóbó**, podem ser interpretadas as cenas de comédia, de cunho popular, passadas entre o professor e os alunos, ou entre o dono da loja e o seu assistente Bonifácio, assim como os momentos de canções na rua, muito em voga na altura.

O AUTOR: MANOEL DE OLIVEIRA

A ETERNA JUVENTUDE DO MAIOR CINEASTA PORTUGUÊS

Em qualquer livro dedicado ao cinema português o lugar para o maior cineasta está já necessariamente reservado: ele é de Manoel de Oliveira (1908-2015). Nascido de uma família nobre portuense, cedo deixou os estudos para trabalhar com o pai, industrial e dono da primeira fábrica de lâmpadas eléctricas no país. Desde criança deixou-se fascinar pelo cinema e aos 21 anos arranjou a sua primeira máquina de filmar de 35 mm, portátil, para poder fazer o seu primeiro filme. Chamou o amigo António Mendes, guarda livros de profissão, para operar a câmara e realizou **Douro, Faina Fluvial** (1931), uma curta-metragem muda, plena de ritmo sinfónico e poesia, sobre a vida e o trabalho dos habitantes da zona ribeirinha do Porto. Embora com algumas excepções, o filme foi pateado na sua estreia, pois os detalhes de uma vida simples e os recantos menos glamorosos da cidade não davam uma boa imagem do país. Num episódio que ficou famoso, o dramaturgo italiano, Luigi Pirandello, que estava na assistência aquando da ante-estreia do filme no Salão Foz em Lisboa, ante a reacção muito negativa do público português, terá perguntando, ironicamente, se em Portugal era costume aplaudir-se uma obra-prima, assobiando e batendo com os pés.

PRIMEIRAS OBRAS

Depois de uma década a fazer pequenos documentários, eis que Manoel de Oliveira realiza **Aniki-Bóbó** (1942), também ele com uma recepção crítica bastante negativa, sobretudo por abordar assuntos como o desejo ou a culpa em tão precoce idade. Catorze anos se passariam, cheios de projectos recusados ou censurados até que Oliveira pudesse voltar a filmar. Nesse período viu rejeitadas três versões de **O Estranho Caso de Angélica** (2010), obra sobre o fascínio de um fotógrafo pela beleza de uma mulher morta, projecto querido que só viria a concretizar já depois dos 100 anos.

Em 1956 filma **O Pintor e a Cidade**, experimentando a cor pela primeira vez, e relacionando as imagens cristalizadas de um aguarelista com a arquitectura do Porto. E essa relação com a pintura mantem-se com **As Pinturas do Meu Irmão Júlio** (1965), em que dá vida aos quadros de Júlio Régio. Só vinte anos depois consegue voltar às longas-metragens com o etnográfico **Acto da Primavera** (1963). Com uma pequena equipa e sem qualquer tipo de subsídios, Oliveira vai a uma pequena vila de Trás-os-Montes filmar o acto de transformação de uma comunidade durante a representação de um auto religioso. Segue-se a curta-metragem **A Caça** (1964), curta-metragem alegórica sobre a quebra da solidariedade entre os homens.

A TETRALOGIA DOS AMORES FRUSTRADOS

É em 1972 que Manoel de Oliveira, realiza **O Passado e o Presente**, começando uma série de filmes retratando amores infelizes, sempre a partir de obras da literatura portuguesa, e à qual, posteriormente, se deu o nome de "Tetralogia dos Amores Frustrados". No primeiro desses filmes, feito com o apoio da Gulbenkian, Oliveira filmaria os amores atribulados da burguesia e da eterna viúva Vanda. Em pleno período revolucionário (1975), e perante a indiferença do público, Oliveira estreia **Benilde ou a Virgem Mãe**, segundo tomo da tetralogia, obra serena e metafísica sobre a misteriosa gravidez de Benilde, a partir de uma peça de José Régio. Foi com a mais cara produção portuguesa até à data, **Amor de Perdição** (1979), adaptação do romance homónimo de Camilo Castelo Branco, que voltou a suceder com Manoel de Oliveira algo que de certa forma marcaria toda a sua carreira. Tendo tido o apoio da RTP, o seu filme passaria numa versão para televisão, perante um coro de insultos - não podíamos estar mais longe do tradicional formato da telenovela televisiva -, e, inversamente em Paris, é exibido numa sala de cinema, então programada pelo seu futuro produtor Paulo Branco, e o sucesso foi retumbante. Começaria assim uma associação de 25 anos entre Branco e Oliveira, com o primeiro a começar por produzir o tomo final da tetralogia, **Francisca** (1981), a partir de uma obra da escritora Agustina Bessa Luís, que narra uma reflexão de José Augusto e Camilo Castelo Branco, sobre a vida, as mulheres e o fatalismo, na década de 50 do séc. XIX.

O RENASCIMENTO DE UMA CARREIRA

A boa reacção francesa a **Francisca** deu à carreira do "jovem" Manoel de Oliveira (então com 73 anos) um novo impulso. A partir daqui tratava-se de recuperar o tempo perdido, fazendo das décadas de 80, 90 e 2000, prolíficos períodos de experimentação e criação, ao ritmo de praticamente um filme por ano. Destaque para a relação com a História de Portugal – nos seus episódios míticos em **'Non' ou a Vã Glória de Mandar** (1990), (com os actores Diogo Dória e Luís Miguel Cintra, presenças recorrentes no seu cinema), ou ainda em **Cristóvão Colombo - O Enigma** (2007). Prossegue na exploração das relações entre o cinema e o teatro [**Le Soulier de Satin** (1985); **Mon Cas** (1987)] e também a ópera (**Os Canibais** (1988). Encerra a "trilogia camiliana" (a partir de Camilo Castelo Branco), com **O Dia do Desespero** (1992) e continua a trabalhar sobre o universo literário de Agustina Bessa Luís: **Vale Abraão** (1993) com uma das suas actrizes mais marcantes, Leonor Silveira, **O Convento** (1995), **Inquietude** (1998) ou **O Princípio da Incerteza** (2002). Apesar da sua incansável juventude e energia, Oliveira começa a reflectir sobre o percurso da sua vida, o envelhecimento - **Porto da Minha Infância** (2001), autobiografia forjada e ficcionada - e sobre os temas da velhice e da morte, com **Viagem ao Princípio do Mundo** (1997), último filme de Marcello Mastroianni, e **Vou Para Casa** (2001) com Michel Piccoli e John Malkovich.

Aos 104 anos, Manoel de Oliveira despediu-se do cinema com **O Gebo e a Sombra** (2012), obra-prima sobre o poder corruptor do dinheiro, mas o cinema nunca dele se despedirá. É que a história de um é a história do outro.

O FILME NO CONTEXTO DA OBRA

ANIKI-BÓBÓ: UM FILME MATRIZ

A primeira longa-metragem de Manoel de Oliveira permanece inevitavelmente como um trabalho de aprendizagem, juntamente com as curtas-metragens que realizou nos anos anteriores. À primeira vista, e numa análise necessariamente superficial, poderia dizer-se que o interregno que viveu na realização entre 1942 e 1956, além de servir como período de maturação de ideias e de apuro técnico, também implicaria um corte na sua carreira com as obras que se seguiriam e que iriam impor um estilo reconhecível do cineasta português. Em **Aniki-Bóbo**, ao contrário dos filmes posteriores de Oliveira, temos uma relação com as origens populares através do conto de Rodrigues de Freitas, temos o uso de vários movimentos de câmara (em vez dos seus, mais tarde predominantes, planos fixos), e de planos rápidos e encadeados numa montagem com bastante ritmo. Também o naturalismo nas representações, o humor físico, o uso dos trocadilhos de linguagem ou as cantigas de rua – em suma, muito daquilo que aproximara Oliveira de uma estética neorrealista *avant la lettre* (cf. **Contextos**), está, de certo modo, distante daquilo que associaremos ao cinema posterior do realizador. Nomeadamente, o trabalho sobre o tempo e a duração dos planos, a composição extáctica dos seus quadros, a representação estilizada, o uso da palavra teatralizada ou os amores e os dilemas metafísicos de um mundo aristocrata, apenas para referir alguns dos traços que marcam filmes como **Vale Abraão**, **Amor de Perdição** ou **Francisca**.

Contudo, é já possível ver no filme de 1942 vários dos elementos que definirão todo o cinema de Oliveira. Desde logo, com **Aniki-Bóbó** (e já no **Douro, Faina Fluvial**) arranca este fascínio pela vida e gentes da cidade do Porto, a sua cidade, e pelo rio Douro, algo que retomará em vários dos seus filmes (cf. **Filiações)**. Este fascínio, que nasce de um impulso de observação documental e realista, vai aos poucos transformar a cidade num "palco mágico" para as suas ficções (por exemplo, em **Vale Abraão** ou n'**O Estranho caso de Angélica**). Mas em **Aniki-Bóbó**, à cidade e seus detalhes quotidianos, junta-se o impulso ficcional e o poder da fábula. Diríamos que é em **Aniki-Bóbó** que, pela primeira vez, Manoel de Oliveira vai aprender como unir esses dois territórios - o da realidade exterior e o da pura fantasia ficcional – como forma de suplantar a espontaneidade, transformando a vida pela arte, criando uma "poesia do quotidiano".

É já também na sua primeira longa-metragem que Oliveira aborda alguns dos temas que não mais iria deixar de convocar. A culpa, o pecado, as tentações do desejo, a morte, o conflito entre o indivíduo e a lei, a sublimação do amor, a busca de pureza e inocência, a ironia. Neste capítulo, João Bénard da Costa afirma que o amor de Carlitos por Teresinha é já um dos primeiros "amores frustrados"[2] de Oliveira, pois que, apesar de conquistar a menina, a tenra idade de ambos faz que esse amor não tenha consumação. Se o referido par convoca outros pares cujo amor parece impossibilitado - desde logo, o fatalismo e a tragédia de Teresa de Albuquerque e Simão Botelho em **Amor de Perdição**, também a personagem de Teresinha, em toda a sua "falsa inocência" e complexidade (cf. **Análise de um plano**), inaugura uma galeria de personagens femininas extremamente complexas na carreira de Oliveira. Entre elas, destaquemos, Vanda (**O Passado e o Presente**), Benilde (**Benilde, ou a Virgem Mãe**), Francisca/Fanny Owen (**Francisca**), Ema Bovarinha (**Vale Abraão**) ou a "morta" Angelica (**O Estranho Caso de Angélica**), tudo personagens femininas fascinantes que dominam e manipulam os homens.

[2] A tetralogia dos amores frustrados, realizada entre 1971 e 1981, é composta por **O Passado e o Presente**, **Benilde ou a Virgem Mãe**, **Amor de Perdição** e **Francisca**.

Mas é inegável que em **Aniki-Bóbó**, ao contrário do que vai acontecendo à medida que a sua obra caminha para a maturidade, é ainda a imagem que domina sobre a palavra. Uma imagem expressiva, herdeira da vertente mais narrativa e menos teatral do cinema mudo primitivo, com o uso de uma câmara em movimento, "agitada", "ansiosa" de ver o mundo. Contudo, também neste filme inicial, o uso de melopeias cómicas, as lengalengas, ou a cena da conversa "filosófica" dos meninos sobre a morte e a alma, são elementos que indicam já esse fascínio pela palavra. Palavra que mais tarde no cinema de Oliveira irá ter outra importância e que será um veículo de entrada num original mundo que convoca o mágico e o sobrenatural.

Finalmente, também o trabalho sobre as sombras e a sobreposição de imagens da sequência dos polícias e dos ladrões (cf. **Análise de uma sequência**), as panorâmicas para o céu, o sonho de Carlitos, ou as referências das crianças ao Diabo ou ao "lampionista do céu", permitem ver em **Aniki-Bóbó** o gérmen de uma dimensão sobrenatural, de efusão lírica, de uma magia da aparição como forma de relação com a espiritualidade que, obras posteriores como **Benilde**, **Singularidades de uma Rapariga Loura**, **Os Canibais**, **Angélica** ou o **Espelho Mágico**, iriam desenvolver.

FILMOGRAFIA SELECTIVA

Manoel de Oliveira tem uma longa carreira, das curtas às longas-metragens, do documentário à ficção. Esta é uma selecção de algumas das suas obras mais importantes.

Douro, Faina Fluvial (1931)
Aniki Bóbó (1942)
Acto da Primavera (1963)
A Caça (1964)
O Passado e o Presente (1972)
Benilde ou a Virgem Mãe (1975)
Amor de Perdição: Memórias de uma Família (1978)
Francisca (1981)
Le soulier de satin (1985)
Os Canibais (1988)
'Non', ou A Vã Glória de Mandar (1990)
A Divina Comédia (1991)
O Dia do Desespero (1992)
Vale Abraão (1993)
A Caixa (1994)
O Convento (1995)
Party (1996)
Viagem ao Princípio do Mundo (1997)
Inquietude (1998)
Palavra e Utopia (2000)
Je rentre à la maison (2001)
Porto da Minha Infância (2001)
O Princípio da Incerteza (2002)
Um Filme Falado (2003)
O Quinto Império - Ontem Como Hoje (2004)
Espelho Mágico (2005)
Belle toujours (2006)
Singularidades de uma Rapariga Loura (2009)
O Estranho Caso de Angélica (2010)
O gebo e a Sombra (2012)

FILIAÇÕES

1. **CITY LIGHTS** (1931) DE CHARLES CHAPLIN

O nome de Carlitos foi inspirando em Charles Chaplin, ou Charlot, o mais famoso personagem do cinema da altura. Neste filme, Chaplin é um vagabundo que se apaixona por uma vendedora de flores cega, e que tenta, como Carlitos, conquistar o seu amor.

2. **ZÉRO DE CONDUITE** (1933) DE JEAN VIGO

Curta-metragem francesa que filma a vida no interior de um colégio interno francês. E, como acontece em **Aniki-Bobó**, põe em oposição, o mundo dos adultos e o das crianças.

3. **M** (1931) DE FRITZ LANG

Filme alemão sobre um homem que assassina uma criança. O trabalho sobre a questão da culpa, mas também o poder expressionista das sombras e dos contrastes entre o preto e branco, foram fontes de inspiração para **Aniki-Bóbó**.

4. **OSSESSIONE** (1943) DE LUCHINO VISCONTI

Filme italiano sobre uma mulher casada que se apaixona por um outro homem mais jovem. O seu estilo de realização, mostrando os pormenores vibrantes das ruas e outros detalhes de um ambiente popular, reenvia para o realismo com que Oliveira filma as ruas do Porto um ano antes.

Alguns dos temas e elementos presentes em **Aniki-BóBó** acompanharam posteriormente a carreira do cineasta.

A CIDADE DO PORTO

1. **Douro, Faina Fluvial (1931)** - Retrato documental do quotidiano e trabalho junto ao rio Douro, na cidade do Porto.

2. **Aniki-Bóbó**

3. **Porto da Minha infância (2001)** - Documentário em que Oliveira recorda a sua infância e juventude na cidade do Porto.

O COMBOIO

4. **O Pintor e a Cidade (1956)** - Documentário sobre duas visões do Porto, uma pelo cinema de Oliveira, outra pela pintura de António Cruz.

5. **Aniki-Bóbó**

6. **O Estranho Caso de Angélica (2010)** - A história de um fotógrafo que se apaixona por uma noiva morta que ganha vida através das lentes da sua máquina.

MULHERES COMPLEXAS E MISTERIOSAS

7. **Vale Abraão (1993)** - História dos amores e frustrações de Ema, uma "versão" portuguesa de Madame Bovary. A partir de um romance de Agustina Bessa-Luís.

8. **Singularidades de Uma Rapariga Loura (2009)** - Um homem tenta casar-se com a mulher perfeita. Mas além da perfeição, ela possui uma misteriosa singularidade.

9. **Aniki-Bóbó**

1

2

3

4

5

6

7

8

9

TESTEMUNHOS

MANOEL DE OLIVEIRA (REALIZADOR):

"Intenções em **Aniki-Bóbó**? Sim, certamente. E até ambiciosas, talvez. Ao tentar contar uma história tão simples como esta, pretendeu-se espelhar nas crianças os problemas do homem, problemas ainda em estado embrionário; pôr em posição concepções do bem e do mal, o ódio e o amor, a amizade e a ingratidão. Pretendeu-se sugerir o medo da noite e do desconhecido, a atracção da vida que palpita em todas as coisas à nossa volta, contrastando com a monotonia do que é fechado, limitado por paredes, pela força ou pelas convenções. Se se entrevê ou se sente, no decorrer do filme, qualquer aspecto do carácter social ou económico, o certo é que isso nunca foi ponto fundamental da estrutura ou construção. Como já não o era em **Douro, Faina Fluvial**. Quando muito em **Aniki-Bóbó**, intencionalmente, mas muito ao de leve, pretendi sugerir uma mensagem de amor e compreensão ao semelhante, como advertência a uma sociedade que luta e se desespera em injustiças."

Declaração de Manoel de Oliveira ao "Cine-Clube do Porto", para o Programa nº. 183 de uma sessão dedicada ao cinema português, em Dezembro de 1954.

FERNANDA MATOS (ACTRIZ QUE INTERPRETA O PAPEL DE TERESINHA):

"Fui escolhida para entrar no filme através de uma minha professora que era amiga da família da esposa de Manuel de Oliveira. Apareceu um grupo de pessoas na escola e então a professora pediu-me para ler um trecho do livro escolar, cantar e recitar. Contei a minha mãe o sucedido, mas esta não deu importância ao assunto. Só que nas férias grandes a minha professora pediu à minha mãe para me levar a passar uma tarde ao Palácio de Cristal e aí voltei a encontrar-me com o mesmo grupo. Fui fotografada por um deles em várias posições. Desta vez minha mãe ficou um pouco surpreendida. Passado algum tempo, foram a minha casa o Manuel de Oliveira e a esposa solicitar autorização a meus pais para que eu fosse interpretar um filme de crianças. [...] Sobre os outros, o Eduardito foi encontrado na Ribeira onde residia; o Carlitos, embora não vivesse lá, e como já era um sonhador, gostava de ir contemplar o Rio [Douro], aí foi abordado; os restantes faziam parte de um teatrinho no Patronato de Campanhã."

Entrevista conduzida por Fernanda Grilo.

HORÁCIO SILVA (ACTOR QUE INTERPRETA O PAPEL DE CARLITOS):

"Estava no centro, sentado nos postes das amarras dos barcos. Vi um senhor a tirar ali fotografias, sei que não era o Manoel de Oliveira, e eu não liguei, nem olhei. Depois é que chegou o Manoel de Oliveira e perguntou-me quem era, onde morava e se eu tinha visto um senhor a tirar fotografias. "Vi", respondi. "E não olhaste?", perguntou-me ele. E eu respondi-lhe que se ele estava a tirar fotografias era para ele, não era para os meus olhos. E foi assim, se eu não tivesse a mania de vir por aqui pela Ribeira para vir para casa, nada disto tinha acontecido"

In "Conversas com Manoel de Oliveira, Fernanda Matos "Teresinha" e Horácio Silva "Carlitos"", incluído como extra do DVD de Aniki-Bóbó, Edição: NOS

Fernanda Matos, no papel de Teresinha em **Aniki-Bóbó**

Horácio Matos, no papel Carlitos em **Aniki-Bóbó**.

CAPÍTULOS DO FILME

1 – As crianças vêem passar o comboio do alto do monte. Cuidado!

(00:01 a 01:41)

2 – De manhã, Carlitos prepara-se para sair e junta-se aos outros meninos a caminho da escola.

(01:42 a 03:16)

3 – Na "Loja das Tentações", o dono repreende o seu empregado, o jovem Bonifácio, por ser desastrado.

(03:17 a 03:44)

4 – A caminho da escola, Carlitos cai numa poça ao ser empurrado por Eduardito. Ambos procuram atrair a atenção de Teresinha.

(03:45 a 04:36)

5 – A aula vai começar. Pistarim chega atrasado e o professor castiga-o, pondo-o a um canto da sala com umas orelhas de burro.

(04:37 a 08:45)

6 – À saída da escola, os meninos, felizes, põem-se a cantar.

(08:46 a 10:13)

7 – Carlitos oferece a Teresinha uma maçã, mas ela prefere o seu rival, Eduardito. Pistarim convida o desolado Carlitos a ir tomar banho no rio.

(10:14 a 12:52)

8 – Os rapazes banham-se no rio e Carlitos começa uma luta com Eduardito, para proteger Pistarim. A algazarra atrai um polícia e todos fogem.

(12:53 a 16:40)

III - ANÁLISES

9 – Teresinha vai à "Loja das Tentações" e vê uma boneca na montra que deseja. Ao ver que Carlitos tem uma ferida, limpa-lhe o rosto.

(16:41 a 19:19)

10 – Na escola os meninos dizem a tabuada. Mas Carlitos sonha com Teresinha e Eduardo provoca-o com a fisga.

(19:21 a 19:55)

11 – Carlitos está triste e Pistarim sugere-lhe que compre a boneca para a Teresinha.

(19:56 a 20:56)

12 – Pistarim, num acto de amizade, tenta, em vão, comprar a boneca com o dinheiro do seu mealheiro.

(20:57 a 24:08)

13 – Carlitos vai à "Loja das Tentações" e rouba a boneca.

(22:48 a 26:59)

14 – Eduardito gaba-se a Terezinha de ter feito um olho negro a Carlitos. Esta pede-lhe para não lhe fazer mal.

(27:00 a 28:09)

15 – O dono da loja dá por falta da boneca e Carlitos tenta passar despercebido.

(28:10 a 30:21)

16 – Eduardito e Teresinha passeiam à beira rio. Eduardito decide fazer gazeta e combinam ir lançar uma estrela no dia seguinte.

(30:22 a 32:09)

17 – À noite, os garotos brincam ao jogo dos polícias e dos ladrões. Carlitos não quer fazer de ladrão pois a consciência pesa-lhe.

(32:14 a 35:31)

18 – De madrugada Carlitos vai pelo telhado até ao quarto de Teresinha para lhe oferecer a boneca.

(35:38 a 41:34)

19 – Falta o papel para fazer a estrela. Juntam dinheiro e pedem a Carlitos para ir comprar. Este recusa.

(41:39 a 42:46)

20 – Eduardito vai à loja comprar papel e o dono desconfia que foi ele quem roubou a boneca.

(42:47 a 44:27)

21 – Eduardito volta com o papel, todos fogem ao ver o dono da loja que vem no seu encalce.

(44: 28 a 46:40)

22 – No meio da brincadeira e da luta que rebenta entre Carlitos e Eduardito, ouve-se o comboio e as crianças correm excitadas à beira do monte para o ver passar. Eduardito escorrega e cai à linha.

(46:41 a 48:30)

23 – Todos, incluindo Teresinha, acusam o pobre Carlitos de o ter empurrado.

(48:31 a 52:10)

24 – Sem ainda saberem o destino de Eduardito, falam sobre a morte, as almas e o Diabo.

(52:10 a 54:21)

25 – Nessa noite Carlitos tem um pesadelo sobre tudo o que aconteceu. Na escola todos o acusam e ninguém lhe fala.

(54:22 a 57:35)

26 – O dono da loja conta a Teresinha o que viu, que o Eduardito escorregou. Carlitos, triste, esconde-se num barco para fugir.

(57:36 a 59:08 / 01:00:13 a 01:00:40)

27 – Sabendo-se da verdade, os amigos de Carlitos recebem-no de volta.

(01:02:25 a 01:03:50)

28 – Carlitos, arrependido, confessa o roubo e devolve a boneca ao dono da loja. Este perdoa-o, e dá-lhe de volta a boneca.

(01:03:51 a 01:06:41)

29 – Carlitos volta a dar a boneca a Teresinha e sobem uma rua, como apaixonados.

(01:06:42 a 01:07:54)

QUESTÕES DE CINEMA

01. AS IMAGENS DE ANIKI-BÓBÓ SÃO PONTES ENTRE MUNDOS

Manuel António Pina (1943-2012), poeta português, num extraordinário livro sobre o filme de Manoel de Oliveira (Pina, Manuel António, *Aniki-Bóbó*, 2012) escreve que este é um filme "espontâneo e emocionado", "alheio a escolas e estéticas do cinema". Essa espontaneidade, própria de uma obra da juventude e, no caso de Oliveira, uma primeira longa-metragem de ficção, manifesta-se num desejo de experimentação e de percurso de vários caminhos. Tendo isto em mente pode dizer-se que o princípio que orienta a escolha das imagens de **Aniki-Bóbó** é o de mostrar a oposição e complementaridade de vários mundos: entre o olhar e universo das crianças e o dos adultos; mas também entre os princípios idealistas da alma e do céu, contra os problemas pragmáticas do corpo e da terra; entre o realismo dos espaços e das cidades e a poesia e as histórias que nelas acontecem; entre o olhar espontâneo das crianças da Ribeira e as palavras ensaiadas do argumento; entre a ordem e a transgressão; ou, finalmente, entre o drama e o riso. Por estas razões, a realização de Manoel de Oliveira, equilibrando intuição e razão, acaba por nos mostrar a transição da infância à idade adulta, um tempo de ingenuidade que o cineasta vai habilmente compondo. Vejamos a forma como elabora algumas destas pontes entre mundos.

ADULTOS / CRIANÇAS

Manoel de Oliveira recusava-se a etiquetar o seu filme como uma obra sobre crianças (cf. **Testemunhos**). Preferia antes dizer que era um filme sobre adultos, ainda num estado embrionário de crianças e os problemas que desde logo se lhes começavam a colocar: a relação entre bem e mal, justiça e injustiça, esperança e medo, amor e ódio, desejo e morte, culpa e consciência. A recusa de separar absolutamente o que é das crianças e o que é dos adultos resulta que em **Aniki-Bóbó** não basta perceber como se constrói visualmente cada um desses mundos, mas também importa entender como se efectuam as pontes entre eles.

Carlitos, Eduardito e os outros meninos pertencem aos espaços abertos das ruas, do rio, dos campos. Por oposição, os adultos estão sobretudo "enjaulados" nos seus espaços fechados, como por exemplo o professor na sala de aula ou o dono da loja no seu estabelecimento. E, ao contrário dos meninos que têm nome próprio, aqueles só são conhecidos pela função que desempenham – o professor, o lojista, o policia – na manutenção de uma ordem e de um sistema de regras de que são guardiões. Além de não possuírem nome próprio, por vezes, nem lhes vemos o rosto como é o caso da mãe de Carlitos, cujas mãos e a voz são os únicos "instrumentos" de carinho e autoridade que precisamos para entender a forma como, no mundo de **Aniki-Bóbó**, os adultos constrangem, mas nutrem um velado carinho pelas crianças (**imagem 1**).

Pode dizer-se que entre as crianças e os adultos, Oliveira constrói um espelho mais invertido do que simétrico. Por um lado, os dilemas sérios são transferidos para o universo infantil, enquanto que os adultos são sobretudo caricaturas burlescas, de onde se busca desconstruir, ironicamente, a ordem que rege o mundo dos crescidos. Por outro lado,

1

2

3

4

o realizador privilegia a câmara que filma de cima para baixo (planos picados) para simular o olhar adulto sobre as crianças, "esmagadas" pelo peso da sua autoridade (**imagem 2**); inversamente, a câmara que simula o olhar das crianças vê os adultos de baixo para cima (planos contrapicados), agigantando-os nas suas proporções (**imagem 3)**. E é nesse jogo de altos e baixos que se joga toda a importância da obra: uma procura de ascender o mundo das crianças até ao olhar adulto, ao mesmo tempo que faz "descer" os problemas da vida até ao olhar delas.

No final, quando Carlitos conta toda a verdade e se reconcilia com o mundo dos adultos, ele e Teresinha sobem as escadas de mãos dadas com a boneca. Nesse instante, Oliveira filma-os já com a posição de câmara até ali reservada para os crescidos, fazendo-os saltar para o lado de lá do espelho, o mundo dos adultos (**imagem 4**). Este "prémio" que o casal recebe por cumprir a ordem social adulta, por "encontrar o bom caminho", é o inverso do que acontece com Eduardito que, promovendo a transgressão geral dos companheiros e a gazeta à escola, acaba por cair (cf. **Temas em Jogo**) junto do comboio, aumentando o fosso existente entre os adultos e as crianças.

VISÍVEL / INVISÍVEL

Um dos desafios da arte da realização é o de veicular ao espectador sentimentos e outras dimensões interiores da existência que não têm uma correspondência imediata nos elementos visíveis da realidade. Como filmar o amor, o ciúme, ou outros aspectos imateriais da vida? Nestes quatro exemplos escolhidos, a arte de Manoel de Oliveira dá a ver o invisível. No primeiro, Carlitos chega atrasado à escola e coloca o seu boné na fila dos outros chapéus. Se o realizador nos mostra, em detalhe, o referido chapéu abanando ligeiramente entre os outros – dizendo-nos como o seu atraso tem como consequência transgredir ligeiramente a disciplina escolar – logo de seguida, Pistarim, que chega ainda mais atrasado, já só a custo coloca o chapéu no seu sítio (**imagem 5**). E logo de seguida, pela paga da sua indisciplina, será castigado pelo professor, e terá de usar orelhas de burro. No segundo exemplo, Oliveira, através do olhar do nosso herói, transmite-nos o que este sente em relação à escola, através da imagem da sua velha parede rachada (**imagem 6**). Num terceiro momento, o olhar de Carlitos, aflito por ver chegar o dono da loja junto do rio, avisa os companheiros e todos começam a fugir. A *nuance* é que se o grupo foge porque pensa que o adulto descobriu o motivo porque faltaram às aulas, Carlitos, foge também porque tem medo que o lojista tenha descoberto que foi ele quem lhe roubou a boneca (**imagem 7**). Finalmente, logo após a rápida sequência da queda de Eduardito, o realizador filma a estrela caída no chão, despedaçada, simbolizando a tristeza e a tragédia que se seguiu aos momentos de brincadeira (**imagem 8**).

5

6

7

8

CIDADE REAL / CIDADE CINEMATOGRÁFICA

Em período de guerra, Manoel de Oliveira filmou a sua cidade, o Porto, e as zonas junto à Ribeira do Douro, locais da sua própria infância. Como já se referiu (cf. **Contextos**) trabalhou com crianças da zona que, laboriosamente, foi ensaiando e fazendo interpretar as suas personagens. Daqui resulta uma tensão muito interessante nos locais onde se desenrola o enredo de **Aniki-Bóbó**. Se por um lado, por detrás da acção surge sempre um fundo de verdade dos sítios e daquele tempo - gente que passa apressadamente, mulheres à janela, carros de bois, homens a trabalhar no porto ou no rio (**imagem 9**) -, por outro, não existe uma continuidade realista nos espaços filmados, pois interessava ao realizador colocar em primeiro plano a história ficcional das crianças (**imagem 10**). Desta forma, o cinema e as imagens de **Aniki-Bóbó** não deixam de desempenhar essa dupla função: elas são um documento de uma cidade verdadeira com os seus habitantes e rotinas, ao mesmo tempo que, sobre esta, Manoel de Oliveira constrói uma verdadeira **cidade cinematográfica**, que apenas existe para estas crianças que deixaram de ser rapazes da Ribeira e passaram a ser personagens de pura imaginação.

9

10

SONHO / REALIDADE

Um dos aspectos mais complexos da infância é a forma como vamos integrando no quotidiano as nossas emoções, as visões dos sonhos e do maravilhoso, juntamente com as regras que vamos apreendendo da realidade. Manoel de Oliveira ciente dessa intrincada relação tece o seu filme em torno de episódios realistas e trágicos – como são os casos da queda de Eduardito, do roubo da boneca, da tentativa de fuga de Carlitos no porto – juntamente com um fundo onírico, cómico, caricatural e ingénuo. Desta última dimensão, refira-se o pesadelo de Carlitos, com a sobreposição e distorção de elementos visuais que o **obcecam**; ou a sequência expressionista e sombria do jogo dos polícias e dos ladrões (cf. **Análise de uma sequência**). Como duas imagens alternativas e complementares colocadas no caminho destas crianças - entre as nuvens do céu e o peso da terra - talvez só a junção destas duas realidades permita verdadeiramente apreender o que significa crescer.

02. O SOM E A MÚSICA EM *ANIKI-BÓBÓ,* "MATÉRIAS-PRIMAS" DE CRIAÇÃO

No filme de Manoel de Oliveira a música e o som desempenham inúmeras funções. Desde logo, a mais evidente é a associação que Jaime Silva Filho faz entre diversos grupos de personagens e um diferente trecho musical. Assim, reconhecemos os acordes mais idílicos e romanceados reservados para as cenas de sedução entre Teresinha e Carlitos; mas existem também trechos mais ritmados para as cenas de grupo, em que os petizes correm pelas ruas ou brincam; ou as notas mais tensas para os momentos de rivalidade entre Eduardito e Carlitos. Vejamos ainda outros exemplos onde a música e o ambiente sonoro ajudam a construir as diferentes dimensões de **Aniki-Bóbó**.

DO CÓMICO

Em vários momentos a música salienta e mima os gestos das cenas cómicas passadas na rua, seja Carlitos a ir contra um poste (**imagem 1**), ou Pistarim a tropeçar nos próprios sapatos. Por vezes, é o som ou a entoação das palavras a provocar o riso. Dois exemplos: a voz esganiçada de Pompeu a ler o texto na escola (**imagem 2**) ou a repetição apressada da lista de compras feita por Teresinha e depois pelo dono da loja [17:00].

1

2

DO PERIGO

Por vezes, a utilização dos elementos sonoros anuncia o perigo, a excitação ou os momentos de tensão dramática. Antes do genérico de **Aniki-Bóbo**, com repetição depois perto do final, à rápida sucessão de imagens que levam à queda de Eduardito junto à linha, juntam-se o silvo do comboio a anunciar de súbito a sua chegada (**imagem 4**) e o grito estridente de Teresinha, em pânico, logo após a queda (**imagem 3**). A este ainda se poderá juntar a sirene da ambulância que se ouve pouco depois do acidente, quando vemos a imagem da estrela esfarrapada no chão [49:45].

3

4

DA AMIZADE

Noutros momentos, a música, além de desempenhar a função de agregador dos adultos e das crianças em momentos de brincadeira ou convívio, tem também um conteúdo narrativo bastante evidente. No primeiro exemplo, os versos, criados por Alberto de Serpa (cf. **Ficha Técnica**) - "Abre-se a porta da escola, sai o pardal da gaiola", ou «Abre-se a tua janela e a vida fica mais bela" - contam-nos sobre a relação entre os alunos fechados em gaiolas e as janelas abertas de onde brota a vida e de onde se canta (**imagem 5)**. A mesma coisa acontece, com a já referida lengalenga que dá nome ao filme, **Aniki-Bóbó** que, além de ser fonte de brincadeira, em que se canta e dança (**imagem 6**), também permite separar os meninos entre polícias e ladrões, separações essas que prefaciam outras que se lhe hão de seguir, na vida adulta (cf. **Análise de uma sequência**).

5

6

DA CONSCIÊNCIA

Por vezes, os elementos sonoros são modificados e exagerados para veicular uma dimensão de perturbação psicológica de uma personagem. Na sequência do jogo dos polícias e dos ladrões, Carlitos, consumido pela culpa (**imagem 7**) por um "crime" que cometeu e ainda ninguém o acusou, ouve várias vezes, numa voz sussurrada, como se saísse da sua cabeça, as palavras do jogo ditas por Eduardito: "tu és ladrão… tu és ladrão…" (cf. **Análise de uma sequência**). Mais tarde, agora acusado de um crime que não cometeu - o ter empurrado Eduardito - o triste Carlitos resolve fugir num barco de carga. Em toda essa sequência, o barulho dos fumos e das máquinas dos barcos no porto é aumentado ao ponto de transmitir a forma hostil e pesada como a realidade vem tratando o nosso herói (**imagem 8**).

7

8

ANÁLISE DE UM FOTOGRAMA

QUERES A BONECA?
CAPÍTULO 9 [00:17:46]

O fotograma é, pela sua natureza, mais fotográfico do que cinematográfico. Se o plano fixo nos dá a grau máximo de imobilidade para a câmara durante a rodagem, ele, como todos os outros tipos de planos, é composto por elementos ainda mais singulares e imóveis, as imagens fixas impressas na película, ou fotogramas. É a ligação de todos estes elementos durante a projecção que dá a ilusão de movimento

Se pela análise do plano anterior vemos como Manoel de Oliveira mostra ao espectador a indecisão de Teresinha no seio da rivalidade amorosa entre Carlitos e Eduardito, neste fotograma revela-se pela primeira vez o elemento que irá adensar essa indecisão. Trata-se da boneca que a menina cobiça ao vê-la na montra da, simbolicamente denominada, "Loja das Tentações". Carlitos e Pistarim, ao regressar da aventura no rio Douro após a luta com Eduardito e a fuga ao polícia, vêem Teresinha perto da montra e aproximam-se. Aqui, na escolha do enquadramento revelam-se imediatamente vários elementos determinantes de **Aniki-Bóbó**. Desde logo, os olhares. Tratando-se de um filme sobre o primeiro encontro das crianças com o mundo dos sentimentos e dos desejos, Manoel de Oliveira encena, neste plano, uma relação de olhares que são simultaneamente olhares iniciais, poeticamente transformadores da realidade e despidos de segundas intenções. Assim, Teresinha olha, embevecida, a boneca iluminada pelo esplendor do seu desejo. Carlitos, por sua vez, olha o seu próprio "objecto de desejo", Teresinha. Finalmente, Pistarim parece cobiçar o jarro que contém as guloseimas. Sobre esta "iluminação" da boneca importa referir que ela não é realista. Percebemos pelos planos seguintes que Oliveira decide transformar esse referido boião de rebuçados em algo que brilha, de forma a iluminar melhor o plano e, assim, esculpir de forma mais decisiva as formas da boneca ante o olhar dos meninos. Olhar esse que é o elemento dramático que define para o realizador a que altura a câmara deve estar.

Outro elemento fundamental é a forma como o fotograma nos mostra uma associação masculina entre, por um lado, a amizade dos dois rapazes nessa postura tão bonita de Pistarim com a mão sobre as costas do amigo e, por outro lado, a associação feminina, através da semelhança dos vestidos de Teresinha e da boneca, salientando o que o plano final de **Aniki Bóbó** vai deixar claro. A boneca, à qual Teresinha e Carlitos darão as mãos, ao subir a rua, já reconciliados, é uma representação física do amor de ambos e simboliza um "filho" dessa inocente relação, que é simultaneamente mais uma etapa no seu crescimento e na entrada do mundo dos adultos.

Finalmente, o terceiro elemento decisivo é o do ponto de vista da câmara que instaura uma divisão entre o espaço interior e exterior. A câmara está colocada no interior da loja, um espaço fechado, um espaço dos adultos que, para as crianças, significa simultaneamente uma fonte de desejo e integração, mas, ao mesmo tempo, de limitação e autoridade. Ao mesmo tempo, do lado exterior estão as crianças livres, suspirando, brincando, com o rio Douro, recreio natural da sua infância, como pano de fundo.

ANÁLISE DE UM PLANO

O DESEJO TEM MUITAS DIRECÇÕES

CAPÍTULO 7 [00:10:35 A 00:10:47]

O plano escolhido pertence à segunda cena em que Carlitos vê a sua amada Teresinha. Na primeira vez, ela surge, como boneca desvelada, lá no alto, sorrindo-lhe a ele e a Eduardito, desde o "inatingível céu" da sua varanda [03:46]. Se aí a câmara do realizador separava os rapazes - vistos de cima para baixo, em pose para impressionar, na rua - e a menina, captada de baixo para cima, agora neste plano Teresinha descerá ao nível deles. Ela desce as escadinhas, que subirá no final do filme com Carlitos, até junto do rio e cruza-se com ele. Nesse preciso momento, a câmara, que começa por acompanhar apenas o andar da Teresinha da direita para a esquerda da rua (**imagem 1**), interrompe o seu movimento, tornando-se fixa, com a entrada em campo e aproximação de Carlitos (**imagem 2**). Em seguida Teresinha passa por ele (**imagem 3**) e dá uns passos na direcção do rio. É nesse momento que a câmara continua o seu movimento interrompido para a esquerda, seguindo o esticar do pescoço de Teresinha que tenta ver alguém (**imagens 4 e 5**), que nos planos seguintes, descobrimos tratar-se de Eduardito. De seguida, Teresinha hesita e volta atrás nas suas intenções, virando-se novamente na direcção de Carlitos: é aí que a câmara volta a reenquadrar o casal com um subtil movimento para a direita (**imagem 6**).

MOVIMENTOS DA CÂMARA E DO CORAÇÃO

Importa salientar que o movimento da câmara neste plano, ao acompanhar o movimento hesitante de Teresinha, traduz visualmente todo o dilema amoroso à volta do qual gira o filme. A menina mostra-se interessada em Carlitos, mas antes de lhe falar, precisa de localizar com o olhar Eduardito, por quem se sente atraída. E logo no plano seguinte, essa hesitação devém certeza e ela abandona Carlitos no plano, enquanto ele, depois de lhe perguntar se ela queria brincar com ele, procura no saco uma maçã para lhe oferecer.

AVANÇOS E RECUOS

A história de Carlitos e Teresinha conta-se por aproximações e recuos. Ao longo do filme ele vai conquistando o espaço, aproximando-se dela. Se na primeira vez apenas trocaram olhares à distância, agora falaram, ainda que brevemente, um com o outro. Ela não vai querer brincar com ele, nem receber uma maçã, mas na vez seguinte que se virem ele aproximar-se-á dela ainda mais, recebendo uma carícia no rosto (cf. **Análise de um fotograma**). Mais perto do que isto só no quarto dela: e é isso que acontece quando Carlitos substitui a maçã por uma boneca como moeda de troca por um beijo que quase lhe será fatal, quase caindo do telhado [39:47]; e no final, juntos ficam quando, já "casados" segundo a norma da honestidade e resolvidas as contas dos pequenos pecados, sobem a escadaria de mãos dadas à boneca. Mas por cada avanço um recuo: na cena inicial, ela ri-se dele como os outros quando o vê com a cara cheia de lama devido ao tropeção de Eduardito [04:16]; neste plano analisado prefere virar-lhe costas e marcar um encontro com "o outro", em vez de brincar com ele; ou no final, também ela o acusará de um pecado que não cometeu: "Também tu, Teresinha? Também me acusas?" [51:16].

1

2

3

4

5

6

ANÁLISE DE UMA SEQUÊNCIA

QUANDO A CULPA NOS PERSEGUE
CAPÍTULO 17 [00:32:09 A 00:35:33]

1

2

3

4

5

6

A sequência do jogo dos polícias e dos ladrões nas ruas mal iluminadas da baixa portuense é central para a compreensão de **Aniki-Bóbó**. Por um lado, vários dos temas do filme estão presentes: a brincadeira como um momento de seriedade, a da dinâmica da relação de Carlitos com o grupo, a importância de assumir responsabilidades e a necessidade de enfrentar os nossos medos. Por outro lado, também aqui Manoel de Oliveira revela algumas das marcas da sua realização: a capacidade de mostrar o invisível, o trabalho expressionista sobre as sombras como um sinal do interior das suas personagens, o ambiente onírico ou o som como elemento perturbador. Por fim, a sequência que dá título ao filme é o momento narrativo chave no qual Carlitos começará a tornar-se adulto, começando a reflectir sobre os problemas que a sua própria consciência lhe coloca. Esta sequência divide-se em **quatro partes** distintas. Na **primeira**, Eduardito combina, com os amigos, os pormenores do lançamento da estrela, para o dia seguinte. Na **segunda**, que começa com a chegada de Carlitos, dá-se início ao jogo e à escolha dos polícias e dos ladrões. Na **terceira**, os meninos perseguem-se, correndo pelas ruas (quase) desertas. Na **quarta**, Carlitos é apanhado por Eduardito e foge..

EM GRUPO E SOZINHO

Esta é a primeira das sequências de **Aniki-Bóbó**, até aqui um filme luminoso, a ter lugar de noite. A ela, outras três se seguirão: a entrega da boneca de madrugada no quarto de Teresinha [35:38 a 41:34]; a conversa filosófica dos meninos sobre as almas e o diabo, quando Eduardito está no hospital [52:10 a 54:21]; e o pesadelo de Carlitos [54:23 a 55:55]. Na cena da conversa, um dos meninos pergunta "Quem acende as estrelas?" "É o lampionista do céu", responde outro. Não é então por acaso que, depois de um bonito plano de crepúsculo sobre o rio Douro, a nossa sequência comece precisamente com a noite a acender-se pela mão de um lampionista no topo de uma escada, ante um casal que passa numa rua estreita. Essa pequena luz das ruas, que iluminará as conversas e jogos que se seguem, vai extinguir-se precisamente no momento final – a fuga de Carlitos – deixando a possibilidade de toda esta cena como um pesadelo que tem lugar num intervalo do negro, num breve fogacho de luz.

De início, vemos os meninos em fila e Eduardito de costas. Este, já numa atitude de **líder**, autoritária e acusadora, de dedo em riste, vai dando ordens sobre o que cada um há-de trazer no dia seguinte para o lançamento da estrela. Numa sequência que tem algo de **militar,** ou não envolvesse o jogo polícias e ladrões, Eduardito será o "capitão", o "general", o "maestro" do grupo. Posição aliás que desempenhará até ao seu acidente com o comboio (cf. **Imagens-ricochete**). Nem falta a expressão que nos mostra a disciplina que impõe no grupo. Eduardito diz, uma primeira vez, "Aniki!", ao que os outros respondem: "Bóbó!".

Já Carlitos, o rival de Eduardito, não só não é líder, como nem pertence, momentaneamente, ao grupo - as suas más acções isolam-no dos restantes. Pelo que chega só, não se sabe bem de onde, ante os olhares de curiosidade dos outros e a música de Jaime Silva Filho que assinala o momento. A sequência progride para o seu progressivo **isolamento** do grupo, algo que apenas será "reparado" já perto do final do filme. [01:03:04]

A BRINCAR E / OU A SÉRIO?

Eduardito propõe então jogar aos polícias e aos ladrões e os meninos, aos quais já se juntou Carlitos, saltam de excitação. Perfilam-se junto à parede (**imagem 1**), com Carlitos sempre chegando em último lugar. E, ante o dedo-pistola de Eduardito e a lenga-lenga Aniki Bébé Aniki Bóbó / Passarinho Tótó / Berimbau Cavaquinho / / Salomão Sacristão / Tu És Polícia! / Tu És Ladrão! - vão sendo **divididos** entre os que perseguem e os que fogem. Os meninos vão sendo escolhidos e a tensão cresce pois ainda não sabemos o destino de Carlitos. Agora já só resta Carlitos e outro rapaz na parede. Eduardito repete a lengalenga e, chegando à parte do "tu és polícia" aponta para o outro rapaz que sai de campo, "abandonando" Carlitos à sua sorte. Eduardito faz um momento de pausa e, retomando com uma entoação redobradamente cruel, sela o destino do seu rival: "tu és ladrão!". O efeito sonoro esculpe o exacto momento da **acusação** e nesse momento vemos Carlitos encurralado entre a sua própria sombra e a sombra de Eduardito e do seu dedo, desenhado no peito do primeiro (**imagem 2**). Carlitos diz-lhe que não quer ser ladrão, mas Eduardito reforça a acusação a qual, o espectador neste momento já sabe, possui um duplo significado: no jogo, mas também na vida, Carlitos é de facto ladrão.

7 8 9

10 11 12

NÓS E AS SOMBRAS

O trabalho sobre as sombras, numa cena de pendor **expressionista** (cf. **Contextos**), tem dois objectivos distintos. Desde logo, a sombra como elemento que se move, mas de que não se consegue identificar imediatamente a origem, contribui para conceber uma aura de mistério e medo. A sombra é movimento sem corpo e por isso instala no campo visível uma dúvida ao espectador e, por decorrência, às personagens. Este elemento é muito visível nos planos dos gatos vadios que comem num canto da rua, ou das senhoras à janela, com as sombras a percorrer os seus corpos. Em segundo lugar, as sombras expandem o espaço e os corpos. Os meninos parecem muito maiores do que o são na realidade, "pintando" as paredes, as estradas, os edifícios, com formas estranhas, dando à perseguição uma atmosfera de pesadelo, no qual os meninos são perseguidos também por estes vultos que de si próprios emanam.

FUGIR DE SI PRÓPRIO

Se toda esta sequência pode ser lida como uma tentativa de integração de Carlitos no grupo - ele vem brincar com os amigos -, Manoel de Oliveira mostra-nos que a **culpa** que o nosso herói sente não permite tal hipótese. E este isolamento no qual vai cair é progressivo. Primeiro, Carlitos destaca-se do grupo dos ladrões numa cena em que atravessam uns arcos e este pára (**imagem 6**) e segue pela direção oposta àqueles. No mesmo plano, em sequência, a mesma coisa acontece com Eduardito, também ele se aparta dos perseguidores, parando junto à mesma coluna onde Carlitos parou e segue no seu encalço (**imagem 7**). Mas se o destino dos rivais parece uni-los no final da sequência por uma relação de **simetria** – pois os planos dos dois rapazes são muito semelhantes – o facto de um se posicionar à direita da coluna e o outro à esquerda, indica visualmente que Carlitos e Eduardito, sendo simetricamente rivais, são, no fundo, o **inverso** um do outro.

IMAGENS-RICOCHETE: BRINCADEIRAS

BRINCADEIRAS

Seja na rua, no campo, por água, terra ou ar /
a brincadeira das crianças nunca há-de terminar.

1

2

1. Fotograma de **Aniki-Bóbó,** 1942
2. Fotografia de Helen Levitt **New York** (Broken Mirror), 1942

3

4

3. Gravura de Jaco Putker **The Girls and The Diver**, 2013
4. Quadro de Georges-Pierre Seurat **Le pont de Courveboie**, 1886

DIÁLOGOS ENTRE FILMES DA COLECÇÃO CINED

ANIKI-BÓBÓ (1942), MANOEL DE OLIVEIRA E RENTRÉE DES CLASSES (1956), JACQUES ROZIER

Na escola e lá fora… a vida

"Olha filhinho, se fores ver mundo e gente ficarás um menino muito esperto". Este é o conselho que a mãe dá a João Parvo, o herói de uma história que os meninos de **Aniki-Bóbó** lêem na escola numa das cenas do filme. **Rentrée des classes**, realizado pelo francês Jacques Rozier catorze anos depois do filme de Manoel de Oliveira, e também trabalhando com crianças sem experiência na arte da representação, bem podia ser visto como um exemplo desse conselho maternal. Neste, um menino atira a sua mala da escola, do cimo da ponte, para o rio e depois, ao tentar ir buscá-la, vai "ver mundo" e viver uma aventura no seio da natureza.

Vários são os pontos de contacto entre estes dois filmes. Desde logo, o ponto de partida que opõe dois espaços tipo na vida de uma criança: o espaço claustrofóbico da escola, de um lado; e do outro, os espaços ao ar livre, de contacto com a natureza, fonte de descoberta e brincadeira. Ambos os filmes começam da mesma forma, as crianças em grupo, agitadas e contentes, correndo pelas ruas, a caminho da escola. Enquanto no filme de Oliveira, é logo numa das cenas iniciais que assistimos à repreensão do professor pelo aluno que chega atrasado - Pistarim usará uma orelhas de burro no canto da sala (**imagem 1**) -, no de Rozier, o atraso do aluno, encharcado, vindo do rio, surge mais tarde no filme e é perdoado pelo professor (**imagem 2**). O que este não perdoa são os erros que o aluno deu no trabalho de casa. Estes sim, reforçando a dimensão cómica do filme, o professor não deixará passar em claro.

1

2

A escola é, portanto, este espaço fechado, onde pouco ou nada se aprende. Nela fazem-se partidas aos colegas (**imagem 3 e 4**), e, só as janelas são interessantes: em **Aniki-Bóbó** a elas assoma um gato "acenando" com a liberdade do exterior; em **Rentrée des classes** é por elas que os alunos escapam, como se de uma prisão se tratasse, com medo da cobra que o menino traz para a sala de aula. Essa cobra, que o pequeno herói do filme de Rozier transportará para dentro da autoridade da escola, fazendo explodir a sua ordem, representa o maravilhoso mundo da natureza.

3

4

Em ambos os filmes, a imagem e o som são utilizados de forma a construir essas experiências de aventura, libertadoras, das crianças na relação com a natureza. Frequentemente os processos de descoberta desta fazem com que os meninos se percam ante a vastidão do que os rodeia. Algo que ambos os realizadores mostram através dos planos de uma perspectiva muito alta, como se Deus os observasse, extasiados, envolvidos, na grandeza e mistério da realidade (**imagem 5 e 6**). Jacques Rozier, com recurso à música clássica e ao trabalho dos elementos sonoros vindos da natureza em **Rentrée des classes**, a natureza canta, completa a construção cinematográfica desta experiência de descoberta do mundo, plena de lirismo e subjectividade. Em **Aniki-Bóbó,** com um reforço das suas origens populares, a música clássica é substituída pelas cantilenas, pelos barulhos dos barcos, dos sinos, dos comboios, sempre ouvidos de uma perspectiva exagerada, próprios de uma idade onde tudo nos parece desmedido e ensurdecedor.

ANIKI-BÓBÓ (1942), MANOEL DE OLIVEIRA E O HOMEM SEM PASSADO , MIES VAILLA MENNEISYYTTÄ (2002), AKI KAURISMÄKI

Estar à margem, procurar a identidade

Num dos diálogos de **Aniki-Bóbó**, o jovem Pistarim diz ao amigo Carlitos como era bom ter muito dinheiro, que se isso acontecesse comprava a escola para a mandar fechar e que só comia bifes com manteiga. Já numa das cenas de **O Homem Sem Passado**, M, o seu protagonista, não tem dinheiro sequer para comprar um prato de comida, quanto mais roupas. A razão foi um assalto violento, quando estava de viagem por Helsínquia, algo que o fez perder a memória e todos os seus documentos, caindo então numa "nova vida", nos subúrbios da cidade, procurando perceber quem é, e como ali foi parar. A comparação destes dois detalhes serve para sublinhar que ambos os filmes, embora separados por exactamente sessenta anos, procuram reflectir, ainda que de maneira diferente, sobre a condição da pobreza.

No filme de Manoel Oliveira, que é adaptado de um conto de Rodrigues de Freitas chamado "Os Meninos Milionários", o cenário de fundo da história de crescimento e desejo de Carlitos e seus amigos, é a zona pobre ribeirinha do Porto, na altura de escassez e perturbação vividos durante a 2ª Guerra Mundial (cf. **Contexto**) e em particular evidenciada por vários dos seus habitantes que, em fundo, surgem nos planos, na sua dura vida de trabalho (cf. **Questões de Cinema)**. Já no filme de Aki Kaurismäki, a mesma questão da pobreza é abordada de forma mais evidente pelo ponto de vista de uma cidade e suas transformações, estas ditadas pelo período do pós-Guerra, num retrato irónico que afasta para os subúrbios uma classe proletária que não tem lugar no espaço urbano de uma nova ordem económica.

Em ambas as obras, o tratamento dos espaços urbanos não é plenamente realista (**imagem 2**). No primeiro caso, já nos reportamos a essa construção de uma "cidade cinematográfica" do Porto por parte de Oliveira (cf. **Questões de Cinema**). No caso de **O Homem Sem Passado**, as partes mais centrais da cidade são substituídas pelos arredores e suas casas-contentores, cheias de detritos industriais, paredes descascadas e buldozers (**imagem 1**). Parte desse "realismo" contrastará, no interior do próprio filme, com os cenários minimais, de uma ordem urbana massificada, como são os espaços das agências de emprego, do hospital, da prisão ou do banco.

1

2

5

6

UMA ABORDAGEM SENSÍVEL: A LUZ, OS SONS, AS IMPRESSÕES TACTÉIS

Também em ambos os filmes a transgressão é essencial ao crescimento, pelo contacto com o exterior e natureza. E na natureza, a água como elemento líquido, representando pureza e circulação, é vista como fulcral por ambos os filmes. No filme de Oliveira, os rapazes tomam banho no rio Douro (**imagem 7**), planeiam fazer gazeta à escola para lançar uma estrela num passeio pela margem do rio, e é ainda de barco que Carlitos planeia fugir de todos os seus "males". No filme de Rozier, o protagonista também prefere faltar às aulas, buscando a aventura junto do rio, caminhando pela água, tomando banho, "perdendo-se" natureza adentro, ao som de um verdadeiro coro constituído pelos barulhos da água, dos pássaros e dos insectos (**imagem 8**).

7

8

Em **Aniki-Bóbó**, os adultos, como o protagonista de **O Homem Sem Passado**, não têm nome próprio. Se no primeiro caso se trata de dar mais importância ao mundo das crianças, todas com nome próprio, no segundo, toda a perda do nome do protagonista implica uma crítica ao sistema burocrático finlandês, onde nada se consegue sem essa identidade documental. E, partindo deste paralelismo, pode ver-se como estamos perante dois filmes que procuram criticar a ordem instituída e o fazem da mesma maneira: usando a comédia como forma de desconstrução. No filme de Oliveira, são as crianças que olham para esses adultos sem nome e os vêm apenas como fonte de riso ou de uma ordem sem sentido. Já no filme de Kaurismäki, são as instituições referidas, como a prisão ou a agência de emprego, aquelas identificadas com uma ordem burocrática e kafkiana, que o ridículo procura desmontar.

Por fim, importa referir que, no espaço simples e popular que habitam as personagens de ambos os filmes, a música ao ar livre desempenha um importante papel agregador (**imagens 3 e 4**), ao mesmo tempo que as letras das músicas vão subtilmente comentando a acção. É neste ambiente que os dois protagonistas destes filmes, quer Carlitos, quer M, se terão de olhar ao espelho (**imagens 5 e 6**) pois o desafio que enfrentam é o mesmo: descortinar a sua identidade e assumir as consequências dos seus actos. A recompensa também será a mesma: de consciência tranquila, pegar na mão da sua amada (**imagem 7 e 8**), e seguir em frente com a vida. Numa palavra: crescer.

3

4

5

6

7

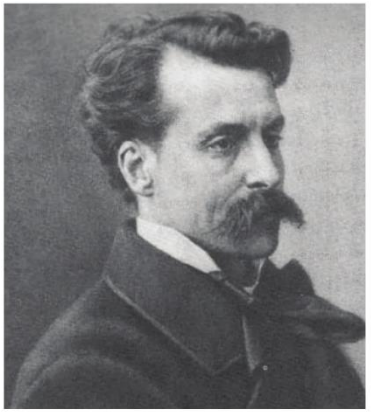
8

PONTES COM OUTRAS ARTES

LITERATURA:
ANIKI-BÓBÓ, UM FILME "INSPIRADO" NUM POEMA

A ORIGEM LITERÁRIA DE ANIKI-BÓBÓ

A primeira longa-metragem de Manoel de Oliveira foi inspirada num conto escrito pelo escritor e advogado João Rodrigues de Freitas (1908-1976). Este conto, que ficou conhecido como "Meninos Milionários", foi publicado em duas partes na revista "Presença, Folha de Arte e Crítica"[3]. A primeira parte, que teve o título "Os Meninos Milionários na Sala de Aula" data de 1930 e versa sobre a escola como um espaço triste, fechado e com moscas, no qual as crianças pouco ou nada aprendem. Cinco anos depois, a segunda parte "Os Meninos Milionários, o jogo dos polícias e dos ladrões" dedica-se sobretudo à brincadeira das crianças e ao medo que estes têm da noite e das sombras enquanto jogam o jogo que dá titulo ao conto. A origem portuense de Oliveira e de Rodrigues de Freitas, assim como a sensibilidade de ambos para o tema da infância destes "meninos milionários que não tinham vintém", talvez expliquem a razão pelo qual o realizador se terá inspirado no conto do escritor para fazer **Aniki-Bóbó**.



3 A "Presença" foi, a par da "Orpheu", uma das mais influentes revistas literárias portuguesas do século XX. Esta foi lançada em Coimbra em 1927, tendo sido publicados 54 números até 1940, data da sua extinção. Dela fizeram parte nomes importantes da literatura como Branquinho da Fonseca, José Régio, Adolfo Casais Monteiro, Miguel Torga, Aquilino Ribeiro e Alberto de Serpa, que surge creditado em **Aniki-Bóbó** como o autor dos versos da canção que os meninos cantam com os adultos na rua, após saírem da escola. Nessa altura, Serpa, Régio, assim como Rodrigues de Freitas, eram amigos de tertúlia de Manoel de Oliveira, daí resultando uma natural cumplicidade artística.

TRABALHAR COM AS PALAVRAS: ADAPTAÇÃO E INSPIRAÇÃO

Quando nos referimos ao trabalho que o cinema opera a partir da literatura é comum falarmos de adaptação de um texto a uma realidade visual e sonora. Contudo, quiçá para salientar uma maior liberdade criativa e distância do seu ponto de partida, Oliveira preferiu usar no genérico a expressão "inspirado num poema". A mudança do género literário da obra do escritor, de conto em poema, autoriza a dizer que **Aniki-Bóbó** se organiza mais em torno de um sentimento poético transmitido pelas palavras de Rodrigues de Freitas do que numa transposição directa do seu enredo. Os vários títulos que Oliveira pensou para o filme - "Meninos Milionários", "Corações Pequeninos", "Gente Miúda" - antes do derradeiro que hoje conhecemos, ajudam a perceber que nesse processo de trabalho sobre a literatura o resultado final se foi afastando do ponto de partida, passando da adaptação a uma mais "solta" inspiração.

Do conto permaneceram, embora alterados, alguns episódios narrativos como é o caso do banho dos meninos no rio junto dos navios, ou o jogo nocturno dos polícias e dos ladrões. Outros elementos do conto também são evidentes no filme, como é o caso da oposição entre a escola que "cheira a bafio" e os "livros a pó" e os espaços da rua, livres e cheios de brincadeiras. Ou certos gestos (os meninos a fugir da polícia com a roupa em trouxa no cimo da cabeça) e diálogos descritos no conto que se mantêm (um deles: "quem acende as estrelas?" pergunta um menino; "o lampionista", responde outro).

Desde o início que o trabalho sobre a palavra é vital para compreender o cinema de Manoel de Oliveira. Em **Aniki-Bóbó** muito desse trabalho é evidente. Desde logo, o título do filme coloca em destaque a palavra cantada, através da lengalenga infantil, a qual será uma forma de acesso ao mundo das crianças, mas também uma expressão oral de comunicação destas. A mesma coisa acontecerá, como vimos (cf. **Questões de Cinema**), com os versos cantados na rua, as rimas, as palavras da composição lidas na escola ou o ritmo dessas mesmas palavras na boca dos meninos tornados actores que, pela sua inexperiência, mantém um certo tom de artificialidade oral que apela ao literário. Algo que Oliveira irá trabalhar em muitos filmes posteriores.

INFLUÊNCIAS LITERÁRIAS

Quer o conto de Rodrigues de Freitas, quer, por decorrência, o filme de Manoel de Oliveira, costumam ser inseridos numa estética denominada "presencista", corrente entre os membros da já referida revista literária. Aquela caracterizava-se sobretudo pelos dilemas do homem (no caso de **Aniki-Bóbó**, dos "homens ainda em estado de criança") e sua capacidade de transformação da sociedade através da sua vivência, e de uma forte consciência poética. Esta estética surge em contraposição ao neorrealismo literário, sobretudo interessado em acompanhar o homem social e os grupos na sua relação com a sociedade, como forma de denúncia de um estado de coisas.

LITERATURA E CINEMA: DOIS AMORES INDISTINTOS EM OLIVEIRA

Foi com **Aniki-Bóbó** que arrancou na carreira de Manoel de Oliveira uma longa e desafiante relação entre cinema e literatura. Como já se referiu (cf. **Autor: Manoel de Oliveira**) várias foram as obras de literatura que adaptou ao ecrã. A maioria de escritores e dramaturgos portugueses Agustina Bessa Luís, José Régio, Camilo Castelo Branco, Eça de Queiroz, Raul Brandão, Prista Monteiro mas também livros de autores estrangeiros Dostoevsky, Paul Claudel, Madame de La Fayette, etc. Um bom exemplo da importância da literatura no seu cinema é a mini-série que Oliveira realiza para a televisão em 1979, **Amor de Perdição: Memórias de uma Família**, que adapta literalmente a obra prima **Amor de Perdição**, do escritor Camilo Castelo Branco (1825-1890). Este romance com parecenças ao amor trágico de **Romeu e Julieta** de William Shakespeare, conta o amor trágico e impossível de Simão Botelho e Teresa de Albuquerque, pertencentes a duas famílias rivais de Viseu, no norte de Portugal. Apesar dessa fidelidade ao texto, Oliveira consegue um "pequeno milagre": filmar o que Camilo nunca escreveu, indo para lá da sua obra.

FOTOGRAFIA: CAPTAR O MUNDO NA RUA

Na secção dedicada ao trabalho da realização (cf. **Questões de Cinema**) vimos como em **Aniki-Bóbó**, por sobre um fundo poético e ficcional, se sedimenta uma camada realista que documenta não apenas o tempo - os anos 40 - mas também o espaço - a cidade ribeirinha do Porto e o modo de vida dos seus habitantes. Em particular, o do mundo infantil. Essa dimensão tem uma ligação com uma área da fotografia - - a **fotografia de rua** - que procura, para efeitos artísticos e/ou sociais captar encontros fortuitos com pessoas ou situações em espaços públicos. Esta área da fotografia, que se afirmou sobretudo desde finais do século XIX até aos anos 70, tinha o intuito de obter atmosferas e vivências o mais genuínas possível, sem a mediação de ensaios, poses ou composições estáticas.

Aqui estão algumas fotografias de rua centrados no universo infantil com a mesma energia e detalhe realista presentes no filme do cineasta português. Estas não são influências assumidas por Manoel de Oliveira, mas representam sim universos artísticos comunicantes. Fotografias que, com **Aniki-Bóbó**, têm em comum a capacidade de dar a ver o mais genuíno do mundo das crianças, no contacto com o espaço urbano ou rural e pela interacção entre elas.

A **primeira imagem** pertence a um dos trabalhos mais famosos da fotógrafa Helen Levitt (1912-2009), **In The Street: chalk drawings and messages, New York City 1938–1948**. Nele, a fotógrafa americana professora de artes, resolveu documentar as brincadeiras de crianças em torno de desenhos feitos por estas a giz nas ruas de Nova Iorque. É ao fotógrafo francês Henri Cartier-Bresson[4] (1908-2004), uma das grandes influências de Levitt, que pertence a **segunda imagem**. Um conjunto de crianças brinca nas ruinas de Sevilha, em 1933, evocando de forma mais evidente do que no filme de Oliveira, o contraste entre a inocência infantil e os horrores da guerra.

1

2

3

4

A **terceira imagem** é da autoria de Walker Evans (1903-1075), fotógrafo americano, que tendo chegado a trabalhar com Helen Levitt, se notabilizou por documentar o movimento vital das ruas, a presença da polícia, a vida dos pedintes, os trabalhadores das docas e de outras zonas costeiras. Esta fotografia, de 1936, é da prole da família Tingle, do Alabama, uma das que Evans retratou, juntamente com o escritor e crítico, James Agee, no contexto de um artigo sobre a vida dos trabalhadores rurais, no interior sul americano, no período da Grande Depressão dos anos 30. Lewis Hine (1874-1940) foi outro nome importante da fotografia, nomeadamente na denúncia do trabalho infantil nos Estados Unidos. A **quarta fotografia**, de Evans, foi tirada em 1912 e retrata um conjunto de crianças que, antes e depois da escola, passava várias horas na apanha da ostra no Porto Royal, na Carolina do Sul.

5

6

A **quinta** fotografia pertence a David Seymour (1911-1956), fotógrafo polaco, conhecido sobretudo pelas suas imagens da guerra civil espanhola e pelo projecto **Children of War**, que retratou com o apoio a UNICEF os efeitos da segunda guerra mundial no universo infantil. Nesta imagem, tirada em 1947, Elefteria, a única criança não retirada da zona de Oxia, na Grécia, durante a guerra civil grega (1946-1949), mostra o seu primeiro par de sapatos que recebeu pela UNICEF. William Klein (1920), (**imagem 6**) de origem nova iorquina, tornou-se um dos nomes maiores da fotografia de rua. Nesta, intitulada, **Gun 2**, tirada em 1955 na sua cidade natal, torna-se evidente algo que o popularizou: a técnica "in your face", da máquina fotográfica como arma de fogo, capaz de sacrificar a zona de conforto dos seus retratados, em busca de um realismo urbano, do instante.

Finalmente, nas imagens seguintes (**imagens 7 a 10**) podemos ver a comparação da composição fotográfica de Manoel de Oliveira (à **esquerda**), com as fotografias tiradas pelo editor de fotografia do jornal "O Público", Manuel Roberto, em 2015, na ribeira portuense, por ocasião do funeral do cineasta (à **direita**). Quase 75 anos depois, as "mesmas crianças" e a "mesma energia", num espaço mágico que é para sempre pertença do realizador português e das aventuras de **Aniki-Bóbó**.

7

8

9

10

4 Cinco anos depois de **Aniki-Bóbó**, em 1947, Cartier Bresson, juntamente com os fotógrafos Robert Capa, George Rodger, David Seymour e William Vandivert, fundaram a famosa Agência Magnum Photos, uma espécie de cooperativa de fotógrafos, cujo objectivo era usar a fotografia ao serviço da humanidade, denunciando conflitos e "sentindo o pulso" à realidade contemporânea. Em 1952, o mesmo Cartier Bresson, teoriza um conceito muito importante quer para o fotojornalismo, quer para a "fotografia de rua": o "instante decisivo". Segundo ele todos os acontecimentos possuíam esse instante que o fotógrafo teria de captar, uma fracção de segundo na qual se reuniam quer a importância do acontecimento, quer uma precisa organização de formas que dava expressão a esse acontecimento.

ACOLHIMENTO DO FILME: OLHARES CRUZADOS

Aniki-Bóbó estreou-se em Lisboa a 18 de Dezembro de 1942, no cinema Éden e no Porto, já no ano seguinte, 1943, mais concretamente a 11 de Janeiro no São João Cine. Manoel de Oliveira conta como infelizmente não foi possível ter uma cópia pronta a tempo para este ser visto no festival de Veneza de 1942, pois que teria sido talvez possível "provar" que foi o seu filme, e não **Ossessione** de Luchino Visconti, de 1943, o verdadeiro percursor do neorrealismo (cf. **Contextos**). Em 1957, o célebre crítico francês André Bazin foi o primeiro a associar **Aniki-Bóbó** à corrente cinematográfica neorrealista. Num pequeno artigo publicado na revista Cahiers du Cinema, e apesar de ainda não ter visto o filme (só tinha tido ocasião de ver **Douro, Faina Fluvial**, durante uma viagem a Portugal), descreve Oliveira como influenciado pelo cinema italiano neorrealista [5].

Aquando da sua estreia portuguesa, a crítica de tom mais conservador achou o filme imoral e subversivo e o público não foi muito acolhedor, apesar de algumas campanhas publicitárias que destacavam a reaparição do actor Nascimento Fernandes (o dono da "Loja das Tentações") no "primeiro filme português cuja acção decorria inteiramente na cidade do Porto", ou que o descrevia como "um verdadeiro poema de ternura e sentimento, desempenhado por pequenos garotos que demonstram qualidades prodigiosas para o cinema". Ambas referências no antigo jornal português "Comércio do Porto" em Janeiro de 43. Manoel de Oliveira conta, numa conversa com o seu amigo João Bénard da Costa, que o público se portou bem na primeira parte do filme, rindo-se onde se devia rir e estando calado nas partes sérias. O problema foi a partir do momento em que Carlitos subiu ao telhado para ir ao quarto de Teresinha. Amores entre crianças era um tema ilícito e chocante que brigava com os conceitos morais da época e o público reagiu com uma certa frieza. A partir daí o filme esteve poucas semanas em exibição. Ironicamente, hoje é considerado o filme mais popular de Oliveira.

Manoel de Oliveira só será reconhecido como cineasta de primeiro plano no início dos anos oitenta, mas foi a partir de 1954, data da exibição de **Aniki-Bóbó** no Cineclube do Porto e da sua selecção para a 1ª Edição do Festival de Cinema de São Paulo, que começa a sua reabilitação crítica, antes de ganhar um prémio nos 2º Encontros Internacionais de Cinema para a Juventude, em 1961 (França, em Cannes).

Em 1961, sensivelmente 20 anos depois (!), foi selecionado e premiado em Cannes com o Diploma de Honra no II Encontro Internacional do Filme para a Juventude.

5 Esta referência pode ser encontrada em: "Petit Journal du Cinéma. Oliveira.", Cahiers du Cinéma, nº75, Octobre 1957, p.47-48. Sobre esta questão ver ainda o artigo "Aniki-Bóbó, Fábula Humanista" de Tiago Baptista.

EXCERTOS DE CRÍTICAS AO FILME

"Manuel de Oliveira construiu uma história de amor infantil como fulcro, e articulou neste alguns elementos que constituem parte da vivência psíquica de garotos daquela idade e daquele viver: o tédio duma escola arcaica (...), o medo da polícia, as lendas que envolvem o mistério da morte, o jogo dos polícias e ladrões (...), o espectáculo sempre novo do comboio que passa".

Rui Grácio, Revista "Horizonte" (1943).

"No "Aniki-Bóbó", mal servido por um argumento que não atingia o nível poético do mundo infantil que se propunha interpretar, ele [Oliveira] *conseguiu fazer, talvez, o mais original, e, certamente, o mais audacioso, (...) dos nossos filmes ficcionistas. (...) além do bom gosto e bom-senso cinematográficos, a delicadeza e a subtileza com que nos dá esse mundo infantil, enquadrado num vasto, seguro e muito belo documentário das crianças do Porto humilde."*

Roberto Nobre num artigo intitulado "O Caso Manoel de Oliveira", publicado no jornal "Diário Popular" (1965).

"(...) desde essa altura, revi-o três ou quatro vezes, e, de vez para vez, ele acrescentou-se em qualidade, em riqueza poética. Um mundo infantil, com segredo e crueldade vive ali, e liricamente se redime nas primeiras notícias do amor. Uma boneca, um grito de guerra, a ternura bondosa de Nascimento Fernandes, meia dúzia de garotos, vida que cresceu, e esquecimentos – e Aniki-Bóbó ficou um belo filme de saudade."

José Augusto França no Catálogo Comemorativo dos 50 anos de Aniki-Bóbó (1992).

"Nunca um objecto cinematográfico foi tão puro e sem segundas intenções. O lado "naif" e de estrutura documental que presidiu à sua rodagem., optado pelos pequenos actores em detrimento das figuras de primeiro plano (...), joga em favor de uma intemporalidade que coloca "Aniki-Bóbó" na galeria da eternidade, assumindo-se como a grande obra-prima do cinema português."

Jorge Neves no Catálogo Comemorativo dos 50 anos de Aniki-Bóbó (1992).

"A atenção ao real da cidade, verdadeira protagonista de uma vontade documental, e o infantil triângulo amoroso conferem a Aniki-Bóbó uma inocência tocante, uma sexualidade à flor da pele de uma infância pura e imaculada, que o Estado Novo não podia entender nem valorizar".

Mário Jorge Torres, numa monografia sobre o realizador Manoel de Oliveira (2008).

"Aniki-Bóbó é o cruzamento de várias influências. O romance de Rodrigues de Freitas do qual o cineasta retomou as linhas gerais (…) e ao qual juntou uma intriga por vezes sentimental, por vezes, "policial". O universo de Mark Twain também não é estranho a esta história de aprendizagem centrada em crianças vindas de um meio humilde. (…) A sua [de Oliveira] *maneira de captar a beleza urbana, a do Porto, o sentimento de verdade e de justeza que se extraem nos planos no exterior (…) constituem uma homenagem à vila natal do cineasta. (…). As mais belas ficções são também os melhores documentários sobre a sua época."*

Ariel Schweitzer sobre Aniki-Bóbó, numa recensão ao livro "Aniki-Bobó Enfants dans la ville" que contém o argumento e a planificação do filme (Cahiers du Cinéma, Dezembro 2013).

V – ITINERÁRIOS PEDAGÓGICOS

ANTES DA PROJECÇÃO DO FILME

TRABALHO COM OS CARTAZES:

Trabalhar a partir da observação dos três cartazes do filme:

- O que é que imaginamos da história do filme?
- De que forma são importantes para a história os objectos que aparecem (a "estrela", a boneca, a ardósia, etc.)? Porque será que um dos meninos aponta o dedo ao outro?
- Quais as diferenças em termos de composição e estética? Quais as personagens em destaque em cada um deles?
- O que será que significa Aniki-Bóbó?

TRABALHO COM IMAGENS DO CADERNO PEDAGÓGICO:

Mostrar um dos fotogramas deste caderno:

- Descrever o que se vê: Onde se desenrola o filme? Quem são as personagens? Qual a situação?
- Imaginar a partir do que se vê as relações entre os personagens, os sentimentos. Quem são as personagens? Qual a situação?

TRABALHO COM SOM:

Sem mostrar as imagens, dar a ouvir as duas cenas em que se ouve a lenga-lenga "aniki-bóbó": a cena, de noite, em que os meninos vão jogar aos polícias e ladrões, e a cena, de dia, em que os meninos cantam e dançam até o Carlitos e o Eduardo começarem a brigar e a queda de Eduardo ao comboio.

De seguida perguntar aos alunos como imaginam as duas cenas: Onde e quando se passa cada uma das cenas? O que acontece em cada uma delas?

APÓS DA PROJECÇÃO DO FILME

Regressar às cenas trabalhadas antes da projecção a partir da escuta:

- As cenas que ouviram antes eram como imaginaram?
- Quais as grandes diferenças entre as duas cenas? (noite cheia de sombras; dia de verão; lenga-lenga dita por um só; lenga-lenga cantada em coro; etc.).
- Porque é que Carlitos não quer ser ladrão? Porque é que a imagem do Eduardo se confunde com a do polícia? Qual o sentimento mais presente nessa cena?
- Porque é que começa a briga entre Carlitos e Eduardito na cena em que vão lançar a "estrela"? Porque é que no fim dessa cena o realizador filma a "estrela" rasgada, deixada no chão?
- Fazer um desenho-planta indicando onde fica a linha do comboio e o local onde Carlitos e Eduardo brigam; assinalar a localização de cada personagem e as suas movimentações no momento da queda do Eduardo. Contar, por escrito ou oralmente, o momento da queda do Eduardo dos pontos de vista da Teresinha, do Carlitos e do senhor da loja.

À DESCOBERTA DOS LUGARES (CIDADE REAL/ CIDADE CINEMATOGRÁFICA)

- Fazer uma lista dos lugares do filme: casa, rua, rio, escola, loja, telhados, campo, linha do comboio.
- Que cenas terão sido filmadas na rua (onde o realizador não controlou tudo o que acontece dentro de plano)? Rever a sequência da briga na praia sem som e observar o que se vê em segundo plano.
- Que cenas terão sido filmadas em estúdio (onde o realizador pode controlar tudo o que acontece dentro do plano)? Rever a cena em que Carlitos vai pelos telhados levar a boneca à Teresinha e analisar como as cenas filmadas em estúdio (telhados) e as cenas filmadas na rua (vista do telhado para a rua) ao serem postas lado a lado, através da montagem, criam a impressão de que Carlitos corre mesmo perigo.
- Apesar de muitas cenas terem sido filmadas na cidade do Porto, a cidade do filme é reinventada no filme, por exemplo, o Manoel de Oliveira ora filma na margem de Gaia, ora na margem do Porto, mas no filme é como se fosse sempre a mesma margem. Do mesmo modo, muitas vezes nos filmes, lugares que são longe uns dos outros, aparecem como sendo próximos, ou vice-versa.
  Fazer um exercício com fotografias em que se constrói um espaço ficcional a partir de espaços reais: escolher uma personagem e desenhar um caminho que passa por vários lugares - na ficção esses lugares são contíguos, mas na realidade não, podendo mesmo ser muito distantes (por exemplo, personagem sai da sala de aula e vai dar à praia), caso não seja possível reinventar um mesmo espaço (por exemplo, personagem abre a porta da sala de aula e dá para a biblioteca da escola).
- Porque é que nós achamos que aquele edifício com escadas onde Teresinha e os meninos esperam notícias do Eduardo é um hospital? Alguma vez lá entramos?
- Em que lugares é que os meninos se sentem livres?
- Comentar se o lugar onde vivem é parecido ou diferente do lugar onde se passa esta história.

COMPARAR A REALIDADE DO FILME COM A REALIDADE DE QUEM VÊ:

- Pensar nas diferenças entre a escola do filme e a escola onde estão, de hoje.
  Chamar a atenção para as diferenças (turma só de rapazes, o canto de orelhas de burro, o estrado do professor, etc.), mas também para o que é, eventualmente, parecido (cantar a tabuada, ler em voz alta, o globo, etc.). Fazer uma lista de diferenças e semelhanças através da observação directa da sala de aula onde estão a conversar olhar em volta como faz o Carlitos e depois rever a cena da escola para completar a comparação.

- Comparar a escola de **Aniki-Bóbó** com a escola de **Rentrée des Classes**. Em que é que são parecidas? Em que é que são diferentes?
- Escolher com os alunos fotogramas dos dois filmes para fundamentar essa caracterização, e tirar depois fotografias à sala de aula e escola. Pode-se usar os fotogramas dos filmes como modelo, ou seja, procurando repetir os enquadramentos, escala, composição, ponto de vista).
- O que se vê da janela da vossa sala de aula? O que se ouve? Que bicho poderia entrar sem aviso a meio de uma aula? Fazer um exercício de filmagem ou, caso não haja janelas, apenas de captação de som. Caso não seja possível, fazer um desenho sobre o mesmo tema.
- Quando saem da escola para onde vão brincar? Têm algum lugar especial onde se encontram com os vossos amigos? De noite saem para brincar na rua?
- Fazer uma lista das brincadeiras que aparecem no filme e encontrar brincadeiras-pares (outras lenga-lengas, variações do "Polícias e Ladrões", lançar a "estrela", etc.).
- No filme as meninas fazem a mesma coisas que os meninos? Acham que hoje em dia é igual?

SENTIMENTOS

- Procurar saber se houve alguma personagem que tenha impressionado particularmente os alunos e do qual se sentiram próximos? Porquê?
- Qual o papel dos adultos no filme? Qual é a relação dos meninos com eles? Há algum adulto que seja aliado dos meninos?
- Quais são os sentimentos mais fortes no filme? Escolher um, ou vários, e procurar no filme uma imagem em que esse sentimento esteja expresso.
- No início do filme, o Carlitos está tão distraído que quase é atropelado e depois vai contra o polícia, contra o candeeiro. Dali a pouco Eduardo empurra-o e ele cai numa poça de lama, e Teresinha, Eduardo e os outros meninos riem-se dele. Tentar saber se os alunos se riram nas duas das cenas. Porquê? Alguma destas cenas vos lembrou outros filmes (por exemplo, algum do Chaplin)?
- Quem acham que é mais corajoso, o Eduardo ou o Carlitos? Porquê?
- Porque é que o Carlitos rouba a boneca? Quais os sentimentos que isso provoca nele? Pensar em situações em que tenham experimentado sentimentos contrários a propósito de uma mesma coisa.
- O sonho de Carlitos foi um sonho bom ou um pesadelo? Porquê?
- Com que coisas sonha o Carlitos? São coisas que aconteceram ou são imagens do que ele sente? Rever e analisar a sequência do sonho, as imagens que o compõem.
- Que sonhos poderão ter tido os outros personagens? Escolher um personagem e inventar um sonho. (Por exemplo, o Pistarim a sonhar com a quebra do mealheiro, o pião, um bife, o salto para a água do guindaste; a Teresinha a sonhar com a boneca, com o Eduardo e com o Carlitos; etc.) Procurar imagens do filme, e outras, para fazer uma colagem que represente esse sonho.

DIÁLOGOS E PALAVRAS

- O que significa o que está escrito na sacola de Carlitos: "Segue sempre por bom caminho"? Porque é que a loja do filme se chama "Loja das Tentações"?
- Porque é que o Bonifácio acha que há um gato na loja? (Aqui há gato!)
- O que é quer dizer "conversar" para o Eduardo e a Teresinha? Como é que nós sabemos que não quer dizer só conversar?
- Fazer uma lista de expressões e palavras que não conheciam ("Batatinhas", "abrir o bico", "massa", "borracho", "mouco", "estrela", "lampionista", etc.), e pensar o que diriam hoje na mesma situação.
- Como é que o senhor da loja descobre quem roubou a boneca? Comparar com a sequência de **O Espírito da Colmeia** em que Fernando descobre que foi Ana quem deu o seu casaco ao fugitivo.
- Trabalho a partir do seguinte diálogo:
  "Quem acende as estrelas? É o lampionista do céu. Dizem que quando alguém morre nasce mais uma estrela e que as almas são borboletas que voam para o céu. Ahh... então por isso é que nos cemitérios há tantas borboletas. Borboletas? Borboletas tens tu na moleirinha... Quem sabe se a esta hora o Eduardito vai a caminho do céu. A caminho do céu? Só se for a cavalo montado numa vassoura! Não tens medo de falar assim? O diabo pode ouvir-te. Qual diabo? Há algum diabo? Estás a sonhar! Há sim senhor. Anda no escuro, à procura dos maus. Já o viste? Não, mas sei que é assim como um homem muito alto, e muito negro, tem cornos, deita lume pela boca, e só anda à noite. Quando me deito, para não o ver, escondo-me debaixo da roupa. Às vezes parece-me até que o sinto a agarrar-me. Ora bolas! Batatinhas! Batatinhas! Há lá algum diabo! Tem juízo!"
- Há um menino que não acredita senão naquilo que vê. Qual será?
- Será que o Carlitos acredita também no diabo?
- E será que nós acreditamos que as pessoas quando morrem se transformam em borboletas e em estrelas?

CRÉDITOS FOTOGRÁFICOS

Fotogramas dos filmes de Manoel de Oliveira © NOS/Lusomundo / p. 7: Manoel de Oliveira © Associated Press p.10: Charles Chaplin, *City Lights*, 1931 © Costa do Castelo Filmes/ p.10: Fritz Lang, *M - Eine Stadt sucht einen Morder*, 1931 © Divisa Home Video/ p.10: Jean Vigo, *Zero de Conduite*, 1933 © Gaumont Film Company p.10: Luchino Visconti, *Ossessione*, 1943 © Alambique Filmes/ p. 25: Helen Levitt, *Children Playing with a Picture Frame*, 1940 © Estate of Helen Levitt/ pp. 26, 27: Jacques Rozier, *Rentrée des classes*, 1956 © CinEd pp. 27, 28: Akis Kaurismäki, *Mies vailla menneisyyttä*, 2002 © CinEd/ p. 29: Quadro a óleo de José Joaquim Rodrigues de Freitas Júnior in Ateneu Comercial do Porto p. 29: Imagem da revista Presença © Presença p. 30: Helen Levitt, *In the Street: chalk drawings and messages*, New York City, 1938-1948 © Estate of Helen Levitt p. 30: Henri Cartier-Bresson, 1933 © Henri Cartier-Bresson/ p. 31: Walker Evans, *Let Us Now Praise Famous Men*, 1940 © Houghton Mifflin/ p. 31: William Klein, *Petri Cleaners*, New York, 1955 © William Klein p. 31: Manuel Roberto, Fotografias publicadas no jornal O Público, 2015.

COPYRIGHT

CinEd / Institut Français / Os Filhos de Lumière
Este caderno pedagógico é dedicado exclusivamente a fins não comerciais. Não pode ser parcial ou totalmente utilizado para qualquer benefício financeiro, sob pena de ficar sujeito a processo judicial.

CINED.EU : UMA PLATAFORMA DEDICADA À EDUCAÇÃO PARA O CINEMA

CINED PROPÕE :

- Uma plataforma com conteúdos multilingues e gratuitamente acessíveis em 45 países europeus, para a organização de projecções públicas não comerciais
- Uma colecção de filmes europeus dedicados aos jovens
- Ferramentas pedagógicas simples para acompanhar as sessões (cadernos pedagógicos com pistas de trabalho para o mediador / professor, ficha jovem público, vídeo pedagógico destinado à análise comparada de excertos

CinEd é um programa de cooperação europeia dedicado à educação para o cinema dirigido aos jovens.
CinEd é co-financiado pela Europa Creativa / MEDIA da União Europeia.

INSTITUT FRANÇAIS

Co-funded by the European Union Creative Europe MEDIA

a bao a qu · MACONDO · СОДРУЖЕНИЕ · LA CINÉMATHÈQUE FRANÇAISE · COOPERATIVA SOCIALE GET · LUMIÈRE · NEXT

ANEXO 3

Ficha do Aluno O Sangue

I. O FILME

Visto no filme

1- Vicente e Nino vivem com o pai mas este ausenta-se frequentemente devido aos seus tratamentos.
2- Uma noite, depois de uma misteriosa visita do irmão mais velho, Vicente, a uma farmácia o pai desaparece.
3- É então tempo de os dois irmãos fazerem mudanças e aprenderem a viver sem o pai.
4- Na véspera de Natal, Vicente fica a saber que o seu pai deixou dívidas e que dois dos seus credores querem reaver o seu dinheiro a todo o custo.
5- De Lisboa vem também o tio dos jovens que, não sabendo do irmão, procura levar, sem sucesso, Nino para a cidade.
6- Afastadas as ameaças exteriores uma nova família se forma: Nino, Vicente e a sua namorada, Clara.
7- Numa noite de Verão, o jovem casal vai passear ao parque. É nessa ocasião que o tio dos rapazes aproveita para levar consigo o adormecido Nino.
8- Perante o desaparecimento do irmão, Vicente vai até casa do tio pedir explicações mas é capturado e mantido em cativeiro pelos credores do pai.
9- Vicente terá de convencer a mulher do grupo de credores a soltá-lo na noite de fim-de-ano para tentar reaver o irmão.
10- Mas Nino, criança cada vez mais adulta, não precisa de ajuda. Foge de casa do tio e vai de barco para casa.

Imagens e palavras-chave do filme

Preto e Branco – Crescimento – Família – Cinefilia – Sonho - Revolta

Ouvido no filme

Vicente: «Faça de mim o que quiser. O que é que eu digo ao Nino?»
Pai: «Que morri.»

Canção infantil: «A noite estava escura e não tinha luar/ E ouve-se lá ao longe o lobo a uivar. Au au au.»

Nino: «Quando passar a nuvem fecha os olhos. Agora olha para o sol.»
Vicente: «O que é que tem?»
Nino: «Já não é o mesmo.»

Nino: «Vicente, sabes qual é a maior invenção humana?»

Clara: «Primeira coisa para mudar de vida. Cortar o cabelo, mudar de cara.»

Tio: «Não gostas dos peixes? O teu irmão matava-me se pudesse, percebes?»
Nino: «Foi sorte…»
Tio: «Sabes o que é que estás a dizer? É por tua causa que estou assim!»
Nino: «Foi o Vicente.»
Tio: «Porque te quis ajudar! Vê se entendes!»
Nino: «Nós não precisamos de ajuda.»

Tio: «O que é que tens andado a escrever?»
Nino: «Preços. Quando me for embora pago-lhe».

Barqueiro: «Tens quê? Doze, treze?»
Nino: «Dez.»
Barqueiro: «Sabes qual foi a maior invenção humana? Já sabias…»
Nino: «Não sabia. Juro.»
Barqueiro: «Não te perdes?»
Nino: «Não.»
Barqueiro: «Vou-me só encostar…»

Dito a propósito do filme

"Montei O *Sangue*, e esse trabalho foi instrutivo naqueles anos. Com Pedro Costa, meu

colega de curso de cinema tinha uma relação divertida. E era o primeiro filme dele, com todas as angústias e iluminações súbitas que isso comportava. (...) vimos ali possibilidades para as ligações entre imagens e destas com as músicas e as vozes, como se estivéssemos a voltar atrás e a inventar tudo do início. (...) ”
Manuela Viegas (montadora do filme)

“ (...) nesses tempos a preocupação com o som na filmagem ainda era pouca. O que era importante era assegurar a imagem e desde os primeiros minutos que o Pedro tinha uma verdadeira obsessão positiva por ela, com a sua textura, densidade. Sobre a rodagem lembro-me ainda como achei surpreendente o carinho e a paciência do Pedro com o Nuno Ferreira [Nino], compreendendo que, sendo uma criança, tinha de o puxar para o seu filme. E é afinal um sinal de perseverança do próprio Pedro que, apesar das dificuldades da rodagem, levou sempre a sua adiante, defendendo contra tudo e todos, o seu filme.” Pedro Caldas (director de som)

II. NA EUROPA E LÁ FORA

Um filme, vários títulos

O título do filme nos países parceiros do programa CinEd

КРЪВ (Bulgária)

La Sangre (Espanha)

Veri (Finlândia)

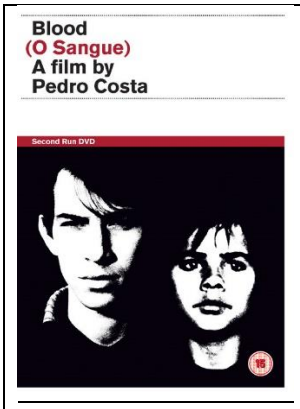
Il Sangue (Itália)

Le Sang (França)

Krev (República Checa)

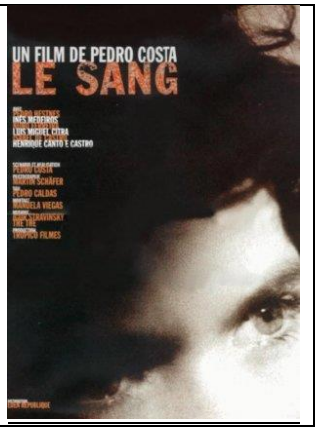
Sângele (Roménia)

Posters estrangeiros



Inglaterra

Escócia



França

O filme e a sua época

Contextos: 1989

Em 1984, Portugal estava pela segunda vez submetido a um programa de assistência financeira determinado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). Em 1986, concretiza-se a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE).

O Sangue passa-se pois nesses anos de perturbação económica no país, algo sentido na preocupação das personagens com o dinheiro: o pouco dinheiro da família, a dívida do pai, o dinheiro que o tio dá a Vicente e Nino e que estes recusam. Numa cena do filme, Nino anota os preços das coisas para devolver o dinheiro ao tio. No filme de Pedro Costa, a diferença entre os espaços modernizados da cidade de Lisboa, onde vive o tio, e os arredores mais simples e rurais, de onde provém a família das personagens principais, deixa transparecer também a situação de Portugal como um país em processo de mudança e modernização económica.

III. O FILME E EU

-Se eu pudesse escolher outro título para o filme este seria…

-Qual é que acho que é a maior invenção da humanidade de que fala Nino?

-Continuo a composição que o Nino escreveu para professora Armanda que começa assim: “Um homem com um termómetro no chapéu…”.

-O que é que desejo saber mais sobre Portugal, Lisboa e os outros sítios onde se passa o filme?

-Escrevo uma carta ao realizador Pedro Costa para lhe dizer o que achei do filme, sobre o que gostei e não gostei e pergunto-lhe aquilo que não percebi. Posso também dizer-lhe o que faria diferente se fosse eu o realizador.

IV. ESCOLHER E CRIAR IMAGENS

-Na última imagem do filme só vemos a cara de Nino mas não vemos nada do que ele observa. Tento imaginar o que ele está a ver.

-Quais os momentos do filme que me surpreenderam mais? No espaço "Jovem Espectador" selecciono as imagens que melhor correspondem a esses momentos, ordeno-as e escrevo uma legenda para cada uma delas.

-Quais as imagens que para mim melhor representam os temas do filme? Por exemplo, a revolta, o crescimento, o sonho, a família. Ordeno-as de forma livre e comento as minhas escolhas.

- A partir do conjunto das imagens dadas e de outras que vou arranjar (fotografias, BD, publicidade, etc.) crio um poema visual, ao qual posso adicionar palavras.

-Escolho um top das 10 imagens que me marcaram, emocionaram ou chocaram mais.

-Crio as minhas próprias imagens escolhendo as que estão de acordo com os temas do filme: a família, a cidade, a noite.

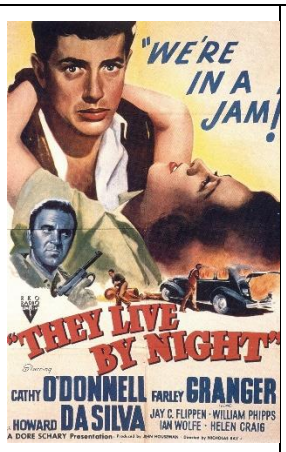
V. IR MAIS LONGE

-Descubro os excertos de *O Sangue* nos filmes pedagógicos "À Mesa", "Conflitos" e, "Escaparse" e procuro as diferenças de abordagem que existem com outras cenas dedicadas ao mesmo tema.

-Se gostei de *O Sangue* então também poderei gostar deste filme da colecção CinEd:

El Espíritu de la Colmena (1973, Espanha) de Víctor Erice: tal como *O Sangue*, estamos diante de um filme que lida com uma família em reestruturação. Se na obra português é o pai a figura que se ausentará, no filme espanhol é a mãe que, agarrando-se às memórias do passado, se vai afastando do marido e das suas duas filhas, Ana e Isabel. Passado no período franquista esta é também uma fábula onírica sobre o crescimento.

-Outros filmes relacionados com *O Sangue*:



The Night of the Hunter (EUA, 1955) de Charles Laughton

Um perverso e onírico conto infantil que narra a história de um homem que se faz passar por falso reverendo (interpretado pelo actor Robert Mitchum) e se aproxima da família de um ex-companheiro de cela tudo para tentar obter o segredo do local onde este escondeu uma grande quantia de dinheiro roubado. O rio, as grandes e negras sombras das árvores, o medo infantil e o crescimento são tudo ingredientes que relacionam este filme a *O Sangue*.

They Live By Night (EUA 1948), Nicholas Ray

Primeiro filme do grande realizador americano Nicholas Ray, nome que, para Jean-Luc Godard, era sinónimo de cinema. Neste filme policial, o jovem Bowie foge da polícia e tenta provar como foi injustamente preso por um assassinato que não cometeu. A sua paixão por uma jovem, filha do dono de uma estação de serviço (a fazer lembrar o amor inocente do par, Vicente, Clara), a perseguição dos companheiros de fuga a chamá-lo de volta a uma vida de crime, o negro e as sombras, as cartas e o sentimento de tragédia foram inspirações cinéfilas de Pedro Costa para o seu filme inicial.

Ossos (Portugal 1997), Pedro Costa

Depois de *O Sangue* e de *Casa de Lava* (1994), filmado em Cabo Verde, *Ossos* é a última pura ficção de Pedro Costa, filmada com meios técnicos associados a produções profissionais. Costa filma um casal num espaço de precariedade social. Suicídios, nascimentos, mortes, vida na rua e valores humanos são o que se capta nesta entrada a fundo na dura vida lisboeta de

todas as vidas das personagens do realizador português. Personagens essas que em *O Sangue* ainda timidamente davam os primeiros passos de entrada no "mundo".

-Posso encontrar ainda um pouco do universo de *O Sangue*:

Na fotografia de Paulo Nozolino (Portugal, 1955). Amigo de Pedro Costa, colaborou com este em **O Sangue**, pertencendo-lhe algumas das fotografias que serviram de inspiração e procura de locais para filmar, durante a pré-produção do filme. As suas imagens partilham com o universo do cineasta o poder evocativo da escuridão, das ruínas, do espaço solitário e vazio como plataformas para a imaginação e para a capacidade de captar o que não se detecta à primeira vista.

a

ANEXO 4

Aniki-BóBó

Ficha do Aluno

I. O FILME

Visto no filme

1- Começa mais um dia e é tempo de ir para a escola. Pistarim chega atrasado à sala de aula e Carlitos é rasteirado por Eduardito.
2- Quer Carlitos, quer Eduardito gostam de Teresinha. Mas com quem é que ela vai querer ficar?
3- Já depois das aulas os meninos decidem ir dar um mergulho ao rio. Carlitos briga com Eduardito por este querer arrastar Pistarim, contra a sua vontade, para dentro de água.
4- Teresinha vai à "Loja das Tentações" e começa a olhar para a montra onde está uma boneca muito bonita.
5- Carlitos repara que Teresinha deseja muito a boneca. Mas como não tem dinheiro para a comprar, rouba-a para lha oferecer.
6- No dia seguinte todos jogam ao jogo dos polícias e dos ladrões. Carlitos, sentindo-se culpado pela má acção que cometeu, não quer ficar do lado dos ladrões.
7- Os meninos fazem gazeta à escola, para irem brincar com um papagaio de papel. Numa nova briga entre Carlitos e Eduardito, este cai à linha do comboio indo parar ao hospital. Todos os meninos culpam Carlitos.
8- Entretanto, Teresinha e o dono da "Loja das Tentações" conversam. Ela fica a saber que Carlitos não empurrou Eduardito para a linha, tratando-se apenas de um acidente. E ele fica a saber quem roubou a boneca da montra.
9- Os meninos fazem as pazes com Carlitos e este, arrependido, confessa o roubo ao dono da loja.
10- O dono da loja, sensibilizado pela acção de Carlitos, devolve-lhe novamente a boneca para ele a dar a Teresinha.

Imagens e palavras-chave do filme

Crescimento – Queda – Brincadeira –Triângulo Amoroso – Culpa

Ouvido no filme

Cantor na rua e meninos: «Abre-se a tua janela e a vida fica mais bela. (…) Abre-se a porta da escola, sai o pardal da gaiola.»

Pistarim: «E se nós fossemos muito ricos? Milionários! Eu cá, se fosse muito rico, até comprava a escola!»
Carlitos: «Para quê?»
Pistarim: «Para a mandar fechar! E comprava um automóvel… só comia bifes com manteiga. Ai que bom que era… E tu, o que é que compravas?»
Carlitos: «A boneca…»

Cantilena: «Aniki Bébé Aniki Bóbó / Passarinho Tótó / Berimbau Cavaquinho / Salomão Sacristão / Tu És Polícia! / Tu És Ladrão!»

Pistarim: «Quem acende as estrelas?»
Menino: «É o lampionista do céu.»
Menino: «Dizem quem quando alguém morre, nasce mais uma estrela. E que as almas são borboletas que voam para o céu.»
Pistarim: «Ah, então por isso é que nos cemitérios há tantas borboletas.»
Menino: "Borboletas? Borboletas tens tu, na moleirinha…»

Dono da loja: «Vocês são pequeninos, não conhecem a vida. Barulhos, zangas… não vale a pena.»

Dito a propósito do filme

« [Aniki-Bóbó] é um filme auto-biográfico (...) Em miúdo passaram-se comigo coisas semelhantes. Eu recusava ver aqueles meninos a imaginarem, apenas, uma vida à grande, a comer bifes, pão com manteiga e outras coisas assim. Pu-los a discorrer sobre a noite e sobre as estrelas, sobre o diabo e as tentações.»

« [O filme é baseado num conto, "Os Meninos Milionários", sobre] rapazes muito pobres, que viviam em bairros miseráveis, mas que eram milionários, pois tinham riqueza de imaginação. (...) Foi a partir desse excesso de imaginação que inventei a história de amor, a história do roubo da boneca para seduzir a rapariga.»

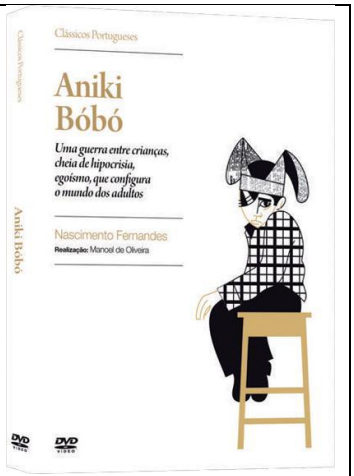
Entrevista com Manoel de Oliveira, conduzida por João Bénard da Costa.

II. NA EUROPA E LÁ FORA

O título de Aniki-Bóbó

O título *Aniki-Bóbó* manteve-se sem alteração nos países parceiros do programa CinEd. Essa manutenção deve-se ao facto da expressão não ter um significado definido e portanto não ser fácil a tradução para outras línguas. *Aniki-Bóbó* é uma expressão que faz parte de uma cantilena infantil usada muitas vezes no filme. Manoel de Oliveira disse que decidiu usar como título do filme esta expressão, que ele ouviu pela primeira vez nessas músicas cantadas pelas crianças do Porto, precisamente porque esta não tinha um sentido preciso e dava à sua obra um certo tom de mistério.

Posters estrangeiros



Poster espanhol. Poster português Capa DVD (edição portuguesa)

O filme e a sua época

Contextos: 1942
Em 1942 estávamos em plena 2ª Guerra Mundial, que opôs o regime nazi alemão de Adolf Hitler, com o apoio japonês e italiano, às forças aliadas que juntavam as acções de múltiplas nações como os Estados Unidos, União Soviética, Reino Unido ou França. Por essa altura, Portugal estava submetido a um regime ditatorial fascista, sob o comando de António de Oliveira Salazar, período histórico a que se deu o nome de "Estado Novo".

Em Portugal, produziam-se filmes que tentavam glorificar a ditadura fascista, dando uma boa imagem do regime e do país no estrangeiro, em torno dos valores tradicionais ("Deus, Pátria, Família"). Caso não se obedecessem a estas regras os filmes seriam censurados.

Assim, *Aniki-Bóbó***,** obra produzida neste contexto de guerra e de ditadura, vai espelhar esta mesma época. Os planos do rio Douro quase sem barcos são um sinal da restrição da circulação marítima impedida pelos submarinos alemães. O autoritarismo caricatural do professor na escola, da mensagem que Carlitos porta na sua sacola para ir sempre pelo "bom caminho", ou as palavras de reconciliação final que o dono da loja dirige aos pequenos no final. Estes elementos, que transmitem a importância da educação pela escola e pelos adultos, a necessidade de as crianças evitarem as asneiras, os erros e a mentira, fazem parte de uma moral da história que ajudou Manoel de Oliveira a convencer a censura a não proibir o seu filme.

III. O FILME E EU

-Qual a diferença entre a escola destes meninos e a minha? Como é a minha sala de aula? Como são as relações com o meu/meus professor (es)? Como são as minhas aulas?

-Conheço alguma outra lengalenga como aquela que ouvi no filme? Qual? E como é?

- Qual é, para mim, a diferença entre os dois meninos: o Carlitos e o Eduardito?

-Depois de ter visto este filme, o que é eu quero saber mais sobre Portugal, o Porto e os outros sítios onde se passa a história?

-Escrevo uma carta ao realizador Manoel de Oliveira para lhe dizer o que achei do filme, sobre o que gostei e não gostei e pergunto-lhe aquilo que não percebi. Posso também dizer-lhe o que faria diferente se fosse eu o realizador.

IV. ESCOLHER E CRIAR IMAGENS

-Na montra da “Loja das Tentações” há uma boneca em exposição. Imagina que outros produtos podiam estar nessa montra. Desenha esses objectos.

-Quais os momentos do filme que me surpreenderam mais? No espaço “Jovem Espectador” selecciono as imagens que melhor correspondem a esses momentos, ordeno-as e escrevo uma legenda para cada uma delas.

-Quais as imagens que para mim melhor representam os temas do filme? Por exemplo, a brincadeira, o crescimento, a queda, a culpa. Ordeno-as de forma livre e comento as minhas escolhas.

-Do espaço “Jovem Espectador” escolho as imagens que representam todas as brincadeiras dos meninos no filme.

- A partir do conjunto das imagens disponíveis no espaço “Jovem Espectador” e de outras que vou arranjar (fotografias, BD, publicidade, etc.) crio um poema visual, ao qual posso adicionar palavras.

-Em determinado momento do filme Carlitos tem um pesadelo. A partir de imagens que arranjes (fotografias, BD, publicidade, etc.) imagina como seria se Carlitos em vez desse pesadelo, tivesse um sonho bom.

-Escolho um top das 10 imagens que me marcaram, emocionaram ou chocaram mais.

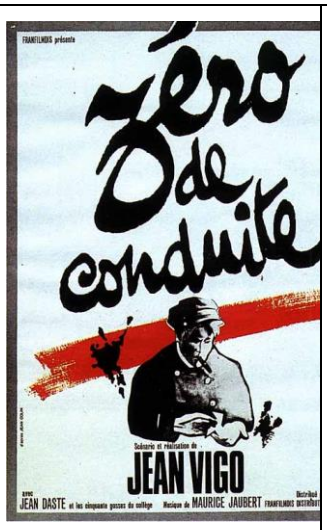
-Crio as minhas próprias imagens (desenhos, colagens, fotografias…) de acordo com os temas do filme: imagens sobre a brincadeira, imagens sobre o sentir-se culpado e com remorsos. Também posso usar posters do filme.

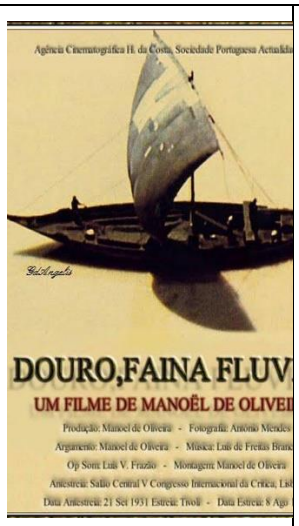
V. IR MAIS LONGE

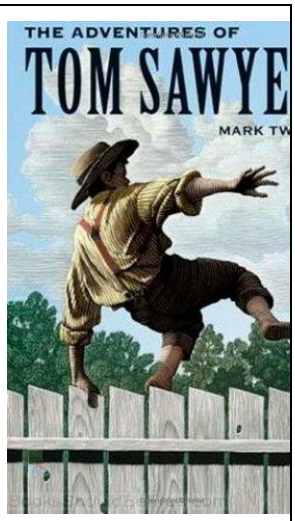
-Se gostei de *Aniki-Bóbó* então também poderei gostar deste filme da colecção CinEd:

Rentrée des classes (1956, França) de Jacques Rosier: tal como *Aniki-Bóbó*, este filme é sobre a importância da escola, mas também da brincadeira das crianças em contacto com a natureza. Em ambos os filmes a escola surge como um espaço fechado, onde domina o autoritário professor, por contraste com os espaços ao ar livre onde há música e onde os meninos brincam, correndo, saltando, banhando-se na água do rio.

-Outras obras relacionadas com *Aniki-Bóbó*:







Zéro de conduite (França, 1933) de Jean Vigo

Baseado nas experiências de infância do próprio realizador, o filme mostra a dura vida dos jovens estudantes num colégio interno francês da época. Como acontece com *Aniki-Bóbó*, feito um ano depois, Vigo filma a esperteza e vida das crianças, que sobem aos telhados (como Carlitos) e que se revoltam, livres e insubmissos, contra os castigos dos adultos.

Douro, faina fluvial (Portugal, 1931), Manoel de Oliveira

Apesar da diferença de formatos (*Douro* é uma curta-metragem) e do género (*Douro* é um documentário), o primeiro filme de Manoel de Oliveira tem em comum com *Aniki-Bóbó* o rio Douro e a sua área envolvente, designada zona ribeirinha do Porto. Filme mudo que acompanha homens, mulheres e crianças dessa zona durante um dia de trabalho, em colaboração com o grande personagem do filme que é o próprio Douro. Podemos encontrar neste filme, pela forma como o realizador filma as ruas, as pessoas e suas atividades, o mesmo carinho do autor por este local que havia demonstrado através de *Aniki-Bóbó* e seu mundo ficcional.

The Adventures of Tom Sawyer (Estados Unidos, 1876) de Mark Twain

Tom Sawyer, jovem de 12 anos, bem-disposto e corajoso, é a figura central de vários livros do escritor Mark Twain. No livro *As Aventuras de Tom Sawyer*, como em *Aniki-Bóbó*, podemos acompanhar a sua paixão por uma menina da sua idade, Becky Thatcher. Além disso,

vivemos as suas aventuras, escapadas à escola, asneiras e brincadeiras com outros meninos da sua idade.

- Posso encontrar ainda um pouco do universo de *Aniki-Bóbó*:

O trabalho da fotógrafa Helen Levitt (Estados-Unidos, 1913-2009) frequentemente se debruçou sobre o universo infantil. Uma das suas colecções de imagens mais famosas intitula-se *In The Street: chalk drawings and messages, New York City 1938–1948***.** Neste, Levitt fotografou a brincadeira de meninos na rua, tal qual os que podemos ver em *Aniki-Bóbó*. O olhar feliz, as correrias, o atrevimento são os mesmos, isto apesar, de as crianças de Levitt e as de Oliveira terem um oceano a separá-las.

1- *New York* (Broken Mirror*)*, ca. 1942- Helen Levitt

2-*New York City* (7 Boys by Coffee Shop), 1937- Helen Levitt

3-*Untitled, New York City* (Boy Lifting Girl's Skirt, ca. 1942- Helen Lev

ANEXO 5

Anexo 5

Inside Cinema- Projeto Moving Cinema[1]

Materiais de trabalho[2] sobre a realização de *O Sangue* (1989) de Pedro Costa

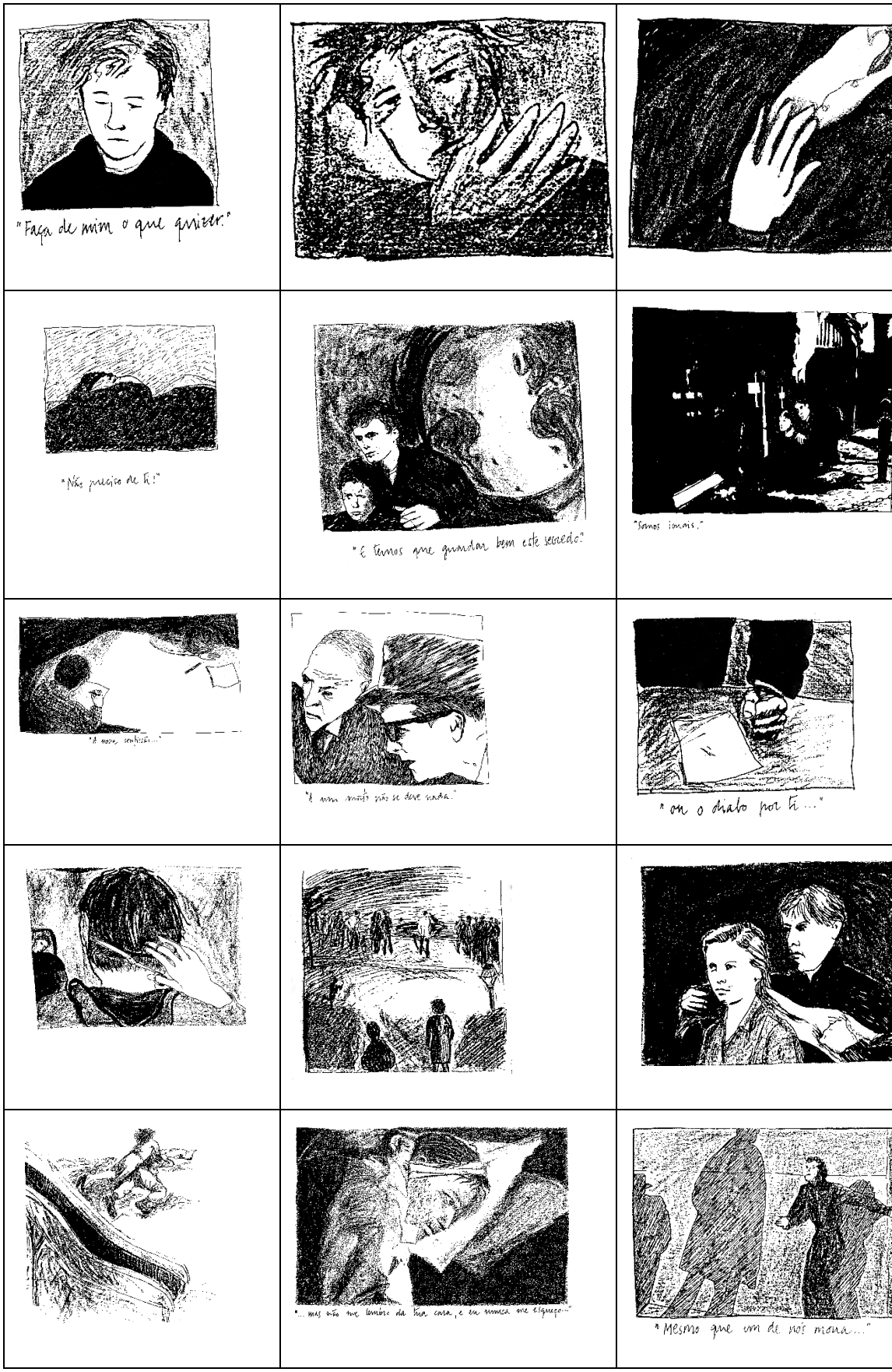
1. *Drawings and Sketches* - O *storyboard* de *O Sangue*
2. *Location* - Encontrar o mundo de um filme
3. *Visual References* - Inspiração visual para o filme
4. *Documentation and Casting* - Dos atores às personagens
5. *Character Descriptions* - Notas para a composição de uma personagem
6. *Screenplay* - O argumento do filme e notas de realização
7. *Personal Notes* - As notas poéticas de *mise en scène* de *O Sangue*
8. *Story of a Shot* - Construir uma cena
9. Notas gerais sobre o filme

[1] Materiais de trabalho sobre a realização do filme O Sangue de Pedro Costa. *Inside Cinema- Projecto Moving Cinema*, 2017. http://movingcinema.eu/pt-pt/strands-of-work/inside-cinema/

[2] Para uma explicitação dos contextos e objetivos deste material de trabalho cf. Subcapítulo 3.6. da Parte II da dissertação.

Drawings and Sketches

O *storyboard* de *O Sangue*


"Faça de mim o que quiser."
"Não preciso de ti."
"É temos que guardar bem este segredo."
"Somos iguais."
"... ou o diabo por ti..."
"... mas não me lembro da tua cara, e eu nunca me esqueço..."
"Mesmo que um de nós morra..."

Rita Lopes Alves, que foi figurinista em *O Sangue*, assinou também o *storyboard*. Este consiste num documento que faz a planificação gráfica da história, através de desenhos ou imagens, com o intuito de pré-visualizar um filme antes da sua execução através da rodagem e/ou animação. A importância que cada realizador dá ao *storyboard* depois no momento da rodagem do próprio filme varia muito. No caso do realizador português, ele resolveu incluir estes desenhos na parte final do argumento, juntamente com indicações de *mise en scène* (as quais em alguns casos já estão inseridas como legendas do próprio desenho), fotografias dos locais [Cf. *Location*] ou outras de mera referência visual [Cf. *Visual References*].

O que salta à vista é que estes desenhos não têm uma preocupação exaustiva com a determinação de todos os planos do filme, ficando-se apenas com alguns dos momentos mais marcantes. Outro elemento importante é que no caso de *O Sangue* estes desenhos, ao contrário do que sucede por vezes com os *storyboards*, não se destinam a definir com grande precisão as escalas, movimentos, ou posição da câmara. Assim, estes revestem a forma de um documento aberto, tendo sido depois combinado com outros elementos, funcionando sobretudo para Pedro Costa mais como uma fonte de inspiração visual que apoiou a passagem do filme que tinha na sua cabeça à concretização das imagens que hoje dele conhecemos.

Location

Encontrar o mundo de um filme

1- Fotografia de *repérage* (Pedro Costa)

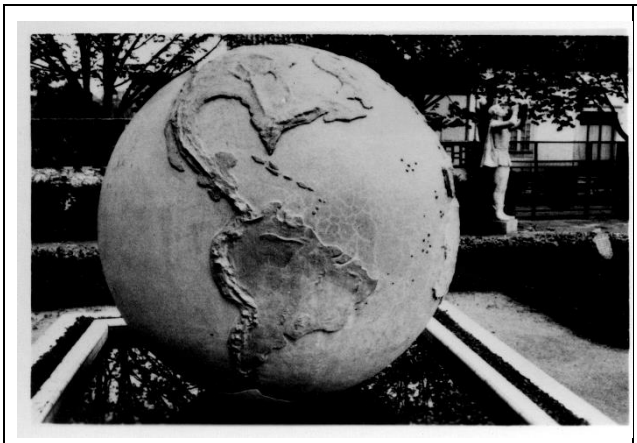
2- Imagem de *O Sangue* [01:02]

3- Fotografia de *repérage* (Pedro Costa)

4- Imagem de *O Sangue* [15:11]

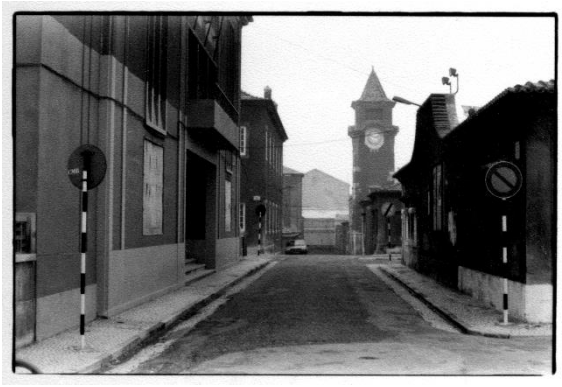
5- Fotografia de *repérage* (Pedro Costa)

6- Imagem de *O Sangue* [49:05]



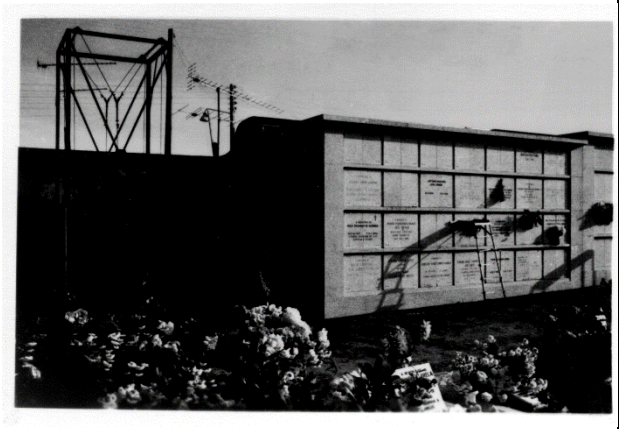
7- Fotografia de *repérage* (Paulo Nozolino)

8- Imagem de *O Sangue* [29:19]



9- Fotografia de *repérage* (Pedro Costa)

10- Imagem de *O Sangue* [21:11]



11- Fotografia de *repérage* (Paulo Nozolino)

12- Imagem de *O Sangue* [23:47]

13- Fotografia de *repérage* (Pedro Costa)

14- Imagem de *O Sangue* [34:34]

15- Fotografia de *repérage* (Pedro Costa)

16- Imagem de *O Sangue* [1:14:07]

O Sangue foi filmado entre outubro e dezembro de 1987, em algumas zonas do Barreiro, Vale de Santarém, Valada do Ribatejo (Cartaxo) e centro de Lisboa. Sendo um primeiro filme, Pedro Costa recorda essa rodagem como uma experiência muito difícil, adensada pelo mau tempo que se fez sentir, e pela dificuldade de filmar em exteriores à noite, com uma película a preto e branco, no limite estético da visibilidade.

Os locais foram encontrados uns meses antes, no período de pré-produção, através de um trabalho de repérage do próprio Pedro Costa e do fotógrafo Paulo Nozolino (Portugal, 1955), amigo do realizador. Como pode comprovar-se através de alguns *stills* do filme – apresentadas na coluna da direita – esta correspondência não é total, tendo servido sobretudo para encontrar um ambiente, uma atmosfera, espaços à volta dos quais Pedro viria a filmar as suas cenas. Desde logo, podemos ver o globo terrestre onde Nino receberá a notícia de Vicente de que o pai não irá regressar [cf. img. 7 e 8], as lajes da cena do cemitério [cf. img. 11 e 12],

o restaurante Império em Lisboa no qual foi filmada a cena do jantar entre o tio, Nino e Pedro [cf. img. 15 e 16], ou as zonas junto à estação de camionetas onde se passa a cena inaugural do filme entre Vicente e o pai. [cf. img. 1 e 2]. Mais tarde, o universo fotográfico de Paulo Nozolino seria influenciado por esta experiência no cinema, nomeadamente, na sua preferência pelos espaços escuros, suburbanos e semidesertos.

Visual References

Inspiração visual para o filme

1- Fotografia de Pedro Costa

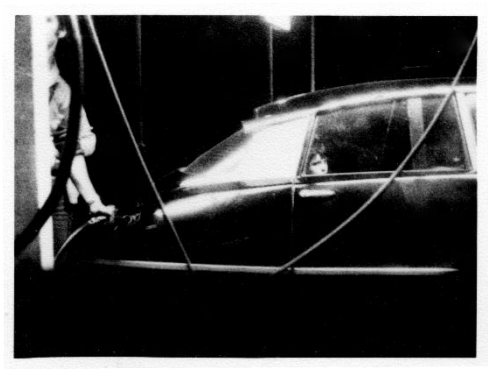
2- Imagem de *O Sangue* [59:02]

3- Fotografia de Pedro Costa

4- Imagem de *O Sangue* [05:09]

5- Fotografia de Pedro Costa

6- Imagem de *O Sangue* [35:52]



7- Fotografia de Paulo Nozolino

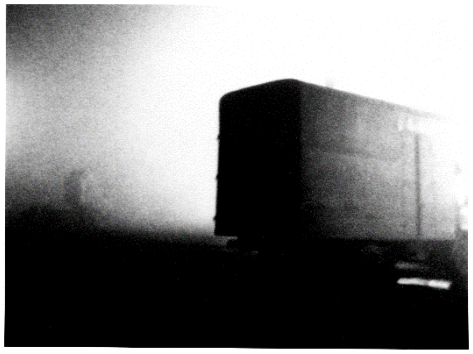
8- Imagem de *O Sangue* [58:28]

9- Fotografia de Paulo Nozolino

10- Imagem de *O Sangue* [01:05:24]

11- Fotografia de Pedro Costa

12- Imagem de *O Sangue* [01:24:17]

	
13- Fotografia de Pedro Costa	14- Imagem de *O Sangue* [02:28]

No período de pré-produção de O Sangue, o realizador Pedro Costa e o seu amigo, o fotógrafo português, Paulo Nozolino, tiraram várias fotografias para encontrar os locais e achar as indicações visuais para o universo do filme. Uma vez que quer umas, quer outras, foram mais fonte de inspiração do que elementos rígidos de documentação para o realizador, torna-se por vezes difícil (e até indesejável) separá-las taxativamente (por isso, conferir conjuntamente *Location*] das imagens sobre as indicações visuais. Destas imagens sobressai, por um lado, uma atmosfera de um certo isolamento, ambientado em espaços de subúrbio e em zonas industriais; e, por outro lado, nas fotografias tiradas para os espaços do centro da cidade – a entrada dos prédios, os armazéns Grandella, os restaurantes – já existe toda uma outra vida e nitidez. Assim contrastam os dois mundos da história: o dos jovens (Nino, Vicente e Clara) e o dos adultos (os credores e o tio).

Aqui podemos ver uma certa correspondência existente entre o ambiente de algumas das fotografias tiradas com o resultado final do filme. Desde logo, um claro enfoque no universo infantil, no ambiente de brincadeira e no espaço da escola [cf. img. 3 e 6]. Algumas das cenas escritas no argumento passadas na escola de Nino foram eliminadas ou encurtadas no filme, pelo que o espaço daquela é muito mais indicial do que de facto visível. Aqui se salienta o plano de abertura do filme pós-genérico com aquelas crianças a rodopiar na sala [cf. img. 4] e o plano da conversa entre Clara e Nino, junta à janela da sala de aula [cf. img. 6].

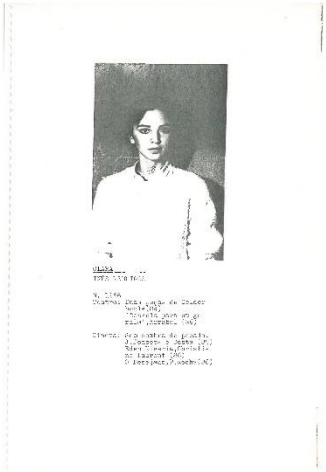
Destaque para o facto de as referências visuais terem tido, genericamente, em *O Sangue*, esse potencial de agitar a imaginação e mexer com a ideia inicial que um realizador tem para o seu filme. O final da segunda parte do documento que contém o argumento [cf. *Screenplay*], e que possui várias destas imagens e outras indicações de *mise en scène,* termina com a imagem 13, de um camião a afastar-se na neblina. A intenção inicial de Pedro Costa era que a história

terminasse com essa fuga de Nino para casa à boleia de um camionista. Contudo, ao vermos o filme, e ao olhar para a referida imagem, rapidamente chegamos à conclusão que são os planos da cena inicial - antes e durante o genérico, no qual Vicente entra no seu veículo e conduz de madrugada para casa – os que melhor correspondem à referida imagem [cf. img. 14]. A inspiração fotográfica transferiu-se, neste caso, do fim para o início do filme.

Documentation and Casting

Dos atores às personagens

1- Pedro Hestnes (Lisboa, 1962-2011) - personagem de Vicente



2- Inês de Medeiros (Viena, 1968) - personagem de Clara

3- António Osório – pensado para personagem do credor

4- Mário Cesariny - pensado para personagem do credor

5 – Nuno Ferreira - personagem de Nino

6 – Luís Miguel Cintra – personagem do tio

7 – Henrique Viana -personagem do credor

8 – Luís Santos – personagem do credor

9 – Canto e Castro – personagem do pai

10 – Manuel João Vieira – personagem de Zeca

11 – Isabel de Castro – personagem da mulher

As personagens de um filme são essenciais à composição do seu universo. Não só porque são elas os veículos que fazem mover a ação, como são elas também que, agindo e sentindo, intermedeiam as experiências de metamorfose que sofre o espectador de cinema. No caso de *O Sangue*, na passagem do argumento à versão filmada, várias personagens foram eliminadas: a

do professor de Nino que tinha um papel preponderante nesta versão (ele era uma das personagens presentes e apaziguadoras na cena que Pedro Costa tinha imaginado para a primeira vinda do tio a casa de Nino e Vicente); alguns alunos, colegas de escola, como João, Hugo, Matilde, sobretudo com importância numa cena que desapareceu do filme (aquela em que os alunos têm de ler na sala de aula uma redação); também na escola, o argumento previa uma cena com uma personagem chamada simplesmente, o orador.

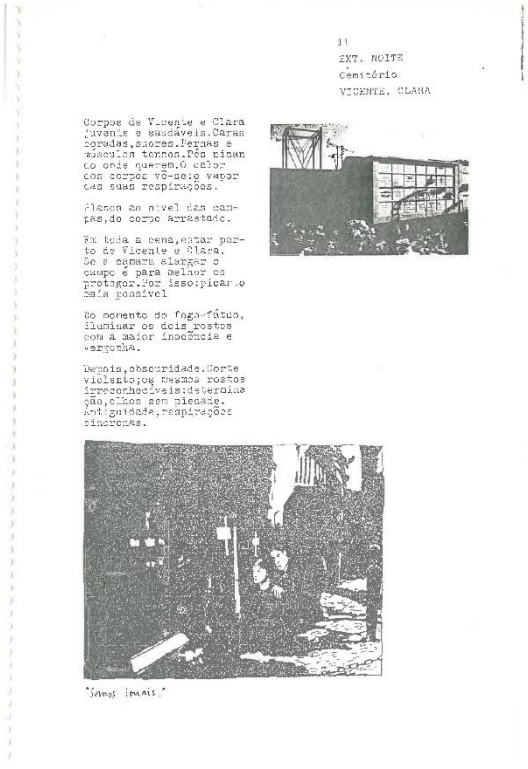
No documento que continha o argumento, na segunda metade, Pedro Costa anexou 4 fotografias de atores. As primeiras duas [cf. img. 1 e 2] são as do par principal – Vicente e Clara - ou no caso, os atores Pedro Hestnes e Inês de Medeiros. As duas outras fotografias [cf. img. 3 e 4] são as dos poetas António Osório e Mário Cesariny, que Costa queria para desempenharem o papel dos credores. Por questões de produção e por súbita doença de Cesariny, Pedro Costa teve de mudar de ideias, escolhendo os experientes Henrique Viana e Luís Santos [cf. img. 7 e 8] para a referida dupla. Contudo, a homenagem à poesia do Cesariny permanece no filme, nomeadamente com o verso "Em todas as ruas te encontro em todas as ruas te perco", que Zeca canta ao passar por Clara e Vicente na sequência do parque [54'19]. Repare-se que nas páginas anexas ao argumento, pode ler-se, junto à imagem de cada poeta, um dos seus versos, que provavelmente serviria para inspirar Pedro Costa durante a rodagem.

Importa ainda salientar que a escolha dos atores é um processo muito delicado uma vez que a adequação a uma ideia que o autor tem para uma personagem não é linear: essa ligação pode estar no andar, no olhar, na voz, numa maior identificação psicológica com um tipo de personalidade, etc. As hipóteses são infinitas: o olhar frágil e determinado de Pedro Hestnes, a sua forma pausada de falar parecem explicar da forma mais completa essa fina transição entre uma personagem de papel e um ator de carne e osso. Entre uma figura, um contorno físico, um perfil e uma pessoa real.

A fechar o quarteto de personagens principais temos, além de Vicente e Clara, o pai, interpretado pelo ator Canto e Castro, e Nino [cf. img. 5 e 9], que Pedro Costa escolheu após várias visitas a orfanatos. Nuno Ferreira, o menino com olhar de adulto, funciona como uma espécie de contraponto de irmão: mais jovem e, no entanto, mais seguro do seu atribulado processo de crescimento. Referência também para o papel interpretado pelo cantor Manuel João Vieira [cf. img. 10], a personagem de Zeca que no argumento chama pelo nome de Rajid, a do tio de Nino, desempenhada pelo grande ator, Luís Miguel Cintra [cf. img. 6], e, finalmente, Isabel de Castro [cf. img.11], no papel de mulher que ajuda Vicente no final do filme.

Character Descriptions

Notas para a composição de uma personagem



11
EXT. NOITE
Cemitério
VICENTE, CLARA

Corpos de Vicente e Clara jovens e saudáveis.Caras coradas,suores.Pernas e musculos tensos.Pés pisando onde querem.O calor dos corpos vê-se:o vapor das suas respirações.

Plano ao nível das campas,do corpo arrastado.

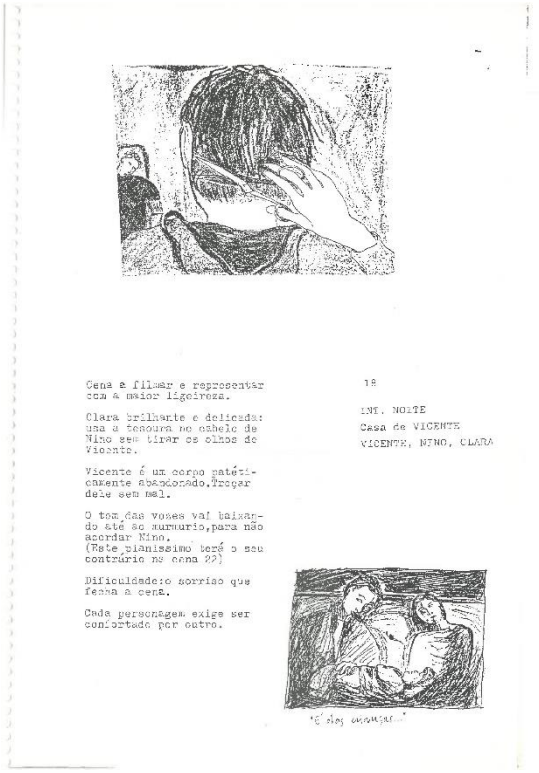
Em toda a cena,estar perto de Vicente e Clara. Se é preciso alargar o campo é para melhor os proteger.Por isso:plano geral possível

No momento do fogo-fátuo, iluminar os dois rostos com a maior inocência e vergonha.

Depois,obscuridade.Corte violento:os mesmos rostos irreconhecíveis:determinação,olhos sem piedade. Antiguidade,respiração ofegante.

"Jamais jamais."

1- Indicações que acompanham argumento de *O Sangue*



Cena a filmar e representar com a maior ligeireza.

Clara brilhante e delicada: usa a tesoura no cabelo de Nino sem tirar os olhos de Vicente.

Vicente é um corpo patèticamente abandonado.Traçar dele sem mal.

O tom das vozes vai baixando até ao murmurio,para não acordar Nino.
(Este planissimo terá o seu contrário na cena 22)

Dificuldade:o sorriso que fecha a cena.

Cada personagem exige ser confortada por outro.

18

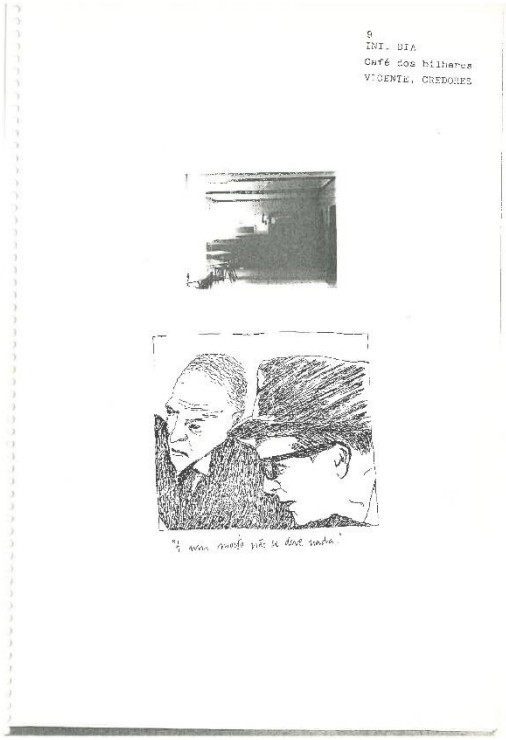
INT. NOITE
Casa de VICENTE
VICENTE, NINO, CLARA

"É boa amanhã."

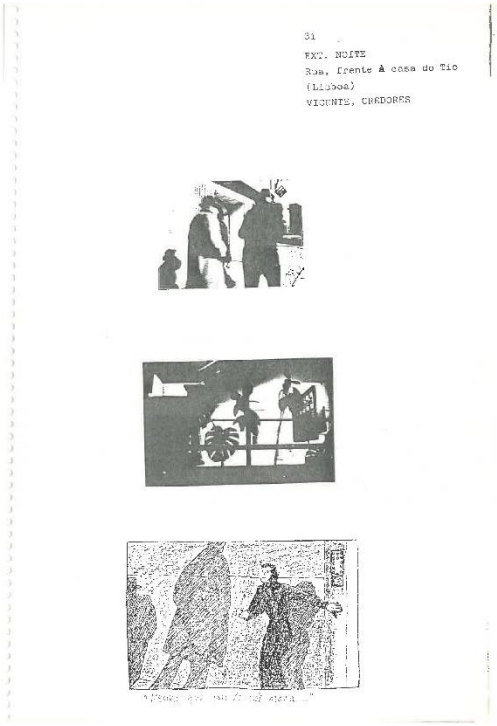
2- Indicações que acompanham argumento de *O Sangue*

3- Imagem de *O Sangue* [26:34]

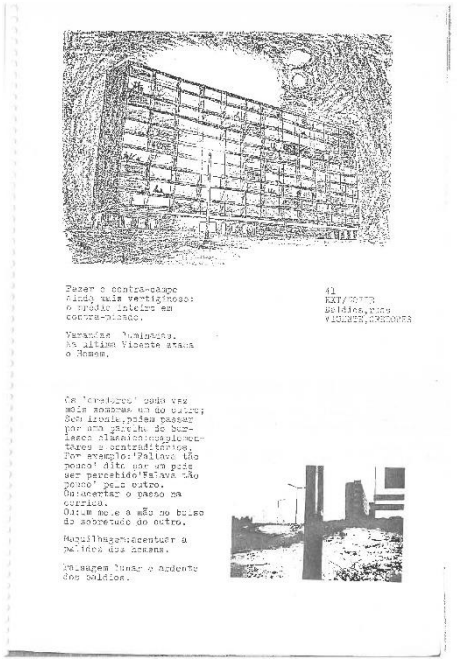
4- Imagem de *O Sangue* [51:20]


9
INT. DIA
Café dos bilhares
VICENTE, CREDORES

5- Indicações que acompanham argumento de *O Sangue*


31
EXT. NOITE
Rua, frente à casa do Tio
(Lisboa)
VICENTE, CREDORES

6- Indicações que acompanham argumento de *O Sangue*


Fazer o contra-campo
Ainda mais vertiginoso:
o prédio inteiro em
contre-plongée.

Vertentes luminosas.
As últimas Vicente atacado
o Homem.

41
EXT/NOITE
Bairro pobre
VICENTE/CREDORES

Os Credores' pedir vez
mais nomeros em do outro;
Och Ircule, pedes passar
por uma garrafa de bur-
gueses alcoólicamente-
tóxes e acetadíticos.
Por exemplo: Palavra tão
pouco' dito por um pois
ser percebido' Palavra tão
pouco' pelo outro.
Ouvacentar o passo na
curtido.
Ostum me.e a mão no bolso
do sobretudo do outro.

Mandilhagem: trentuer a
palidez dos semens.

Imagem lunar e ardente
dos soldos.

7- Indicações que acompanham argumento de *O Sangue*

8- Imagem de *O Sangue* [41:11]

9- Imagem de *O Sangue* [01:04:49]

As personagens são o centro dramático de um filme. O processo de encontrar a pessoa certa [cf. *Documentation and casting*] e as características da *persona* ficcional mais adequadas à história é um processo moroso e complicado. No caso de ***O Sangue***, a juntar à caracterização das personagens contidas na própria ação do argumento, o realizador juntava muitas vezes indicações sobre a maneira de as abordar física e psicologicamente.

Na imagem 1 pode ver-se a forma como Costa destaca "os corpos juvenis e saudáveis", as "caras coradas, suores, e músculos tensos" de Clara e Vicente para filmar a cena do cemitério (cf. img. 3). Indicação acompanhada no documento por uma fotografia de *repérage* desse *décor* e de um desenho de *storyboard* da autoria de Rita Lopes Alves. Na imagem 2 vemos com a indicação é para Clara ser "brilhante e delicada", o corpo de Vicente deveria ser "pateticamente abandonado" e, finalmente, que "cada personagem exige ser confortado por outro". Estas indicações dizem respeito a duas cenas distintas no filme – aquela em que Clara corta o cabelo a Nino e outra em que Nino dorme no colo do Vicente, enquanto este fala com Clara, em surdina [cf. img. 4].

O exemplo mais claro da descrição detalhada das personagens surge, curiosamente, a propósito da dupla de credores que persegue Vicente. Sobre esta, Pedro Costa escreve que à medida que o filme avança são cada vez mais "sombras um do outro" e que podem passar por uma "parelha do burlesco clássico: complementares e contraditórios", em que cada um completa as frases do outro [cf. img. 7]. Esta indicação surge complementada quer num desenho de Rita Lopes Alves [cf. img. 5], quer numa fotografia tirada por Pedro Costa na pré-produção [cf. img. 6]. De resto, este carácter de dupla, coreografada nas suas reações e movimentos, pode bem ver-se no filme, nas cenas retratadas nas imagens 8 e 9.

Screenplay

O argumento do filme e notas de realização

2

2
Casa de Vicente
PAI, VICENTE

Uma casa modesta. Numa rua secundária. Frente ao rio. A sala é pequena e branca; sofás de napa azuis, mesa e armário em pinho lavado, uma televisão a preto e branco, rede e estiva, um bar em fórmica descolorada. Nas paredes, aguarelas com paisagens aquáticas e cenas de caça na selva. Nos quatro cantos do teto ventoinhas enormes de lamelas. Nas janelas, cortinados de nylon sujos de pó.
O PAI tem as mãos apoiadas na mesa, os dedos afastados. A sua frente, VICENTE de mãos nos bolsos.

PAI
Estás a crescer depressa demais.
Mais.

VICENTE
Já disse o que tinha a dizer.

05

PAI
(baixo)
É verdade... É a Cobra mais...
(em si mesmo)
O teu irmão também está morto.
Mas é uma cobra boa... Sem ela
não se pode viver. Senão ficamos
nós doentes também... Mesmo o pior...

O PAI volta-se para trás e pede uma bica ao empregado. Nesse momento, NINO regressa ao aparelho.

NINO
Sou Á Isaac

O PAI percebe a curiosidade.

PAI
É um aparelho para ouvir melhor.

NINO
Por causa do Vicente?

PAI
Por causa do Vicente estive a perder o ouvido.

NINO
Isso liga e desliga?

PAI
(irritado)
O teu irmão ma...ve...mo...me pulverou...
Percebeu?

Os elementos, fixos, ou após cobra, fixos de inabitável e resistência.

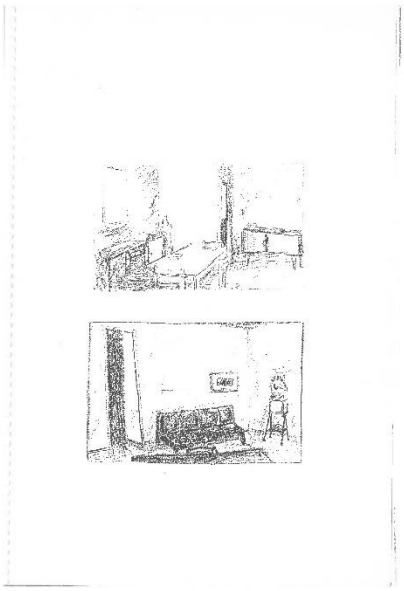
Planos clínicos.
Não dois écrans.
Planos nítio breves pela exaltante cólera
A mãe no quintal
O rosto do pai
O rosto de Vicente e a indefesa do pai
Mãe de Vicente
O rosto do pai
A mãe no quintal e a mão do pai que lhe pega.

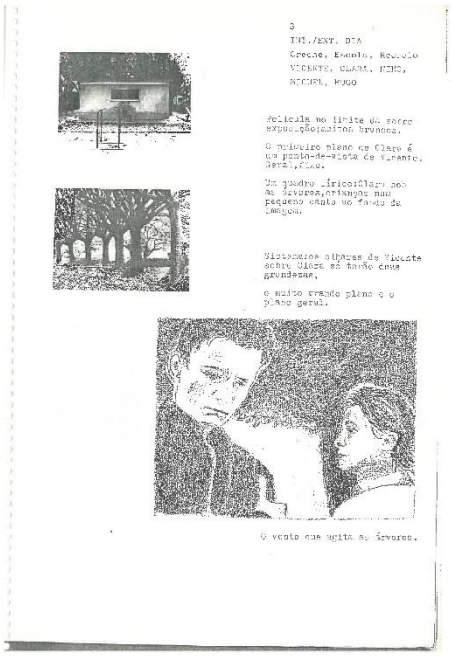
Inviolável: as linhas dos rostos e a fragilidade sua mãos.

"Vicente, sabe o que fizeste"

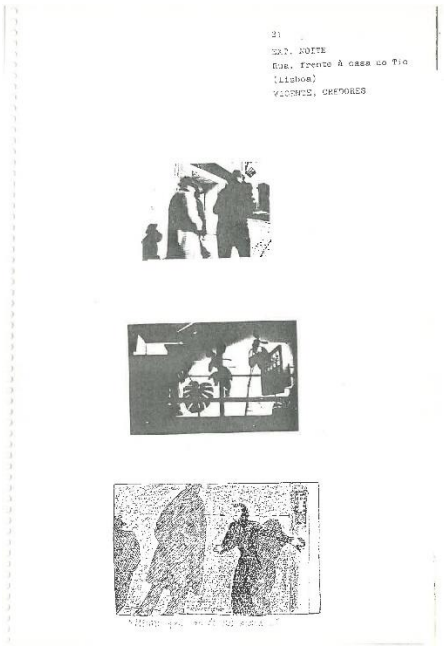
Nota: como vive à sombra de uma cifose?
O pai acaba de chegar ao cais sofre?

Vontade à tensão.





5- Notas de realização



6- Notas de realização

Um dos documentos fundamentais de qualquer filme e seu processo de filmagem é o argumento. No caso de *O Sangue* este é composto por 51 cenas ao longo de quase 120 páginas. Como é habitual muitas foram as cenas que foram eliminadas, outras que sofreram alterações (por vezes, meramente na cronologia da montagem), diálogos que mudaram ou personagens que foram suprimidas. O caso interessante deste filme português é que o argumento contém, numa segunda metade, uma reenumeração das cenas do filme com outras indicações de realização, verbais e visuais.

Desta forma, o argumento, com todos estes elementos, é um documento mais completo nesse árduo processo de tradução de ideias do papel para a sua concretização visual. A própria montagem na página de fotografias, desenhos e texto [cf. img. 3 a 6], permite alargar o conceito do argumento de *O Sangue* para um documento mais genérico contendo outros elementos. Desta forma, o que inspira o realizador, a equipa não é apenas o cumprimento de determinadas situações narrativas, mas sim um conjunto de pistas visuais e notas que orientam o trabalho prático de criação/ordenação das imagens.

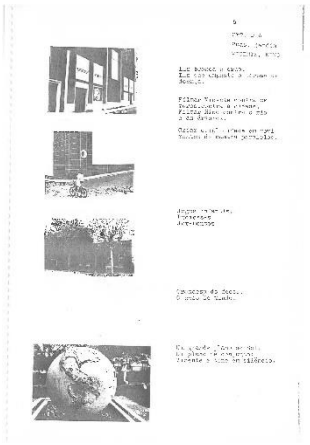
7	8	9	10	11

Ao considerar o argumento como documento com vários elementos além da narrativa escrita, ele é menos visto como um repositório de uma história fechada, mas mais como uma rede móvel e aberta de inspirações, onde vários elementos se cruzam, embora pertencendo ao mesmo imaginário. Por exemplo, uma das fotografias tiradas pelo fotógrafo Paulo Nozolino quando trabalhava no filme mostra uma planta em contraluz, naquilo que parece ser a entrada de um prédio [cf. img. 7]. Imagem aliás que acompanha as indicações da cena em que os credores encontram Vicente junto ao prédio do tio [cf. img. 6]. Nessa cena do filme podemos ver por detrás do jovem uma planta, mas que não corresponde ao formato daquela fotografada. Ainda assim trabalha-se o mesmo efeito obtido pela dita fotografia [cf. img. 8]. Coincidência ou não, esse mesmo efeito de contraluz parece produzir uma mesma atmosfera que vemos nas cenas iniciais em que o pai está na varanda com Nino e Vicente [cf. img 9]. Outro exemplo é a descrição no argumento da casa de família de Vicente e Nino: "nas paredes, aguarelas com paisagens aquáticas e cenas de caça na selva" [cf. img. 2]. Já quando vemos pela primeira vez a casa percebemos que os motivos aquáticos foram "transferidos" para as paredes do armazém onde trabalha Vicente [cf. img. 10], e que as cenas de caça remetem agora para o leão na tapeçaria que o tio tem pendurada na parede da sala de sua casa [cf. img. 11].

Outro exemplo de "transferência" ocorre por vezes no trabalho sobre o diálogo. No argumento, mais concretamente na segunda cena do restaurante [cf. img. 2], o tio diz a Nino, irritado, "o teu irmão matava-me se pudesse, percebes?". Nino aumenta a sua irritação, "foi sorte…". O tio, "sabes o que estás a dizer? É por tua causa que estou assim…". Nino, "Foi o Vicente." E o tio, "porque te quis ajudar… vê se entendes". A cena termina com Nino dizendo: "nós não queremos ajuda" (no filme "nós não *precisamos* de ajuda.") Este segmento de diálogo surge no filme no final da visita ao aquário (01:09:40), com os peixes a nadar por trás das personagens. Neste caso, o diálogo, mais relevante, pôde ser transferido para outro momento, outro *décor*, menos importante.

Personal notes

As notas poéticas de *mise en scène* de *O Sangue*

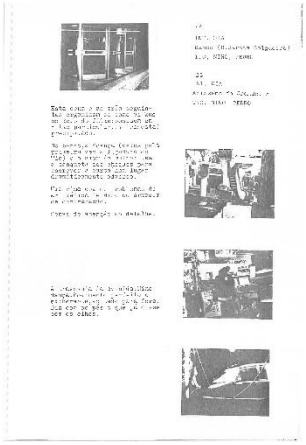


1- Notas que acompanham o argumento de *O Sangue*

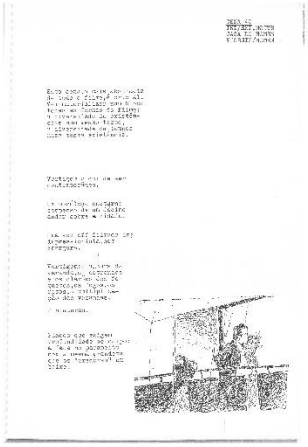
2- Notas que acompanham o argumento de *O Sangue*

3- Imagem de *O Sangue* [29:36]

4- Imagem de *O Sangue* [1:01:58]



5- Notas que acompanham o argumento de *O Sangue*



6- Notas que acompanham o argumento de *O Sangue*

7- Imagem de *O Sangue* [1:09:33]	8- Imagem de *O Sangue* [1:20:39]

Como se sabe *O Sangue* foi a primeira longa-metragem de um jovem a iniciar-se nas funções de realização. Desta feita é natural que o realizador se tenha feito rodear de todo o tipo de indicações, notas que o ajudassem nessa difícil tarefa que é realizar um filme inaugural. No documento apenso ao argumento, surgem várias dessas notas - juntamente com os elementos pictóricos - que se destinam a fixar elementos dramáticos, de *mise en scène*, importantes para o autor em cada cena.

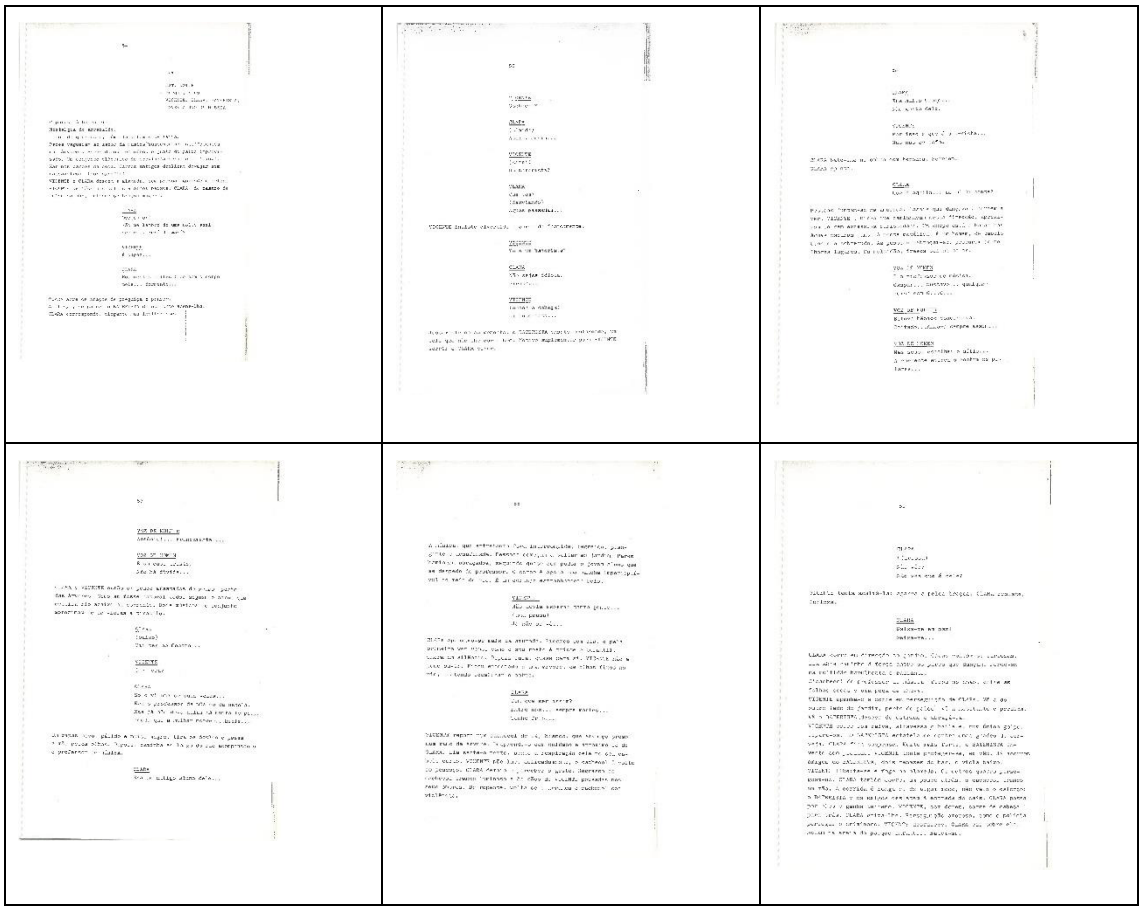
Por vezes estas notas ganham um certo pendor abstrato e poético que só filtradas pela sensibilidade de Pedro Costa poderão ter algum tipo de correspondência no filme. Na secção dedicada ao *casting* [cf. *Documentation and casting*] já fizemos referência às linhas de verso de Mário Cesariny e António Osório que acompanhavam as imagens dos poetas como escolhas para interpretarem o papel dos credores. Na Imagem 1 podemos ver como Pedro Costa usa expressões poéticas para definir a cena em que os meninos brincam no parque, cena entretanto desaparecida e convertida em duas outras: aquela em que Vicente e Clara procuram Nino no bosque, e aquela em que o filho mais velho diz ao irmão que o pai não vai voltar [cf. img. 3]. Expressões como "luz que empeste o parque de doença" ou "grandeza do *décor*, o peso do mundo", ajudam a definir a atmosfera dessas cenas.

A mesma coisa acontece na imagem 2 em que Costa define o *décor* da casa do tio como "uma casa a arder de realidade; peça a peça, anónima". As cenas passadas na sua sala [cf. img. 4] e no quarto do seu primo, Pedro, procuram marcar essa diferença face ao acolhimento da casa de Nino. Na imagem 5 vemos como Pedro Costa se refere ainda à poesia (neste caso japonesa, os *haikus*) para definir o ritmo do próprio filme na própria articulação de montagem com as cenas em que o tio tenta conquistar o carinho de Nino, na cidade de Lisboa [cf. img. 7].

Finalmente, Pedro Costa escreve na cena em que a mulher conversa com o prisioneiro Vicente na varanda do seu prédio que: “esta é a cena mais abstrata de todo o filme”. E um pouco depois a frase enigmática que se destina certamente a encontrar um tom para a cena: “Vertigem e dor de ser contemporâneo” [cf. img 6]. Esse momento do filme [cf. img 8], pelo contraste entre a solidão dos blocos dos apartamentos e do ambiente festivo que já se ouve - é fim de ano –, produz exatamente essa crítica ao modo de vida citadino e contemporâneo que Costa procura atingir nessa cena.

Story of a shot

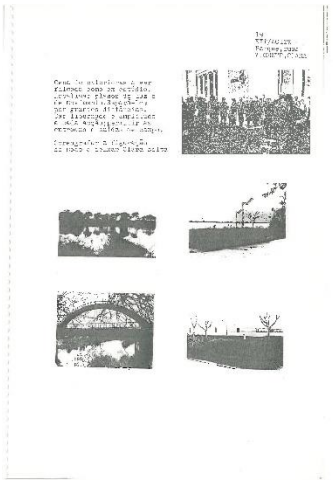
Construir uma cena



O que aqui se apresenta são os diferentes estados pelos quais passou uma das sequências capitais de *O Sangue*, a da descoberta de um corpo no rio ante a presença de Vicente e Clara. Temos, por um lado, a escrita da cena no argumento, depois os desenhos de *storyboard* dos momentos capitais da cena desenhados por Rita Lopes Alves. Ainda as notas de realização para a cena, apensas ao argumento e, finalmente, três *stills* com a concretização final desses mesmos momentos no filme.

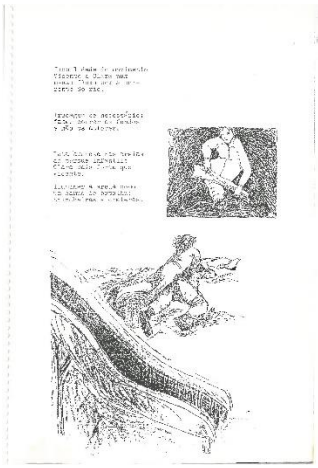
1- Desenho para *storyboard* de Rita Lopes Alves.	2- Desenho para *storyboard* de Rita Lopes Alves.	3- Desenho para *storyboard* de Rita Lopes Alves.

No argumento, a cena 19 corresponde aos vários momentos que no filme têm tradução em diversas pequenas cenas individuais: a entrada de Vicente e Clara no parque; o encontro com Zeca (que no argumento é a personagem do baterista); o corpo morto a ser recolhido do rio pelo barqueiro; e finalmente, o momento que a montagem entrecortou com outra cena – o tio a levar Nino adormecido de sua casa – a da erótica luta entre Vicente e Clara à beira rio. No momento de recolha do corpo, a passagem do escrito ao filmado parecer ter sofrido alguma compressão. No argumento, a ideia inicial era que através das vozes das pessoas, mas também por Clara, ficássemos a saber que o cadáver a boiar no rio era o de um professor de música, viúvo, que bebia. Além disso, o corpo perdia-se na correnteza do rio, formando um fúnebre "cortejo belo" com as pessoas a acompanhá-lo. No filme, a opção acabou por ser outra. O corpo é recolhido por um barqueiro, mantendo-se esta ideia de cortejo ou grupo de pessoas que assiste a este insólito acontecimento. Contudo, a compressão nega ao espectador qualquer informação em relação à identidade do morto. Neste sentido é uma compressão que não quer apenas economizar a narrativa por uma questão de tempo, mas visa sim construir um espaço de ambiguidade. Quando Vicente coloca o cachecol branco nos ombros de Clara esta foge assustada dizendo "é dele". Ora, "ele", nós nunca sabemos quem é exatamente.



4- Notas de realização

5- Notas de realização



6- Notas de realização

Outro elemento fundamental para a construção desta cena foram os quatro desenhos que Rita Lopes Alves fez: o primeiro com as pessoas a verem o cadáver a boiar no rio [cf. img. 1]; o segundo no qual Vicente coloca o cachecol branco [cf. img. 2] nos ombros de Clara; e as últimas duas detalhando a posição dos corpos de Vicente e Clara em relação ao rio durante a referida luta amorosa [cf. img. 3 e 6], no final da sequência. Ao colocarmos lado a lado os planos do filme e estes desenhos detetamos diferenças, embora mantendo o seu sentido geral. Face ao primeiro desenho, porque a ação imaginada no argumento (um cortejo fúnebre do corpo ao longo do rio) se substitui pela recolha do mesmo por um banqueiro, o ponto de vista alterou-se. Assim, temos antes um plano de pessoas a testemunhar o evento de frente para a câmara e em contraluz [cf. img. 7], já não um plano picado desde as costas de Vicente e Clara, como mostrava o desenho em causa. O segundo desenho, no qual Vicente coloca o cachecol a Clara, é aquele que, embora não mantendo o mesmo enquadramento e proximidade às personagens, tem melhor concretização num plano do filme [cf. img. 8]. Já os desenhos da luta amorosa de Clara e Vicente acontecem apenas num só plano do filme, uma vez que é no próprio plano que a posição deles muda um pouco, com Clara a conseguir virar Vicente para si [cf. img. 9]. Também o ponto de vista não varia: ao contrário do que se vê no desenho maior, o rio está sempre para lá das personagens e não para cá, como indicava o *storyboard*.

7- Imagem de *O Sangue*	8- Imagem de *O Sangue*	9- Imagem de *O Sangue*

Finalmente, repare-se nas notas de *mise en scène*, das quais se salienta a intenção de Pedro Costa de "filmar os exteriores como se fossem estúdio" e a de "permitir as entradas e saídas de campo" [cf. img. 4], coisa que acontece com Clara no início e fim da sequência. Outras indicações dizem respeito a filmar o "cortejo fúnebre" com metade terra, metade rio, visíveis (algo que se pode ver mais à frente, no plano da luta entre os dois). Costa indica que a realização da cena do cachecol deve "provocar uma explosão" [cf. img. 5]. Essa explosão, presume-se, diz respeito ao momento em que Clara, reconhecendo o cachecol que tem pelos ombros [cf. img. 8], foge para fora da festa. Finalmente, Pedro Costa deixa claro que a luta amorosa deve passar-se na areia, e que esta deve ser iluminada "como um campo de batalha", que Clara deve sair "vencedora" e que os movimentos das personagens devem coincidir com o fluxo do rio [cf. img. 6]. Tudo isto são exemplos de indicações de realização que, sem terem concretização rigorosa no filme, contribuíram para o tom dramático-erótico da referida cena.

Notas gerais sobre o filme

O Sangue / *Blood*

Pedro Costa

Portugal, 1989

Pedro Costa (Lisboa, 1959) tinha apenas 29 anos quando filmou a sua primeira longa-metragem, *O Sangue* (1989). Realizado após sair da Escola de Cinema trata-se de uma obra marcada por uma forte componente de aprendizagem, levada a cabo por uma pequena equipa que reunia, entre outros, alguns dos seus colegas. Toda a filmagem foi feita em algumas zonas do Barreiro, Vale de Santarém, Seixal, Valada do Ribatejo no Cartaxo e centro de Lisboa. Pedro Costa conta como essa primeira experiência foi complicada, sobretudo pela chuva que prejudicou as rodagens nos exteriores, ainda mais dada a escolha de filmar em película a preto e branco, muito contrastada, sempre no limite da visibilidade. Ainda no campo do trabalho com a luz e com o negro como uma cor central de *O Sangue*, Pedro Costa recorda como a cena da ida de Clara e Vicente ao parque – uma vez que foi filmada em exteriores embora iluminados como se fossem interiores de estúdio – requereu um extenso trabalho nesse setor. Por vezes, foi necessário a presença de 6/7 membros da equipa de eletricistas no *plateau* para que a cena ficasse bem iluminada.

Pedro Costa durante a rodagem protegia os seus atores, sabendo-os peça fundamental do filme que queria fazer. Destaque para a forma como trabalhou com Nuno Ferreira, menino que veio a desempenhar o papel de Nino e que Costa foi buscar a um orfanato. De certa maneira esta experiência prenuncia o trabalho com não atores, algo que seria recorrente a partir de *Ossos* (1995). Ainda marcante foi a forma como o tema do filme – a formação de uma nova família ante a falência dos valores parentais tradicionais – acaba por ter uma confirmação na própria forma de Pedro Costa gerir esta sua primeira experiência de filmagem. Algo que manteria para o restante da sua obra daí em diante. A análise das fichas técnicas dos seus filmes demonstra que Pedro Costa faz cinema recorrentemente com as mesmas pessoas, uma espécie de "família de substituição" de cariz artístico. Pode talvez até dizer-se que a vontade de trabalhar com poucos meios e sem grandes equipas na rodagem – ilustrada sobretudo pela trilogia das Fontaínhas: *Ossos* (1995); *No Quarto de Vanda* (2000); *Juventude em Marcha* (2006) – se deve a esta necessidade de procurar no cinema algo de verdadeiro e genuíno. Os locais que filma são os espaços habitados no dia-a-dia pelos seus atores, entretanto integrados nesse conjunto de uma família que utiliza o cinema com forma de expressão.

Sinopse Visual:

Sinopse:

Nos arredores da cidade, Vicente e Nino, irmãos de 17 e 10 anos, vivem com o pai. Contudo, ele está doente e sai frequentemente para os seus tratamentos. Certa vez, após inesperados acontecimentos ocorridos no profundo da noite, Vicente conta ao irmão que o pai não vai voltar mais. Os rapazes têm então de aprender a viver sozinhos, apenas com a ajuda da namorada de Vicente, Clara. Tudo parece correr bem até à inesperada chegada de um tio de Lisboa, que pretende levar a criança a viver com ele, e à pressão de dois credores do pai que querem a todo o custo reaver o seu dinheiro.

Poster:

Equipa Técnica e Elenco

Realização: Pedro Costa; Argumento: Pedro Costa; Produção: Vítor Gonçalves; Produtora: Trópico Filmes; Fotografia: Martin Schäfer, Acácio de Almeida e Elso Roque; Som: Pedro Caldas e Gerard Rousseau; Montagem: Manuela Viegas; Figurinos: Rita Lopes Alves.

Elenco: Pedro Hestnes (Vicente), Nuno Ferreira (Nino), Inês de Medeiros (Clara), Canto e Castro (pai), Luís Miguel Cintra (tio), Henrique Viana e Luís Santos (os credores), Isabel de Castro (a mulher) e o cantor Manuel João Vieira (Zeca).

Website do projeto: http://movingcinema.eu/

ANEXO 6

Anexo 6

«A internet produziu a morte da própria noção de gosto»[1]. Entrevista[2] com Alain Bergala, 2015.

Alain Bergala é provavelmente o nome maior do estudo e da prática da relação do cinema com a infância, nomeadamente através da formação de crianças, jovens e adolescentes por via das imagens em movimento. Autor do livro *L'hypothèse cinéma* (2002), o pensador francês foi também editor da revista *Cahiers du cinéma*, conselheiro para o cinema do ministro da cultura Jack Lang e é estudioso de vários autores como Jean-Luc Godard, Victor Erice e Abbas Kiarostami. É professor de cinema na Fémis e em Paris III.

Esta entrevista decorreu durante o ciclo "Nos Caminhos da Infância", evento que teve lugar em novembro de 2015, na Fundação Calouste Gulbenkian e que contou com a presença do conhecido pedagogo francês.

Um dos seus livros mais importantes sobre a questão da educação através do cinema,* L'hypothèse cinéma, *foi escrito em 2002. Pensa que existe uma grande transformação dos melhores métodos a seguir nesse domínio com a crescente importância da internet e com a própria alteração do cinema nestes treze anos que se passaram, entretanto?

Claramente. É evidente que hoje em dia a relação que os jovens têm com os filmes não se relaciona com o seu visionamento todo por inteiro, numa sala escura. Existe uma pulverização completa das práticas de ver os filmes. E isso é muito impressionante, talvez mesmo a maior mutação que o cinema já assistiu desde o seu início. Afinal de contas, o que é um filme? Os professores não conseguiram prever tal transformação e a um tal ponto a sua prática do cinema já não tinha nada a ver com a dos jovens. É uma questão muito difícil de pensar, porque aqueles que se dedicam a fazê-lo são de uma geração que têm uma determinada relação com as imagens,

[1] Publicada originalmente no *site À pala de Walsh*. Versão online disponível em: http://www.apaladewalsh.com/2015/11/alain-bergala-a-internet-produziu-a-morte-da-propria-nocao-de-gosto/

[2] Esta entrevista não aborda exclusivamente os temas da nossa investigação. Aproveitámos a ocasião de conversar com Bergala, para lhe fazer algumas outras questões mais genéricas e sobre temas conexos, como a evolução do cinema e transformação da cinefilia. Optámos, contudo, por apresentar aqui como anexo, por uma questão de coerência do texto, a versão integral da conversa.

que conheceram a sala de cinema. E não é apenas a sala, é ter a paciência de ver um filme todo, sem paragens, sem circulações. A ideia de ver hoje um filme de hora e meia, duas horas, de seguida é impensável para os jovens. É por isso que o discurso da educação é importante. Pelo menos eles poderão, de tempos a tempos, saber o que é a experiência de ir a uma sala e ver um filme completo. Mas isto acontecerá cada vez menos, creio.

Quando lemos o livro hoje em 2015 não podemos deixar passar algumas ideias que, vistas à luz do presente, nos parecem visionárias na relação com o momento atual do cinema. Por exemplo, a questão da importância do fragmento, de colocar em relação um ou vários pedaços de filmes com outras totalidades. Crê que parte do que julgava na altura ser um desafio para o formador pela via do cinema é hoje um desafio para toda a humanidade?

À época quando defendi isso em França e fiz um DVD com uma junção de fragmentos de filmes muita gente esteve contra mim. "Ele é doido. Quer matar o cinema!". Mas não era verdade. Na realidade era o contrário. Tentava compreender as práticas reais de ver os filmes. Atualmente, tenho refletido muito nesta questão. Por exemplo, o que é que podemos fazer que seja uma pedagogia a partir do *youtube*? Penso que podemos fazer coisas interessantes com este estado das coisas. Estou agora a escrever um pequeno ensaio sobre esta questão precisamente. Partindo da existência de milhões de extratos de filmes, o que podemos fazer? A história da segmentação por extratos não é necessariamente pedagógica. O *zapping*, por exemplo. É preciso averiguar o que podemos fazer com este *zapping* para o transformar em algo mais esclarecedor. Godard desde os anos 60 que já sentia o problema. Ele tinha aliás uma frase reveladora: "Um dia todos os filmes terminarão em pedaços". E é verdade. Hoje um jovem vê um pedaço do *Pierrot le fou* (Pedro, o Louco, 1965) e isso basta-lhe. Creio mesmo que Godard foi o primeiro a pensar nesta questão. A ideia de que um filme afinal se poderia cortar em pedaços e levá-lo para outros lados. É preciso pensar hoje a partir desta realidade. A ideia de que o cinema vai continuar é evidente. E não passa pela relação com a proliferação das imagens ou dos ecrãs. É como a missa ou os jovens crentes. Existe uma necessidade de estar no negro, de ser outras pessoas. Uma certa luz sobre as formas evidencia a nossa necessidade de estar no contrário. A comparação com a igreja é esclarecedora, pois os jovens que vivem na rua, por exemplo, vão à igreja procurar outra coisa. O cinema já não é a questão dos filmes, é a experiência social de ir a um espaço de separação. Mas estas ideias nem se passam muito em Paris. Lá todos vão ao cinema, as salas estão cheias… Mas não é o caso em muitos outros países…

Sim. Neste momento em Lisboa existem dois ou três cinemas de rua, se tanto… O Alain Bergala defende uma pedagogia do cinema centrada na criação, que não separa necessariamente o ato de leitura dos filmes do ato de filmar. Em que medida esta conceção antecipa ou não a omnipresença do audiovisual, acessível a todos para ver mas sobretudo para mexer?

Atualmente muitos aparelhos permitem filmar. Toda a gente filma, com os telefones, os iPads, etc., e isso tornou-se uma prática banal. A grande ilusão hoje é dizer-se: "eu tenho um telemóvel, logo eu filmo, logo eu posso fazer filmes". Isso é um enorme erro. Podemos fazer filmes e enviá-los aos amigos, mas isso é uma outra prática. Não corresponde, na maioria das vezes, a um projeto artístico. Um projeto de cinema implica antes do mais ter uma ideia do que se quer fazer e depois comparar com o que se pode de facto fazer. E sobretudo o cinema apenas existe se as pessoas o veem. Na internet, por exemplo, alguém pode colocar um vídeo de vinte minutos feito por si. Mas qual é a garantia, mesmo que esse vídeo tenha 400 *likes*, que as pessoas o tenham de facto visto? Este mecanismo social não ajuda a criar uma identidade. Assiste-se antes à formação de uma grande "poeira". Esta realidade dos jovens filmarem e colocarem os seus vídeos na net já existe há algum tempo. Agora, o que me surpreende bastante é porque é que estas novas práticas com novos dispositivos não produziram até hoje novos cineastas? Normalmente, quando há novos aparelhos isso produz uma outra estética, novos cineastas. Uma nova liberdade exige novos meios próprios de escrita. Mas até agora, no meio de milhões de jovens, isso ainda não aconteceu. Não consigo compreender bem o porquê disto. Atualmente, não compreendo porque não existe em Cannes um filme de um realizador que aprendeu a fazer filmes através da internet. Ainda não há, estou seguro de que haverá. Até agora as práticas estão separadas: os jovens que filmam as coisas e as colocam na net não se tocam com práticas das construções de projetos de cinema. É uma outra coisa, uma outra prática social.

Talvez seja um pouco a crise das figuras de autoridade. Autoridade entre aspas, no sentido de uma ajuda a um aclaramento, a uma aprendizagem de um caminho qualquer. Assisti recentemente a uma conferência de Alain Badiou onde este colocava em relação os projetos do cinema e da filosofia, unindo-as por via da dialética e da contradição. Ele dizia que o cinema é a forma dialética que coloca em contradição as imagens, e no interior de um filme, a tensão entre a arte e a não arte. O seu exemplo do filme que tem 400* likes *mas que de facto

ninguém viu, faz-me lembrar um pouco nesta relação. Na conceção de um modelo de sociabilização sem dialética real, ou talvez apenas mecânica e quantitativa (o número de* likes*). Um modelo que exige uma resposta imediata ou que, no limite, suprime a necessidade de uma resposta, com a exigência da exposição total e unidirecional a cumprir os requisitos de cada utilizador.

Sim, e os modelos de união que existe são limitados. Os filmes que têm mais *likes* são as paródias, as imitações. É divertido, mas é ao mesmo tempo assustador. Dei recentemente um curso sobre os *The Sopranos* (Os Sopranos, 1999-2007), fui investigar material na internet e dei de caras com milhares de vídeos-paródia ao genérico da série, em que as pessoas se filmavam no trabalho, em casa, a fazer essas imitações. Tem graça tudo isto, mas, afinal de contas, o seu valor artístico é nulo. A questão você colocou-a bem: como é que alguém que faz estes vídeos se considera no momento em que os faz? O que é que pensa de si mesmo? Pensa que tem graça? A quem espera ela divertir? São projetos que são puramente da ordem da sociabilidade e muito pouco da ordem da criação artística. Claro, existem muito bons filmes na internet, mas não são esses que recebem os *likes*.

Atualmente tornou-se um lugar-comum comparar estes vídeos do* YouTube *aos primitivos, nomeadamente aos primeiros espantos provocados pelos Lumière, Edison. Como se assistíssemos a um novo nascimento do cinema. Concorda?

Não. Coloquemos a questão: o que é esta prática? Para mim, ela ainda não tem nada a ver com a criação cinematográfica. Não existe ainda um *raccord* entre estas duas realidades. Dos cineastas que emergem neste momento, não há um que possa dizer, "eu vim da internet". É bizarro. Há realizadores a vir da publicidade, da banda desenhada, do teatro, etc. Mais uma vez, parece-me que ainda não existem projetos. As pessoas simplesmente fazem coisas, divertem-se, mas não existe superego, não existe alguma intenção de se comparar a qualquer coisa.

A seguir aos discursos sobre a morte do cinema assistimos hoje a uma expansão da noção do mesmo. Um conceito que designa qualquer coisa que apanha, na sua lógica, muitas outras pequenas formas e dispositivos que não são necessariamente hoje já filmes, mas possuem algo do que chamámos cinema (e só cinema), em tempos. O que pensa desta noção, digamos, mais "larga" de cinema que incluiria, por exemplo, o audiovisual?

Para mim, quando falamos de cinema é preciso colocar-nos a questão de saber se existe uma criação. Se há uma criação há também um criador, claro. Será que existe um mínimo de consciência da forma? Intenção de fazer alguma coisa que me representa e não fazer uma coisa qualquer. É a mesma coisa em outros domínios. Por exemplo, no desporto existe a diferença entre os atletas que se treinam diariamente e os que o praticam ao fim-de-semana. Eu creio que para haver criação é necessário haver um projeto. Quanto à expressão audiovisual ela é minha inimiga já há muito tempo. Em França, para o Ministério da Educação, o cinema faz parte de um grande conjunto chamado o audiovisual e eu sempre me bati contra isso. Para mim o cinema é à parte desse conjunto, com a sua especificidade. Por exemplo, na pintura existem muitos pintores amadores que têm prazer a fazer o que fazem, o prazer da sua prática, mas frequentemente não possuem nenhum objetivo além desse prazer. No cinema é parecido. Antes da explosão das práticas amadoras as pessoas que tinham uma câmara de 16 mm ou 35mm eram normalmente pessoas instruídas, com acesso à cultura e a um tipo de pensamento. Hoje todo o mundo faz, filma. E não é mesmo cinema amador, é outra coisa, outro gesto, bastante inédito, segundo creio.

***Recentemente o* Facebook *permitiu a opção de integrar pequenos vídeos animados com planos, cenas, olhares, gestos, gags do cinema. E estes começaram a circular, ou como citações, ou como formas mais complexas e atualizadas de* emoticons. *Por exemplo, para exprimir alegria posso usar um gag do Chaplin em vez de um* smile.**

Sim, começa a funcionar como uma espécie de código.

Sabemos a importância que a crítica de cinema teve no seu percurso. Como é que a vê hoje, sobretudo a crítica* online *feita por elementos que não pertencem a órgãos de comunicação institucionais? Isto por relação com a noção da crise das figuras de autoridade que falávamos há pouco…

Em França as pessoas têm hoje a impressão de que a função da crítica de cinema é quase nula. Na internet toda a gente tem o direito de publicar as suas impressões sobre os filmes que viu (ou mesmo se os não viu). Embora muita gente pense o contrário, nomeadamente pela questão política, eu creio que isto não é interessante. Para mim, não faz sentido poder falar de uma coisa sobre a qual não se tem o mínimo de ideia do que é… Devo dizer que acho até um pouco assustador, uma forma de populismo. Acho que isto teria feito gritar Foucault. Quando

procuramos informação na internet sobre um filme, encontramos textos opinativos de gente que viu esse filme. Lemos esses textos e mesmo se são bons nós não conhecemos muitas vezes o sistema no qual eles se inscrevem. Só existe a pura opinião, mas o que fazer com ela? Por outro lado, já existem *sites* que se parecem cada vez mais a revistas. Aí é diferente, pois até por relação à questão da autoridade, existe muitas vezes uma redação e podemos ter acesso aos valores que regem essa revista digital.

A importância da questão do contexto…

Sim, saber o que amam ou o que detestam. Uma página escrita sobre um filme, em si, não tem grande valor. O sentido começa a emergir se sabemos o contexto e sistema de valores que enforma, rodeia esse texto. Eu penso que isto se reconstitui a pouco e pouco na internet. É importante passar além dos meros pensamentos individualistas e não estruturados.

Estes contextos como espaços da formação de comunidades de gosto* online*?

Quando procuro alguma coisa sobre um filme faço como toda a gente e vou ao Google. Vou vendo mais ou menos o que se vai escrevendo em França. E mesmo quando um texto é bom normalmente ele não é muito bom. A crítica de cinema serve para pensar o cinema e formar o gosto, mas na internet dá-se a morte da própria noção de gosto.

Crê que não existem hoje condições, nem tempo, para a formação de um gosto? Para uma cultura que seja eminentemente qualitativa e que consiga resistir à pressão dos "1001 filmes para ver antes de morrer"?

A acontecer isso só pode dar-se no domínio de uma estrutura. Em França tivemos a sorte de ter um dispositivo chamado "Escola e Cinema" que teve um papel muito importante. Existe um número incrível de crianças que nele se inscrevem para aprenderem cinema. Durante a escolaridade eles vão ver 4 filmes que estão desconectados com a ideia de cinema que conhecem. Ao fim de alguns anos, eles compreendem que existe um cinema diferente daquele que eles eventualmente vão às salas ver. Aprendem que existe um outro sistema diferente do das coisas que circulam comercialmente à sua volta. E isto tem um papel fundamental. No passado trabalhei numa escola de subúrbio com crianças bastante problemáticas. Mais tarde fiquei estupefacto quando soube que daquele colégio emergiram dois cineastas. Estou quase

seguro que se por acaso eles não tivessem estado naquele colégio e assistido a todos os eventos ligados ao cinema que organizei naquela altura, nem sequer lhes teria passado pela cabeça que fazer filmes era uma hipótese. Dois cineastas entre todo este grupo é imenso. Outro exemplo, na Fémis. É muito frequentemente os jovens nos explicarem que decidiram vir aprender cinema por causa do "Escola e Cinema" e que viram *Khane-ye doust kodjast?* (Onde Fica a Casa do Meu Amigo?, 1987) do Kiarostami. E na época aquele filme era um choque face àquilo que conheciam. Aparentemente, este pequeno gesto de lhes mostrar aquele filme foi o suficiente para, 18 anos mais tarde, estarem ali a querer estudar na Fémis. Isto para dizer que a formação larga do gosto é impossível, uma vez que este se transmite de indivíduo em indivíduo, ou de indivíduo a uma sala de aula ou outra estrutura organizada. O gosto surge quando alguém diz, um pai ou um professor, "vê lá isto". Quando tive no Ministério da Educação tentei fazer uma coleção de DVDs para serem vistos pelas crianças. A minha ideia era que se víssemos todos aqueles filmes, mesmo se estivéssemos perante um conjunto vasto de ideias de cinema diferentes, elas pudessem constituir um conjunto estruturado por um gosto.

A aprendizagem necessita da criação de um espaço de separação, de rutura, como acontece com os filmes que escolhe para serem mostrados aos alunos. E os modelos de socialização que conhecemos, que implicam um* "taking turns"*, num diálogo por exemplo, implicam também essa resistência, um tempo sem falar ou fazer, o tempo da escuta.

Atualmente quem coloca na internet um vídeo de 4 minutos sabe que ninguém, ou quase ninguém, o vai ver todo por inteiro. Às vezes até tem de chamar a atenção para o exato minuto onde qualquer coisa de específico acontece. Essa é a catástrofe precetiva da internet atual: a impaciência absoluta, modo no qual nada se pode inscrever de facto de forma duradoura. Não existem condições para ficar com as coisas, não existe um mínimo de resistência que seja aceitável pelos utilizadores, em contraposição com o imediato.

No que concerne a uma possível massificação da educação na era digital, qual a sua opinião sobre os MOOC? [Em português, os Cursos Online Abertos e Massivos]

Não me agrada essa realidade. Porque quando ensinamos alguma coisa precisamos de ter uma presença. Não creio que estes cursos permitam a formação de um saber, assim destacado de um corpo, posto a circular de forma anónima e indiferenciada. Para mim representa aliás o perigoso absoluto. Atualmente na universidade há muitos jovens que fazem cursos através de aulas

gravadas, filmadas. Mas ainda há uma relação qualquer, mesmo que mediada pela imagem. Penso que a transmissão passa sempre pela relação com alguém. O que eu ensino na universidade nunca é igual ao que ensina o meu colega do lado, ainda que seja o mesmo programa. E com os professores não há apenas uma relação de saber ou conhecimento, há sempre algo mais. Por exemplo, um colega meu pode ter uma formação universitária mais adequada, estar melhor preparado do ponto de vista do conteúdo, mas eu poderia, por hipótese, despertar mais a curiosidade dos alunos em escutar-me. O saber como uma espécie de entidade impessoal não é interessante. Por isso é que ele tem de estar sempre envolvido em métodos próprios e cativantes de pedagogia.

No seu livro recusa a teoria que chama "De Pokémon a Dreyer" e alerta para as "consequências devastadoras da mediocridade" e dos maus filmes na formação das crianças. Estava curioso para saber se o Alain Bergala é um entusiasta ou um cético deste fenómeno atual do vulgar auteurism.

Sim, isso pelo contrário interessa-me. Esta teoria não significa uma defesa exclusiva dos grandes autores. Os autores menores, por exemplo, são muito apaixonantes. O problema são os filmes de pura ideologia, os puros filmes espelho e de reconhecimento que são um mero efeito da economia do cinema. Para mim, a vulgaridade está aqui. Frequentemente, quando se tem pouco dinheiro, uma das soluções passa por fazer esses filmes espelho, com medo que se assim não for, ninguém os vai ver. Em França são algumas comédias à francesa, sempre com os mesmos atores, os mesmos assuntos pouco interessantes… Mas, atenção, isto não é um julgamento das pessoas como se, de repente, não pudessem gostar desses filmes. Falo apenas do ponto de vista da formação. Nessa teoria do Pokémon, o que quis dizer foi que existe uma ideia recorrente que não funciona. Cada vez que se começa a falar de pedagogia há sempre alguém que diz que é preciso começar pelo que as crianças gostam. Não é verdade. Pelo menos pela minha experiência, se começarmos por aí, aí ficamos. É sempre melhor surpreender, chocar, mostrar coisas difíceis. É isso que leva a uma inscrição. Mas hoje em França é um problema grande. É a necessidade de descomplexificação. E em nome de descomplexificar tudo, podem dizer-se todos os horrores e mais alguns.

É também a questão da diabolização da teoria por relação aos saberes técnicos.

Sim. Claramente. É a desvalorização absoluta do pensamento. Em França tenho bastante receio da extrema-direita, por exemplo. Recentemente, a Frente Nacional, o partido da Marine Le Pen, foi convidado a comparecer na FIAC (Feira Internacional de Arte Contemporânea) em Paris. O evento foi filmado e eles disseram que, sendo de extrema-direita, a cultura também lhes diz respeito. Numa das entrevistas, um jornalista perguntou a um dos seus membros o que achava das obras que tinha visto e este respondeu que "algumas não eram más, mas se estivessem no poder muitas daquelas obras não seriam mostradas em instituições do Estado". Isto é a reformulação da teoria da arte degenerada de Hitler. Assustador. Aqui penso que vocês são menos atacados do que nós lá… Não é uma questão da direita, é o fascismo mesmo.

Aqui tivemos quatro anos sem Ministério da Cultura. Mas mudemos de assunto…. Assistimos hoje à explosão do fenómeno das séries de televisão. Muitos cineastas e críticos elogiam atualmente a vitalidade e liberdade criativa deste meio. Como é que assiste a tudo isto, enquanto espectador, mas também enquanto formador?

É verdade que, do ponto de vista artístico, existem séries de televisão que estão ao nível do bom cinema. *Os Sopranos*, por exemplo, são bom cinema. Não tenho dúvidas quanto a isso, nem sequer diferencio nestes casos. Mas quanto a mim existe um risco económico sobre este fenómeno. Cada vez que vou à Fnac, por exemplo, vejo que, pouco a pouco, a secção do cinema diminui por relação à das séries. O perigo é que as séries matem a economia do cinema. Depois existe uma outra dimensão. Quando vemos uma série entramos num túnel temporal. Muitas vezes, aliás, quando tenho vontade de ver uma série digo a mim próprio que não a posso comprar senão não faço mais nada, nem vejo filmes… Falo desta questão com os meus alunos da Fémis que veem naturalmente muitas séries, mas que depois veem cada vez menos filmes. A principal questão para mim não é a diferença entre a qualidade artística do cinema e das séries, mas sim o regime em que me coloco quando estou a ver cada um dos formatos. O que é essa prática de ver uma série de televisão? Ela encerra, quanto a mim, um mistério. Os jovens são cada vez mais impacientes e nem sequer conseguem ver uma hora e meia de filme seguida. Mas querem ver 28 horas de uma série. Isso significa que é um outro prazer. É o antídoto da segmentação. Entramos numa enorme máquina da qual só se sai no fim de cada temporada, máquina que não é cinema, que não é a internet. É um outro registo. Para este mistério há pistas que conhecemos: as personagens são mais desenvolvidas, há a questão das vivências afetivas e

do tempo que passa, etc., mas creio que isto não chega para explicar o fenómeno. É preciso pensar em termos de regime espectatorial. O que é que em nós uma série de televisão satisfaz hoje que um filme já não consegue? Nota que os jovens não veem a série em série, eles fazem o *download* e veem tudo de uma vez, portanto, há aqui uma espécie de performance, de desafio.

Assisti recentemente na Cinemateca a uma sessão do Doclisboa de algumas curtas-metragens do realizador Želimir Žilnik. A sessão estava cheia de adolescentes e os filmes tinham algumas referências, ainda que não muito explícitas, a sexo, violência, etc. Crê que é necessário um equilíbrio com estes temas referidos por muitos como "difíceis"?

A mim isso nunca me preocupou muito. A violência e o sexo em si banalizaram-se e não têm muita importância. O importante é o contexto, é mostrar filmes que tenham uma noção de oposição com o qual as crianças se possam confrontar.

"Pensar em educação para pensar o cinema, ou vice-versa". Esta frase descrevia a apresentação do ciclo do qual veio participar a Lisboa, "Caminhos da Infância". Qual a forma mais correta de pensar a palavra educação nestes contextos artísticos?

É uma questão muito complicada. O que quer afinal dizer a palavra "educar"? Podemos estabelecer a diferença entre ensinar (com a transmissão de saberes) e iniciar. Para mim é mais interessante ser capaz de iniciar alguém. A educação pode ser da ordem do gosto, do saber, etc. É uma palavra com um sentido bastante vasto. A verdadeira eficácia de uma educação é que ela passe por uma iniciação. É a diferença entre alguém que fala e alguém que me fala. Alguém que me designa coisas. De outra forma, nunca é suficiente. A transmissão do saber passa por isso. Faz-me um pouco de medo pensar no momento onde tudo será desmaterializado, mesmo a própria transmissão e educação. Por exemplo, o que significará, em termos de mudança, a ideia de que o futuro não teremos livros em casa? Eles vão estar todos disponíveis *online*. Não é uma questão de fetiche meu. É porque o livro não é apenas um recetáculo de saber. Por hipótese, quando vou a casa de alguém eu sei o que há na sua cabeça quando olho para os livros que possui. Cada vez mais quando eu procuro alguma coisa vou à internet e sei que por vezes tenho isso num livro em casa, que por sua vez está ao lado de outro livro… Eu creio que isso forma um todo, que é afinal algo da minha educação. O que acontecerá quando toda a literatura estiver na internet? Alguém a irá ler? Que relação afetiva terá com ela? Em nossa casa, mesmo

se ainda não tivermos lido um livro, sabemos onde ele está, eu posso vê-lo como um espelho entre mim e o que me constitui.

As bibliotecas de cada um são uma espécie de fundação da nossa arquitetura mental.

Absolutamente. Li recentemente uma entrevista com o escritor francês Phillipe Sollers em que este ia bastante longe. Ele dizia que se não existe um espelho entre nós e as coisas perdemos a nossa capacidade de amar. Ele parece ter uma opinião extrema, mas penso que tem razão. Se não existem coisas que me possam constituir, a mim e ao outro, o que será então o amor?

ANEXO 7

Anexo 7

«Sou um cineasta do método pois ele é essencial a uma verdadeira emancipação»

Conversa em duas partes, com João Mário Grilo, 2018.

Parte I- Carreira Fílmica[1]

Com* Maria *(1978) o seu cinema começa sob o signo da família.

Eu comecei a filmar muito cedo, aos 18 ou 19 anos. Aprendi através dos filmes de outros e a filmar as coisas que eu conhecia. Eu vivi o corte político, espiritual e pessoal do cinema português e o modo como o experimentei foi resistir a um cinema da ilusão. Por isso, por razões políticas, o meu primeiro filme foi sobre a minha família, uma família normal, do mundo salazarista. E fi-lo não por uma vontade de a mostrar às pessoas, mas pela vontade de a ver. E ao vê-la, perguntar-me se verdadeiramente a conhecia. O *Maria* é filmado em super 8, na Figueira da Foz, sem nenhum contacto com o meio do cinema, é mesmo um filme de família. Um filme regional, aliás, eu nem sabia na altura que o cinema podia ser outra coisa. Não tinha argumento, as coisas foram sendo construídas à medida em que eu as ia filmando. A única estrutura que tinha era por cores e depois trabalhando com os elementos que estavam à minha frente – recordações, fotografias de família, cartas – procurei construir uma narrativa.

No seu filme seguinte,* A Estrangeira *(1982) já trabalhou com uma equipa de cinema.

Sim, lembro-me que o processo foi um pouco o inverso. N' *A Estrangeira* trabalhei com um argumento e tinha um certo fascínio pela possibilidade de poder construir uma estrutura para as coisas. Estrutura que não havia a não ser aquela dada pelo próprio lugar onde foi feito. Uma

[1] A primeira parte desta entrevista surgiu inicialmente sob a "encomenda" da 17ª edição do Lisbon & Sintra Film Festival, no qual o cineasta português foi homenageado. Decidimos prolongar a nossa conversa, numa segunda sessão, já como foco exclusivo dos temas da nossa investigação. Por uma questão de coerência decidimos manter como anexo a integralidade do texto.

casa muito importante que pertenceu ao Afonso Lopes Vieira em São Pedro de Moel. *Décor* aliás que se liga depois a *A Vossa Casa* (2012) e ao arquiteto Raúl Lino, pois foi ele que a ajudou a transformar. No filme procurei construir os elementos que permitiam criar uma espécie de quadro sinóptico, mas que, apesar da junção das coisas, se visse que estas se mantinham individualizadas. No final, o protagonista, o André adulto e o André criança encontram-se, mas não se fundem um no outro. Porque cada um transporta experiências que são intransmissíveis. É uma pena, no sentido prisional, que alguém fique preso à sua própria história, que não se consiga desembaraçar dela.

Nasce com o André um protagonista tipo dos seus filmes?

Os protagonistas dos meus filmes pertencem todos a uma certa galeria. Há neles uma dimensão de sacrifício, são personagens que, de alguma maneira, se imolam. Mas o primeiro grande personagem, o primeiro protagonista a partir do qual eu aprendi todos os outros, foi o meu avô. As minhas personagens são uma espécie de espelho daquela figura e do seu movimento que o torna num personagem sacrificial. Ele não se dá ao sacrifício por ele próprio, mas há um conjunto de circunstâncias que tornam perfeito e exemplar esse sacrifício. A herança que eu recebi foi a de uma personagem que desaparece, engolido pelo mundo que ele próprio ajudou a construir. Embora não tivesse sido o arquiteto do mesmo, ele ajudou a nascer esse mundo. E depois entrega essa arquitetura a outro. É, portanto, uma arquitetura do sacrifício e isso é que acontece nas famílias.

Apesar da arquitetura ter papel importante nos seus filmes, há também uma ligação que faz entre o trabalho do realizador e a canalização.

Sim, é uma recusa de pensar o cinema como uma arquitetura. Quem faz a arquitetura de um filme é o produtor. Dá a argamassa, paga para ser elaborado o projeto. Mas o cinema instala um sistema de transporte de um conjunto de coisas - as emoções, mas também as ideias, o espírito – e procura fazer passar esse conjunto por dentro da arquitetura, através desse sistema de circulação, dessa "canalização". Claro que um realizador, com um poder para criar a casa, acabará por fazer isso. Mas o gesto cinematográfico, aquilo que é difícil, pelo menos na minha experiência, é a definição do que é que se quer fazer passar pelos canos. E isso não está em parte nenhuma, é algo primordial. Para encontrar isso é essencial o trabalho com os atores, eles

são um veículo fundamental para fazer transportar essa "coisa". O cinema não constrói isso, ele distribui algo que em grande medida está já na literatura.

O que quis "distribuir" no seu filme seguinte,* O Processo do Rei *(1990)?

O Processo é um filme muito teoremático e muito difícil de fazer. Eu tive acesso a uma versão do julgamento do D. Afonso VI, uma versão vagamente romanceada, e depois procurei o verdadeiro processo pois queria fazer um filme sobre ele. Inicialmente, tinha pensado no Jean Gruault [argumentista de *La prise de pouvoir par Louis XIV* (A Tomada do Poder por Luís XIV, 1966)] para escrever o argumento pois eu imaginava o meu filme como uma espécie de continuação do filme do Rossellini. Um contra campo do plano final desse filme que acaba com o Luís XIV a tirar a maquilhagem, a desfazer os ornamentos e a olhar para fora de campo. O Gruault queria fazer outra coisa, uma espécie de mistério transexual, mas a mim interessava-me filmar a majestade. Não é a questão do rei ou da rainha, o conceito de majestade é algo que os transcende. Um problema que aliás se reflete hoje. A majestade é uma forma de os políticos hoje se representarem, uma estratégia biopolítica, definindo uma forma de estar perante as pessoas. Portanto, um filme sobre isso e sobre o pesadelo que é essa majestade poder estar investida num corpo que a põe em crise.

E no filme a pintura tem uma importância determinante.

Sim, essa importância, por um lado, deve-se à influência do coargumentista, Daniel Arasse, para mim o grande historiador de arte da altura. Mas ele até não queria muito trabalhar a pintura, queria sair dela para entrar no cinema, um pouco o oposto do que eu queria fazer. O interesse na pintura é porque ela é o sítio onde nós podemos saber exatamente o que era a majestade. Além da representação, havia uma qualidade, maior, que se libertava dela. Aliás, como acontece com o cinema. Os grandes cineastas sempre intuíram isso pois o que eles estão a filmar não são as imagens dos filmes, são as ideias que se desprendem dessas imagens.

Processos, tribunais e prisões são um assunto importante no seu cinema.

Sim, porque eu acho que nós vivemos num modelo carceral. Os campos de concentração explicam muita coisa do que foram os modelos do urbanismo contemporâneo. Há paradigmas que funcionaram, que se reificaram e que depois as pessoas usam e reproduzem ainda que de

forma inconsciente. Uma pessoa que desenhe um subúrbio de Lisboa, um condomínio, não está a pensar que está a desenhar um campo de concentração. Mas a matriz está lá, é o operador dessa produção. Portanto, eu acho que o modelo carceral é uma espécie de matriz ontológica de um determinado tipo de sustentabilidade social. E mesmo que não existam prisões, elas produzem-se como estruturas de segregação e de exclusão. Foi isso que eu filmei n' *O Processo do Rei*, mas também no n' *O Fim do Mundo* (1993), ou no *Longe da Vista* (1998).

N'*O Fim do Mundo *há uma relação clara entre o interior da prisão e o exterior, mas já no* Longe da Vista *não sabemos quem está mais preso: se a personagem do Canto e Castro na prisão ou se os que estão cá fora, em frente à televisão.

Sim, nesse filme havia um diálogo sobre isso que acabou por não chegar à montagem final, entre o Henrique Viana e o Rogério Samora no alto da prisão de Monsanto. E ele dizia isso, precisamente. Sair daqui para quê? Porque as pessoas que estão lá fora estão presas de outra maneira. Não há aqui forma de regenerar uma ideia de liberdade, mas as pessoas conformam-se com a ideia de que um indivíduo livre é aquele que não está na prisão.

A prisão, mas também a família e a casa, parecem diferentes declinações de um mesmo problema.

Sim, a casa também é algo que sai dessa matriz. Um grande problema da arquitetura foi tentar conceber edifícios que pudessem escapar a essa matriz do campo fechado. As casas de vidro, por exemplo, são essa ideia de tentar desfazer a casa como estrutura que separa um interior de um exterior e que permite uma outra ecologia. Desse ponto de vista, o filme onde eu me encontro com um pensamento que é libertário a esse nível é *A Vossa Terra*, porque para o arquitecto Gonçalo Ribeiro Telles, as cidades, que são conjuntos de casas, são vias de circulação. É muito complicado para nós hoje pensarmos nisso. E é difícil pois há para nós toda uma matriz que instituiu essa matriz do cárcere.

Os documentários* A Vossa Casa *e* A Vossa Terra *remetem para uma noção da natureza como casa do humano.

Absolutamente. Por isso é que o último plano do *A Vossa Terra*, com o ponto de vista do plátano, é dedicado ao Dziga Vertov. Ele é o cineasta que melhor percebe os poderes dialéticos

do cinema, o cinema como meio a partir do qual eu posso dar um olhar às entidades nas quais eu não sou capaz de projetar essa qualidade. Esses dois filmes são momentos em que vou à minha própria biografia restaurar uma aprendizagem não feita. A minha primeira escola é desenhada pelo Raul Lino e o meu primeiro jardim é desenhado pelo Ribeiro Telles e são os dois espaços perdidos, são espaços onde eu "perdi a oportunidade". A natureza que eu filmo nas abadias, na Figueira da Foz, ela sempre lá esteve e em melhor. São filmes, como o *Maria*, em que eu procuro regenerar uma oportunidade perdida através do cinema. Sem ele eu teria vivido uma experiência que eu não sabia bem o que é que era, seja em relação à arquitetura, seja em relação à organização paisagística da natureza, e teria ficado no campo das memórias. O cinema foi uma oportunidade de resgatar essa perda e esse é o movimento de praticamente todos os filmes que fiz.

É nesse resgate que está o seu método, um "olhar documental" mesmo nas ficções?

Eu sou um cineasta do "método", porque acho que é o método, isto é, o modo de fazer, o que singulariza as pessoas, em geral. E os artistas, em particular, e os cineastas de entre estes. Sempre lutei por trabalhar dentro do meu método e por o tornar o mais compreensível possível para todos os que trabalham comigo e, também, para os espectadores. Os filmes que me correram melhor foram aqueles em que isso foi mais fácil e não tive que lutar contra os métodos dos outros (da produção, em primeiro lugar). Nesse método, a investigação e a relação ao real e à sua "verdade", é o primeiro compromisso. E isso desde o primeiro filme. Foi o método que me permitiu a distância suficiente para filmar a história da minha própria família. Desse ponto de vista, tanto *O Processo do Rei* como *Os Olhos da Ásia* (1996), por exemplo, são filmes totalmente "metodológicos", que não poderiam ter sido feitos por mais ninguém. Também me esforço por dizer isso aos meus alunos, e àqueles que trabalham comigo na investigação. O método é tudo, ou quase. E é também aquilo que é essencial a uma verdadeira emancipação, a uma verdadeira "descolonização". À liberdade e à singularidade de quem faz e de quem vê.

***Ao que sei, foi um desafio metodológico complicado fazer* Os Olhos da Ásia.**

Sim, é um filme híper estrutural. Um desafio limite, o filmar uma história que se passa noutro sítio, no Japão, e ainda por cima acelerar essa dificuldade com uma história que se passa em tempos diferentes. Tive muito receio da enorme confusão estrutural do filme, mas ao mesmo tempo acreditei que essa confusão era essencial para justamente não se ver a estrutura. Ajudar

o espectador a perceber o que eu achava essencial no filme, os sentimentos das personagens. E nisso as cenas do presente, com a Geraldine Chaplin, foram decisivas para mostrar ao espectador essas motivações das personagens e a ligação entre elas. E depois há aquele momento em que o Julião fala da capacidade de ver além do que está à frente dos olhos. O desafio de *Os Olhos da Ásia* era esse mesmo, não se vendo isso não se vê nada. Nem é bem ver, é ter a intuição da presença dessa força. É a grande lição do Eisenstein: quanto mais extravagante, ou quanto mais afastadas são as coisas, mais se atraem. Nesse sentido, *Os Olhos da Ásia* é um filme totalmente construído na montagem, esta foi um lugar de experiência.

Finalmente, há uma ligação política entre* A Falha *(2002) e o* Duas Mulheres *(2009).

Como é que um filme pode construir no seu final a possibilidade do próximo? Para mim há sempre uma réstia de energias que nunca se esgota com o fim de um filme, mas que se transmite. Um resto, um movimento que resta, que há-de ser possível de transformar no início de outro filme. Ora, nesse sentido *A Falha* é essencial para o *Duas Mulheres*. O primeiro é uma espécie de alegoria de todos os espaços de todos os outros filmes. Aquela pedra que encerra as personagens tem qualquer coisa de comum com os *décors* dos meus outros filmes. No sentido em que é um espaço que procura exercer o seu domínio. É um filme que surge da exaustão do país por via da preponderância da televisão nos anos 70, 80 e 90, e de algo que lhe é concomitante: o canibalismo. O canibalismo é um desafio extremo que está na nossa matriz e que nós, uns mais outros menos, civilizadamente, controlamos. O país nessa altura entrou num ciclo de autofagia e canibalismo que depois continua no *Duas Mulheres*, um filme que acaba por acertar em relação ao prenúncio da *troika*. Neste procurei interrogar em que estado estava o país para que as coisas tivessem acontecido como aconteceram. Estes dois filmes unem-se pela perceção de que o mundo no qual eu comecei a filmar tinha desaparecido.

Parte II- Metodologia e Pedagogia

Terminámos a primeira parte da nossa conversa, onde fomos sobrevoando a sua carreira de realizador falando de metodologia. Na altura disse-me que para si a metodologia era quase tudo. Gostaria que recomeçássemos por aí, pela importância da metodologia, nomeadamente

perguntando-lhe pelo método que utiliza na relação - de articulação ou de separação - entre as diferentes atividades profissionais que desempenha. O que passa da docência à investigação, e destas aos filmes e vice-versa?

Quando digo que o método é quase tudo não quer dizer que ela seja um conjunto de técnicas que se adequam a um dado objeto. Eu refiro-me a uma noção científica de método, ele para mim é uma noção muito mais integral. Tem a ver com o Foucault, há nele um abaixamento da filosofia ao método. Nesse sentido, tem a ver com o problema da racionalidade francesa. O método é uma questão identitária, já pressupõe a escolha de um sujeito. Por exemplo, ao nível de um argumento, sou muito adepto das encomendas. Gosto muito que me chamem para fazer coisa que não tinha pensado em fazer. Justamente porque isso me permite de um exercício descomplexado desse método. E cada vez mais acho que, entre aspas, quando as pessoas me escolhem, escolhem o meu método. Que é algo que eu vou conhecendo cada vez melhor, pois o método não nasce com as pessoas. Por isso falo do aspeto identitário do método, é algo que se vai construindo também por influência da obra, por aquilo que se faz. E dele faz parte coisas como aquilo que uma pessoa come, como se veste, como anda, etc. É um processo de decantação muito aprimorado. Por isso, não vejo nenhuma diferença entre o que é conceptual e metodológico. O método, em certo sentido, já é o conceito. Os cineastas dos quais me sinto próximo são cineastas do método. São cineastas onde a forma de fazer é intrínseca daquilo que se fez, ou daquilo que se faz na cabeça do espectador. Quando estou a ver um filme, estou também a ver o método pelo qual aquilo foi feito. Mesmo no cinema clássico, no qual a transparência oculta muitas vezes a questão do método. Eu sou muito sensível aos cineastas que o fizeram, não que o conseguiram pois na verdade não é possível fazer de outra forma. Um exemplo disto é o Preminger que é um tipo que vem de uma formação teatral altamente estruturada. Quando se vê um filme como o *Laura* (1944) ou o *Angel Face* (Vidas Inquietas, 1953), sobretudo os filmes dos anos 40, têm uma planificação, uma *mise en scène* que fazem parte de uma totalidade que se gera a ela própria. Mas que é específica do Preminger, uma especificidade de autor no interior do cinema industrial. E isto acontece inevitavelmente, não é que ninguém lhes tivessem pago – a ele como ao Hawks ou ao Ford – para fazer aquilo. Não se paga pelo espírito das pessoas. O método destes cineastas permitia injetar nos filmes uma alma já totalmente feita da matéria de que o cinema é feito. Formas. O método é qualquer coisa que permite descer à terra, uma espécie de realismo de base. Não esquecer, como dizia o Bresson, que tudo isto acaba num lençol, numa parede. Por vezes, as pessoas têm grandes iluminações que não resistem a isto. Não resistem ao tempo porque não são alimentadas por uma espécie de

vontade das formas se manterem agarradas ao tema. Portanto, o método faz o todo e isso é gerado por uma ética também.

E parte desse método implica muitas vezes uma adequação ao meio, um certo constrangimento.

É uma ecologia. Quando existe uma interpelação face a um projeto eu não me vejo a mim. Vejo-me a mim e à minha máquina. Máquina no sentido moreliano, uma máquina de trabalho. Por exemplo, agora estou a trabalhar num projeto que me está a levar muito fora da minha zona de conforto. Um filme sobre o Arpad e a Vieira da Silva. E é muito interessante pois eu estou a confrontar-me com um método de dois artistas. Artistas que eram muito metodológicos. E é o material deles que me está a dizer aquilo de que eu tenho de andar à procura. Por exemplo, o filme que fiz sobre o Raul Lino [*A Vossa Casa*, 2012] é um filme interessante do ponto de vista do processo pois eu decidi filmá-lo sem texto. Os textos foram escolhidos depois das imagens e por isso filmei fora de qualquer ideia pré-concebida. Só depois é que andei à procura: é, no fundo, um problema de investigação.

Como nos livros. Seria a diferença entre o leitor que tem um tema de foco, que investiga, e aquele outro que decide ler os livros por ordem alfabética. A ideia megalómana de uma tentativa de acumulação de todo o conhecimento, sem relação.

Talvez o objeto mais extraordinário nesse sentido seja a biblioteca de Warburg. Pois a sua biblioteca é completamente metodológica, ela comporta um segredo brutal, pois é manifesto. No limite, eu diria, que o *Em Nome da Rosa* do Eco é o romance acerca dessa biblioteca. Uma biblioteca onde os livros parecem não estar por nenhuma ordem. E não estão. Pois é o método que cria a ordem. Mas é imutável, pois os livros estão lá metidos como ele os deixou. E lá ficou aquela biblioteca como uma totalidade que se vai travestindo de uma série de aparecimentos.

Ainda no que diz respeito ao método. Como disse ele impõe uma ordem, uma certa recorrência de gestos. Ao vivermos numa época de* open access *virtual à informação parece que essa recorrência dá lugar a um estímulo que vai sendo sempre estimulado pelo estímulo seguinte. Como retrabalhar hoje as questões da curiosidade, do rastilho para iniciar ou continuar uma metodologia. Pois parece que ficamos com a ilusão de que as coisas todas se

equivalem, por via da sua própria acessibilidade, uma lógica de* anything goes*. E as coisas ficam a pairar ali, num certo nível de artificialidade. Algo que se problematiza com essa noção de gestão de nós próprios, de uma metodologia integral, de colocação a nós próprios de uma questão que nos ajude na gestão dos estímulos e da informação.

Fala aí em curiosidade e eu vejo mais a questão por via da afinidade. Não sei explicar isso muito bem. É a perceção de que há qualquer coisa ali onde a máquina pode entrar. A máquina é a máquina do espectador e do realizador. Para mim é igual, é a maneira como vejo um filme. Isto é uma caminhada que se faz, não há *short cuts*. Nós estamos sempre a recomeçar. Em cada criança que nasce há um processo que se inicia. Seria brutal se as crianças já nascessem com uma espécie de capital cultural, no sentido do Bourdieu. Se eu soubesse o que sei hoje há vinte anos atrás. Ora, isso não é possível. Porque é algo que tem a ver com uma prática quotidiana, que é muito inconsciente. E quando mais inconsciente ela é, mais difícil se torna encená-la, isto é, pô-la a maior ou menos distância, ter a máquina e poder mexer-lhe como se quer. Lembra um pouco a cena medieval. O copista da Idade Média, ao copiar ininterruptamente, constrói uma disciplina que lhe permite usar essa máquina. Mesmo a questão da meditação, serve esse propósito. Antes tinha muito uma questão com a caligrafia. Ela faz ponderar a palavra. Hoje já não o faço, mas por exemplo, a minha tese de mestrado foi toda manuscrita, num caderno cozido. Não se podia arrancar as páginas. Qualquer erro a cicatriz fica lá marcada.

A questão dos copistas fez-me lembrar uma frase do senso comum que se costuma dizer que é: não há nada que faças muitas vezes que não venhas eventualmente a gostar. Essa questão coloca a reflexão sobre o método numa problemática sobre a repetição. Algo que parece sair um pouco afetado hoje quando a ideia predominante é a novidade perpétua. E isso provoca que essa caminhada de que falava seja, por vezes, mais lateral do que em frente, num dado assunto. Falo de um paradigma da dispersão, num horizonte onde tudo parece estar disponível. E as coisas em vez de se sucederem como uma repetição do igual, pela sucessão de gestos semelhantes que vai aprofundando algo, temos a possibilidade técnica de fazer sempre uma coisa diferente todos os dias. E daí surgir uma outra forma de sedimentação (se é que ela existe). Ou pelo menos obriga-nos a pensar como é que podemos sedimentar coisas com este novo "método". Um método da dispersão e não o método do aprofundamento.

Pois, não sei responder a isso. Eu acho que há aí uma questão importante que se relaciona com a crítica. A crítica sempre um papel muito importante no sentido de ajudar o autor a

compreender o seu método. Isto é, a saber como é que lá chega. E isso desapareceu… Por exemplo, quem lê o Daney, ele está a escrever para quem fez os filmes, não para quem os vê. Ou na pintura, em que havia uma grande importância na correspondência com os pintores, coisas que não eram públicas. Eram coisas muito formais, muito sensíveis à questão do método. Hoje em dia vivemos um pós pós-modernismo, o cinema tem sempre um atraso grande, no sentido da sofisticação das formas. É claro que o cinema tem a capacidade de realizar algumas intuições boas, que colocam a visualidade em derrapagem. Mas depois tem pouca capacidade de reificar, isso também por causa do mercado. Por isso é que no cinema a dispersão é tão fácil, as pessoas não querem mais do mesmo, querem sempre outra coisa. Por isso é que há autores que tiveram, apesar de tudo, a grande felicidade de fazer a sua obra. Como por acaso o Manoel de Oliveira. Ele tem um papel exemplar muito importante, pois é um autor que filmou no século XXI exatamente com a lente do modernismo. A formação do Oliveira é algo que acontece nos anos 20 e que ele vai refinando e repetindo. Sempre com pequenas variações, como na ideia da diferença e repetição do Deleuze, através de séries. O Oliveira tem essa noção serial, uma espécie de bipolaridade. Algo que creio é muito daquilo que as pessoas admiram no cinema de autor. Mas este cinema já está feito e nele esteve a grande importância da crítica. Porque sem ela não se tinha explicado aos autores o que estavam a fazer. Sem isso nada disto se tinha passado.

Como se fosse uma espécie de um eco.

Sim. Sempre houve e tem de haver.

Um eco, mas que não repete. Que devolve qualquer coisa, mas que nesse ir e vir tem uma constrição qualquer.

Quem é que hoje você pode ir buscar na crítica internacional? Quem são as pessoas? Antes havia o Daney, o Bénard. Hoje…

E onde é que pensa que os realizadores que hoje em dia estão empenhados em fazer cinema interessante vão buscar esse eco, esse* feedback*?

Muito complicado…Antigamente os festivais de cinema eram sítios de tomada de consciência e hoje são um bocadinho o lugar do *oblivion*. O sítio onde as coisas não começam, mas terminam.

O João Mário escreveu uma vez que a "programação é a resistência estética da televisão". Por outro lado, no seio de uma sociedade sobre estimulada fala-se cada vez no recuo da crítica enquanto texto, e do avanço da crítica por dois campos. Um deles refere que o programador é o novo crítico, uma imanência do gesto crítico que não liga frases, mas liga filmes. Concorda?

Pois… mas não sei se isso se apoia em fenómenos tão estáveis, que alimentem um dado movimento. A causa desse movimento, desse estado de coisas é isso de que falava, uma espécie de unidade pós-moderna já fora do pós-modernismo. Creio que estamos a reciclar uma cultura no cinema que parece que já deu aquilo que tinha a dar. Ainda estamos nessa questão pós-moderna, por exemplo, a questão da ironia. A ironia é sempre uma maneira de resolver o olhar para um filme. Mas o pós-pós modernismo exige uma maior responsabilização da palavras. Em termos de ela produzir um certo pensamento qualquer. Mesmo que não concorde com ele. O desaparecimento das revistas referenciais que surgem dos anos 60 ao início dos anos 80 espelha isto, o desaparecimento de uma dada forma de pensar. Isto hoje perdeu-se e tem consequências.

Isso remete-se também a esta questão mais vasta da perda de importância hoje da figura do intelectual. A democratização do acesso aos conteúdos, mas também à possibilidade de publicar as suas próprias opiniões veio abalar as estruturas estáveis ou planaltos, os espaços de autoridade a partir das quais as pessoas lançavam as ideias que iriam modelar tendências (para utilizar uma expressão da moda) sociais, políticas que iriam ocupar o pensamento da sociedade.

Isso é uma situação muito difícil. Há cineastas que tensionaram muito essa reação. O Béla Tarr ou o Pedro Costa fizeram isso. Acho que ambos têm noção da incompreensão daquele tipo de gestos e que há maneira de os absorver na sua integralidade. Lembro-me de um filme paradoxal desse ponto de vista que era preciso rever hoje: o *Jeanne Dielman* (1975) da Chantal Akerman. É preciso imaginar a que mundo é que aquilo se destinava, um mundo que o acolheu. Lembro-me que vi quando ela o fez. A Chantal não tinha nome ainda para ele e o filme andava por aí em festivais periféricos. E nessa ocasião vi-o na Figueira. E havia uma grande discrepância entre as pessoas que o viram e as que alimentaram pacientemente a importância do filme. Como

aconteceu com o *Amor de Perdição* (1978) do Oliveira. Se não tivesse havido um movimento – e foi o Daney que o abriu – o filme tinha desaparecido. Em Portugal era chocante o que as pessoas diziam do filme. A não ser a *M*, a revista do Botelho e do António Reis. E o filme é uma absoluta obra-prima. Naquela altura as pessoas sabiam que havia um sítio onde aquela "coisa" podia existir. Para quem faz hoje, não sei se os autores têm consciência da existência de um espaço assim. E isso cria tenções. O Béla Tarr. O melhor olhar sobre os filmes dele tem uma coisa curiosa, quase dialética. Aquilo que é usado para dar valor às coisas, no discurso crítico, é aquilo que lho retira. O filme é colocado, como o Metz diz, na posição do bom objeto. O crítico faz o seu trabalho, explicando às pessoas como é que elas devem ver o filme para que ele surja como um objeto de afetos, etc. Mas justamente esse trabalho – porque provém de uma zona que não é o planeta Béla Tarr – é algo que retira o valor, o "valor-Tarr" naquilo que lá está. A disciplina que o cinema tem para se fazer é igual à disciplina que se tem de ter para pensar ou escrever sobre ele.

Antes, na seleção dos críticos "relevantes", a qualidade da escrita era determinante. Até para definir o prestígio dos locais nos quais a pessoa viria ou não a escrever. Hoje há uma ideia que desvirtua um pouco esse processo e vê-se muito nas redes sociais. Por vezes, aquele que é hoje tido como o "melhor crítico" não é necessariamente aquele que sabe escrever melhor, ou prepõe as leituras mais interessantes, mas aquele que sabe mais acerca da melhor forma de "surfar a onda". Aliás, um fenómeno como o "vulgar auteurism", em parte, faz-se também por isso. Tentar suprimir o gap temporal que houve na descoberta dos grandes autores de Hollywood pelos críticos europeus. A ideia de que "eu vou conseguir olhar/provar, em primeira mão, que aquele cineasta é um autor". Mas em tempo real. Mas retomando a evolução da crítica, disse há pouco que dois fenómenos parecem hoje querer ocupar o espaço que era o de uma crítica mais tradicional. Um era o da programação e o outro o dos ensaios audiovisuais. Como vê estes últimos?

Não tenho nada contra os ensaios audiovisuais. Há áreas de trabalho que foram criadas pelas próprias acessibilidades tecnológicas. Uma vez até escrevi sobre isso. Um texto para o catálogo da Cinemateca Portuguesa sobre a Nouvelle Vague. Trabalhei com um texto que o Godard escreveu sobre o *The Wrong Man* (O Falso Culpado, 1956) do John Ford. Nesse texto de crítica, publicado nos *Cahiers* na altura da saída do filme em França, o Godard descreve a planificação de uma sequência do filme. O que é que isto quer dizer? Ele não tinha nem DVD's, nem mesa de montagem para rever o filme. Não sei se ele viu o filme várias vezes. Aliás, desconfio que

não pois havia um constrangimento temporal para que o texto pudesse sair na data. Por isso, havia um treino da visão que fazia com que os olhos entrassem no próprio movimento da planificação. E eu garanto-lhe que ele não falha um plano e eles são para aí 30. Hoje é possível revisitar os planos. Gestos que ele próprio experimentou nas *Histoire (s) du Cinéma*, mas de uma maneira muito pouco canónica. O que ele escolheu foi ao calhas. Ele foi à Cinemateca de Lausanne, sacava umas bobines e as relações eram estabelecidas com a matéria com que ele lidava. Não havia nenhum projeto pré-concebido para trabalhar esta ou aquela ideia. Era o que havia. Não digo que outros trabalhos sobre ensaios audiovisuais não sejam legítimos, mas este é aquele que me interessa. Ser capaz de fazer um ensaio audiovisual, mas com esta visão de fazer corpo com a maneira como as imagens se relacionam entre elas, dentro do seu próprio tempo. Porque a partir do momento em que eu faço passar essas imagens por outros meios é a mesma coisa que estar a trabalhar sobre a pintura e lidar com reproduções. Reproduções que não têm nada a ver com a impressão, com a força que aquele objeto tem para quem o pintou. E, ao longo do tempo, o rasto que aquilo foi deixando. Porque o que eu pergunto é: quando eu faço passar o meu olhar por próteses tecnológicas, até que ponto é que aquilo que eu vejo não é um produto da própria tecnologia. A relação fica pervertida para sempre. Eu faço isso aqui na universidade, mostrando filmes pela primeira vez às pessoas. E as pessoas têm de os ver e confrontar com a magnitude daquele gesto. Portanto, se eu fosse fazer uma montagem para explicar uma ideia ou um dado elemento, isso seria um gesto absolutamente pós-moderno e até na sua dimensão mais ridícula. Mais parasitária.

Faz lembrar aqueles livrinhos que fazem o resumo das obras da literatura no secundário.

No meu tempo havia uma coisa ainda mais gira, umas fichas para os cábulas. Era um objeto maravilhoso que se vendia. Tinham resumos da cada uma das disciplinas. Mas depois, para montar aquilo, uma pessoa fica um pouco entregue a si própria. E funcionava. Fiz algumas disciplinas à conta disto. Eu próprio tinha de organizar as fichas, vinte por cada disciplina e uma pessoa tinha de fazer essa montagem. Ajudava a construir um método na própria pessoa. Eu estou convencido que os meus alunos gostariam de ter acesso a algo semelhante. Em vez de ter de ver um filme que demora uma hora e meia, ver aquilo tudo num ensaio de uns minutos.

Bom, claro que isso era apenas uma dimensão, talvez até residual dos ensaios, que é a sua abreviação. Algo que propõe uma certa aceleração do cinema. Mas depois há a ambição de

fazer passar ideias que eram outrora exclusivas do domínio de uma crítica escrita, através do meio das imagens em movimento elas próprias ligadas através de uma unidade ensaística. E nesta ambição vários gestos vão sendo tentados, disseminados, estabilizados.

Eu acho que os ensaios audiovisuais têm também um dado mercado por detrás. E ele sente uma certa necessidade de entrar no cinema, mas já não existem portas nem caminhos. O cinema não é como a literatura. Eu posso garantir o meu ritmo de leitura de 2500 livros ao longo de um dado período de tempo, por forma a garantir uma certa imagem da literatura. Mas isso não é possível fazer com o cinema. A disciplina tem de aparecer cedo na vida das pessoas, porque senão os filmes não são vistos. Por vezes, dou por mim com indicadores sobre este aspeto que são assustadores. Jovens que escolhem o cinema como área de especialização que não viram absolutamente nada. O ensaio proporciona um dado serviço, feito por pessoas que tiveram muitas delas o mesmo problema, uma abreviação, um *short cut* do cinema. E isso forma uma cultura pós-moderna.

Uma cultura que parece viver e alimentar-se dos despojos do cinema.

Provavelmente, sim. Talvez seja um movimento terminal. A partir do momento em que já tudo é possível, mas já não é possível voltar à Cinemateca. E à ideia de que existe um sítio no qual estão os filmes e estes são visíveis. Havia uma altura em que tinha um projeto de escrever um livro sobre o Abel Gance. E fui a várias Cinematecas ver se via os filmes que lá estavam guardados. Eu próprio não sei se hoje esse acesso seria possível, para que fosse trabalhar fora de uma lógica pós-moderna. Falo destas questões não tanto como uma cultura pós-moderna, mas mais como um expediente pós-moderno. E depois quando se obriga um conjunto de pessoas a uma paragem, tem efeitos brutais. Por exemplo, ver o *Banshun* (Primavera Tardia, 1949) do Ozu. É uma paragem brutal na vida das pessoas, uma suspensão, os telemóveis disparam. Todos os anos passo por essa experiência. Pois são filmes onde a mínima coisa que aconteça se sente na sala. Há uma espécie de inquietação, inquietação esse que deforma a relação com o cinema do filme. Um ensaio audiovisual pode ajudar a explicar muita coisa, mas não o cinema do filme. Ele está lá e só é possível identificá-lo em situação de projeção.

Que relação estabelece, se é que estabelece alguma, entre o que o Godard fez e estes exercícios de montagem que temos vindo aqui a falar? O Godard continua a fazer filmes e parece que tem hoje uma aura profética. Cada vez que realiza nova obra parece que as

pessoas ficam expectantes da sua resposta à questão: "o que é que vai acontecer ao cinema?" Acha que estes últimos do Godard correspondem a um gesto que vai perdendo gás ou, pelo contrário, nos está a indicar um caminho que importa, a partir de agora, explorar mais intensa e sistematicamente?

Aquilo que eu acho importante no Godard é que ele faz um filme para responder a uma pergunta. A pergunta das *Histoire(s) du Cinéma* não é cinematográfica, é de História. É algo que coloca em relação as imagens em movimento com uma certa narrativa da História. Algo que sempre lhe interessou, pois ele sempre teve consciência que o cinema estava a produzir uma dada História. Eu gosto disso no Godard. O intervalo militante é muito importante no Godard, o Maio de 68; ele criou um contexto de responsabilização das perguntas, que é uma questão de método. Quando estou a fazer um filme, qual é a pergunta que eu faço? Não é: "porque é que eu estou a fazer?" É: "o que é que eu estou a fazer, quando o estou a fazer?" Eu estou a responder a que pergunta? E essa pergunta é importante para que eu possa engendrar um método para chegar a uma resposta. Não há fascínio nenhum no Godard. Quando ele escreve sobre o *Saint Joan* (Santa Joana, 1957) do Preminger, está a libertar-se da cinefilia. A cinefilia é a melhor maneira de experimentar o cinema, mas a partir de um dado momento torna-se a maior inimiga. É preciso identificar quando é que a cinefilia alimenta, e quando é que passa a ser alimentada. Todo o trabalho crítico do Godard é de desconstrução e ruína desse movimento cinéfilo. Algo que eu creio que as pessoas na Nouvelle Vague não compreenderam. O problema do Godard com o Truffaut tem a ver com isso, com a diferença entre um cineasta e um cinéfilo. O *La nuit américaine* (A Noite Americana, 1973) é um filme impossível. Para mim deve ser posto lado a lado do *Tout Va bien* (Tudo Vai Bem, 1972). Este é um filme que abre para a fase militante e onde o Godard consegue pôr o cinema a trabalhar coisas que não são cinematográficas. Coisas que têm a ver com o mundo, daí a importância da Jane Fonda. Há ali um lado de suplício, digamos assim, de desconstrução dessa máquina. Eu creio que no Godard há um espírito. O Godard não é todo igual e há nele uma dinâmica de historiografização em relação ao cinema. Quando ele fala do triângulo Hollywood, Mosfilm, Cinecittà e a ideia da construção do Vietname. E esse Vietname não é cinematográfico.

No* Adieu au langage *(Adeus à Linguagem, 2014) não se fala necessariamente apenas de um possível fim da linguagem cinematográfica, mas de uma linguagem* tout court *que chega a uma espécie de abismo.

Com certeza. É um grande filme. O cinema tem limites. O cinema não é uma ciência e o Godard é alguém que faz perguntas no limite entre o cinema e a ciência. Ele usa a sua linguagem, o instrumento para uma resposta à pergunta que está no limite da possibilidade desse instrumento. Nas *Histoire(s) du Cinéma* isso também acontece. Nesse sentido é um grande ensaio audiovisual. Um ensaio que é feito sobre imagens e sons, mas sobre coisas que não lhes dizem respeito. E porquê? Porque o cinema o que faz é responsabilizar o cinema. Sou muito sensível a isso.

E daí a tal dimensão profética que acaba por ser menos sobre a própria linguagem cinematográfica e mais sobre estas perguntas mais vastas.

Agora, o que é bonito é que elas trabalham com o cinema, como se tentássemos fazer um copo de cristal com aço. Na arte há gente que faz isso muito bem. O Albert Serra, por exemplo, a dinâmica entre um aço pesado e a leveza das suas obras. É trabalhar um pouco contra a matéria. E a única possibilidade é partir da ideia, mas tem sempre que ser uma ideia que é construída no corpo a corpo com a matéria. O Godard é, no cinema, quem melhor instalou a possibilidade dessa disciplina. Não é o olhar do cinema para fora, mas sim de fora para o cinema.

Aliás, a relação do Godard com a literatura e com a política é isso…

Sim, e também com a História. Michelet, por exemplo. Por exemplo, o *JLG/JLG - autoportrait de décembre* (J.L.G. por J.L.G., 1994) é terrível. Vê muito bem ali a produção dele como sujeito. E com a historicidade. Para mim é um problema de responsabilidade, no fundo: "o que é que eu estou aqui a fazer?" O início do *Le mépris* (O Desprezo, 1963), o *travelling* com o genérico, é um exemplo dessa responsabilidade. Isso permite muita coisa forte, do ponto de vista cinematográfico. Por exemplo, o cinema não mistura o som dos filmes, o som está montado. E por isso, quando chega às misturas tem duas bandas, mistura duas bandas. Um filme onde isso é muito evidente é o *Je vous salue, Marie* (Eu Vos Saúdo Maria, 1985). Eu misturei o meu *O Fim do Mundo* (1991) no mesmo estúdio, em Berna. Na montagem, a ideia do grão e do corte, são muito importantes. Importantes, pois, dá-nos, ao mesmo tempo, a capacidade e os limites do cinema. Eu acho que ele é a pessoa que melhor vê isso.

E quanto maior a consciência aguda dos limites com os quais estamos a trabalhar mais facilmente podemos lançar mão de uma certa vontade de transcendência. Gostava ainda de retomar a questão da cinefilia. Por exemplo, costuma dizer-se a propósito de* O Sangue *(1989) de Pedro Costa que ele é um filme de homenagem, mas também despedida da sua família cinefilia, para poder constituir o seu universo pessoal. Gostava de o ouvir um pouco mais falar das suas referências cinéfilas, se assim se pode dizer.

No meu caso existe uma formação entre a minha cinefilia e a minha cultura política. De uma certa maneira vivi uma experiência especial de entrada no cinema. Algo que tem a ver com Festival do Cinema da Figueira e com abril de 1974. Nunca vivi o cinema como experiência artística. Só descobri a arte mais tarde. O primeiro filme que me sacode é o *Numéro deux* (Número Dois, 1975) do Godard. Precisamente porque é um filme sobre o método. É um filme extraordinário. Ele trabalha em vídeo, mas mete o vídeo dentro da película. É um ensaio antropológico, alimentado por algumas ideias que até têm algo que ver com essa ideia de final do cinema. O fim do cinema, segundo ele ia ser isto: eu vivo num andar, filmo com a minha câmara de vídeo a minha família e vou mostrar o meu filme ao vizinho de cima. É um filme muito marcante para mim, pois ele é totalmente político, mas diz respeito à política da forma. Sempre foi uma iluminação para mim. O primeiro filme que eu faço [*Maria*, 1979] é muito fruto desta influência. O filme passa na Figueira em 77 e eu começo a filmar em 78. E para não perder algumas sessões de cinema, filmava no próprio local do festival. Permitia-me filmar e ir a uma sessão. Eu tentei mesmo realizar o programa do Godard, um filme de família. A minha cinefilia é muito marcada também pelo clima político de 74. O cinema para mim foi uma *drive* para criar uma consciência mais depressa. No meio de tudo isso aparece o *Acto da Primavera* (1962), que juntamente com o filme do Godard, são as minhas duas maiores influências da altura. São dois filmes absolutamente materialistas, embora com momentos muito epifânicos. No filme do Oliveira está-se sempre a dizer que aquilo é uma representação e depois há o momento em que se veem os apóstolos e o Cristo a caminhar em direção à câmara e em que são mesmo eles. Não há camponeses da Curalha nenhuns. Isso dá-me a sensação que eu estava a ser convidado a constituir o meu próprio trajeto para ver a ficção do filme. Como se a ficção estivesse no fundo do copo e eu tivesse de trabalhar para a encontrar e o filme passa a vida a turvar-me a água. É uma entrada no cinema que se faz pelo lado da opacidade, daquilo que impede que a ficção se produza. Isto é tudo muito precipitado pois é preciso compreender as condições ecológicas particulares que têm a ver com a província portuguesa na altura. Onde eu

vivia até 1977, entre a Figueira e Coimbra. E há momentos que não têm a ver com uma cultura cinematográfica, mas com uma certa consciência do cinema. Uma experiência muito ligada à matéria. Lembro-me que a primeira vez que eu vi o *Trás-os-Montes* (1976) estava a projetá-lo. A situação era engraçada: o filme estava a ser passado na Associação de Estudantes de Coimbra (no CEC- Centro de Estudos Cinematográficos) e o filme era em 16mm, em duas bobines. E depois passou-me pela cabeça que a bobine que enrolava não chegava para levar a película onde estava o filme. Está a imaginar a cena, não é? A dada altura havia uma dialética terrível entre aquilo que se estava a passar na cabine de projeção (onde eu via o filme desenrolar-se) e aquilo que estava a passar-se no ecrã, com uma sala cheia de pessoas a assistir. A Universidade de Coimbra estava numa greve de 4 meses, com passagens administrativas. E nessa projeção estava o Reis e a Margarida. Uma coisa muito militante. Lembro-me de entrar na sala do Centro e estava em pânico porque a bobine que tínhamos para enrolar o filme não chegava. E o Reis nunca mais se esqueceu disso, do tipo apavorado e disse que aquilo ia ser muito bonito com o filme a cair todo no chão após a projeção.

Em que ano se passou isto?

Creio que em 1976. Na altura em que saiu o filme. A primeira vez que vi o meu filme *Maria* foi projetado em minha casa. Não passei o meu filme em Coimbra. A projeção em super 8 é uma espécie de performance. Eu lembro-me de vir de Coimbra para a Figueira e de me esquecer de uma bobine no comboio. Felizmente ninguém a levou.

[Risos] E como é que reaveu a bobine esquecida?

Estava lá. Quando cheguei à Figueira, a pessoa que estava a trabalhar na mistura deveria ter trazido o saco com o filme, mas esqueceu-se. Fomos a correr e, por sorte, o comboio ainda lá estava parado. Era uma estação terminal e isso foi a nossa sorte. Mas dizia, a primeira vez que eu via o *Maria* foi projetado na parte de trás do cartaz do *Trás-os-Montes*.

Incrível.

No fundo a minha experiência de cinefilia não arranca da condição de espectador. Estava mais preocupado com as condições materiais dos filmes por causa das questões da programação, dado que pertencia ao cineclube da Figueira. Esse lado materialista creio que importante para a

decisão de começar a filmar muito cedo, ainda para mais em super 8 que é um suporte muito táctil.

E quando e como foi a descoberta de outros autores, que sei que são importantes para si, como John Ford, Serguei Eisenstein?

Foi sempre uma descoberta pela matéria, algo progressivo que fui fazendo. O Vertov vi-o todo na Figueira. Na altura existiu uma ação de promoção da cultura soviética e vinham ranchos folclóricos com os emblemas do Lenine. Uma coisa maravilhosa. E num desses anos o Vieira Marques projetou uma série de filmes soviéticos recentes. Mas o Marques aceitou essa ação de promoção soviética a troco de poder mostrar todo o Vertov. Mostrou-se na altura tudo o que se podia ver e o Vertov é a matéria total. Eu andei sempre à procura dos cineastas que filmaram a matéria, o corte, a cesura. A brutalidade, a violência da forma. O Eisenstein e o Ford chegam por aí. Quanto ao Ford há um momento importante em Portugal: a epifania do Bénard e o seu ciclo na Gulbenkian. Liberta-se da figura do Luís de Pina e com a ajuda da Gulbenkian, o Bénard disparou mesmo a sério. E chamou a Portugal tudo aquilo que que ele queria ver e o Ford era um deles. E há um conjunto de pessoas – onde estou eu, o Botelho, o João Pedro Rodrigues – que puderam ver o Ford todo. Durantes 4 meses não fiz mais nada. Via os filmes na Cinemateca de manhã com o Bénard nas sessões de visionamento e depois continuava a ver à tarde da Cinemateca e à noite da Gulbenkian. Eu sempre fui muito sensível à evidência da forma. O Eisenstein é um cineasta muito importante para mim, até também pela sua teoria. Aquele texto maravilhoso "O orgânico e o patético", ninguém sabe se foi escrito antes ou depois de *Bronenosets Potemkin* (O couraçado Potemkin, 1925). É um autor que alimenta muitíssimo esta vertente que é cinematográfica, com uma grande curiosidade pelo meio, mas que é muito enviesada pela forma como é possível dar uma expressão política às formas que se colocam nos filmes.

Esse lado orgânico tem a sensibilidade de que existia na montagem um lado que podia transcender a ideia do cinema. Qualquer coisa ligada à constituição dos organismos, das células. E partindo desta noção das relações que a montagem estabelece, que articula movimento e cesuras.

Eu tive uma experiência fantástica e espero um dia poder vir a dar corpo a esse arquivo. Eu fotografei no México todos os planos do Eisenstein. E é incrível pois é o único sítio no Mundo

onde podemos estar no lugar onde o Eisenstein colocou a câmara. Fiz isso com o Eisenstein e com o Ford, este último no Monument Valley. Tenho os planos todos fotografados. Encontrei as palmeiras *do ¡Que Viva Mexico! - Da zdravstvuyet Meksika!* (Que Viva México!,1932-1979), os barcos, etc. Descobri nessa experiência que, por exemplo, o Eisenstein nunca colocou a câmara à altura do homem. Todos os planos são filmados em tensão física: ou deitados no chão, com o corpo torcido. Há um trabalho também sobre a máquina que filma. Todo o episódio da quinta, que é o da violação da Maria. Consegui entrar na quinta, um local muito remoto. Foi um local de incorporação do fantasma. Há uma carga pelo facto de se estar a ver o que ele viu. Para usar um termo um bocado abandalhado, podemos dizer que não há brincadeira em Eisenstein. Ela faz referências a muitos pintores como o El Greco, o Leonardo. Uma cena de grande compromisso com o ato de ver, algo que é político e materialista. É o caminho mais insólito para chegar onde chegou. Por exemplo, a sequência de *Staroye i novoye* (A Linha Geral, 1929) da máquina da separação da nata.

Já alguma vez mostrou os seus próprios filmes nas aulas?

Não. E a razão é que tenho um programa. Por acaso não é verdade: mostrei em aulas de doutoramento umas coisas mais pequenas, de relação entre a arte e o cinema. Mas não costumo mostrar, não. Isto porque eu tento, na medida do possível, dar as aulas que eu gostaria de ter tido. Uma aula é a construção de um acontecimento que proporciona uma relação com os filmes. E eu gostaria de ter tido isso. No meu caso, o meu trabalho no cinema sempre foi clandestino por relação à Universidade. Em Coimbra, quando ainda estudava Economia. Felizmente havia um bom grupo de ciências sociais chefiado pelo então jovem Boaventura Sousa Santos, que tinha acabado o seu doutoramento com aquela tese sobre o direito das favelas. Ele dava aulas em Coimbra no início da semana e em Harvard no final da semana. E fazia aquele caminho. Dava aulas com camisas nazarenas, uma *mise en scène* muito forte, uma coisa bestial. O cinema sempre foi o *bas fond* disso. Depois no ISCTE, onde faço sociologia, o cinema continua a ser uma coisa clandestina. Quando fiz o *Maria* estava em Coimbra, em transição para Lisboa. E *A Estrangeira* (1982), ainda a fazer o curso de sociologia. O cinema sempre foi para mim uma forma de me exilar da universidade. Por isso é que começava sempre as aulas de filmologia dizendo que aquilo era como as aulas de religião e moral no secundário. Aquilo não é preciso para nada mas… *malgré tout*, há qualquer coisa que pode acontecer. É a tentativa de proporcionar a construção de uma epifania. E não é construída apenas por quem dá aulas, mas também por quem a recebe, por quem a constrói. Há pessoas que, em alguns casos, ficaram

marcadas por essa experiência do cinema que fizeram nas minhas aulas. A epifania, à sua maneira, aconteceu. Mas as pessoas podem ficar por ali. Por exemplo, as aulas de religião e moral foram para mim importantes: eu sou um ateu mas aquilo marcou-me e continua a fazê-lo. Essa duplicidade cinema/universidade eu nunca a procurei perverter. E no dia em que tiver de escolher entre um deles, escolherei.

Então as contaminações a existir são mais inconscientes.

Não, é pelo lado do método. É esta duplicidade que permite uma transferência metodológica. Algo que faça com que reconheça muito do cineasta e espectador que eu sou quando dou uma aula, e reconheça muito do professor ou investigador que também sou, quando estou a filmar. Curiosamente, este método tem alguns problemas com a ficção. Eu gosto de ficção, mas preciso de a desnaturalizar. Não preciso de a tornar um documentário, mas não gosto que seja apenas uma ficção. Não sei bem como explicar isso…

Talvez tenha a ver com aquilo que falávamos a propósito do Godard, da necessidade de fazer com que a ficção saia dos seus eixos… uma certa ambição de transcendência.

Sim, completamente. É a questão da opacidade. Por exemplo, tenho agora um projeto que devo filmar no início que é a adaptação de *Campo de Sangue* de Dulce Maria Cardoso. Um romance que é absolutamente metodológico. Uma história que tem algo a ver com o *Citizen Kane* (O Mundo a Seus Pés, 1941) do Welles. Aliás o Welles é um dos grandes cineastas do método. O *Citizen Kane* é um documentário sobre um método de fazer um filme e a forma como o cinema não é a mesma coisa que o inquérito, por exemplo. Que é o que faz aquele filme dele sobre a verdade, com o ilusionismo…

O* F for Fake *(F de Fraude, 1973)?

Isso. A minha lente nunca é limpa. Eu gosto de sentir o facetado da lente. Ideia do prisma. Enquanto esse prisma não se forma… No caso do projeto sobre a Vieira da Silva e o Arpad é muito complicado. Eu descobri que eles pintaram muito e pintaram aquilo que é preciso saber. E é algo que não é explicável por nenhum texto. E isto leva-me a trabalhar muito fora da minha zona de conforto.

Mas quando diz o que é preciso saber, refere-se em concreto a quê?

À vida deles. Porque eles pintaram-se um ao outro. E ao ver o material, eu fiz como no filme do Raul Lino. Isto é, filmei a sua obra sem saber como é que iria utilizá-la no filme. Cada quadro é filmado como tem de ser filmado, da minha ótica. E ao ver o material dou de caras com coisas que ninguém viu. Por exemplo, sem o movimento de câmara dentro do quadro, aquele quadro é outra coisa. O movimento, a escala do plano faz com que o quadro adquira uma dimensão outra que se liga depois a muita coisa que eles próprios fizeram. Eles deixaram-se fotografar, fizeram um filme do José Álvaro Morais. E aí o José Álvaro foi muito condicionado na maneira como filmou. O *My Femme Chamada Bicho* (1976) termina com aquela sequência na qual a Vieira aparece pintada de preto, com o gato ao colo. E vão depois os dois pelo caminho. E já quando estavam a empacotar tudo para se virem embora a criada sai de casa e diz: "esperem aí que a senhora vai sair. Preparem a câmara!" Deu ordens para isso. E depois ela abre a porta e ela aparece vestida daquela maneira. O José Álvaro depois teve de arranjar os planos para tentar explicar porque é que ela aparecia daquela maneira. Há, como no *Citizen Kane*, um programa que eles construíram muito bem da sua própria posteridade. E isso está tudo na pintura, no filme, nas cartas que escreveram e sobreviveram. Cuidaram muito bem dessa pós-vida.

Sim, creio que já tínhamos falado nisso, que é a capacidade de as obras de um artista, quando captadas pela lente de um realizador, poderem e deverem comunicar aquilo que têm a comunicar.

Mas não estava à espera disto. No Lino aconteceu-me um pouco isto, mas ele era muito pedagógico, tinha muito texto. Eles não, sobretudo ela. A Vieira da Silva é uma maga, há algo que é da ordem da feitiçaria. A Vieira e o Arpad deixaram-se fotografar e foram protagonistas de um filme experimental, *Escadas*, feita por um amigo deles o Carlos Scliar. É um filme que infelizmente se perdeu, eu só tenho fotogramas. Mas eles deixaram-se fotografar no Brasil numa fotonovela chamada *Natal do Amor* em que ela faz de uma personagem chamada Janete e ele um artista. Uma coisa entre o Allan Poe e o Epstein. Aqui há consciência da mise en scène da própria vida. E quando filmei as obras deles dei de caras com essa *mise en scène*, o que me levou a desinstalar o meu próprio método. A montagem disto vai ser um trabalho muito interessante. Não gosto de escrever e montar sozinho.

Se calhar tem que ser uma coisa mais minimal.

O problema neste duelo metodológico é que eles são mais fortes do que eu. Isto é, são melhores artistas. Eles falam comigo, há uma espécie de um diálogo. Fiz alguns exercícios até agora. Coisas complicadas, como por exemplo, como se liga uma fotografa a uma paisagem. A minha questão é: "como é que este filme seria se fosse feito por eles?" E o meu desafio é situar o meu olhar nesta herança, dar um olhar a essa herança. O problema é que eles são dois e tentaram construir esse corpo único. O peso de uma vida, de uma biografia. O que é que é isso?

E já começou a montar?

Sim, mas ainda tenho de filmar coisas aqui em Lisboa e em França. Bom, mas isto vinha a propósito das relações com a universidade. Eu creio que o cinema pode deslocalizar as certezas da universidade, como forma de conhecimento. O cinema pode conhecer. Mas não se conhece da mesma maneira, é preciso estar-se disposto a perder o que se conhece. É como a água, se não tiver um copo a água não fica lá. Mas, ao mesmo tempo, a água pelo facto de estar nesse copo já não é bem água… é outra coisa. É a água dentro do copo. E portanto, a experiência do conhecimento que o cinema possibilita é o do apanhar a água na mão. Ela fica lá um bocadinho e depois desaparece. Uma experiência bonita. O que fica é o molhado. E o molhado não é igual para toda a gente.

No cinema há vários gestos recorrentes. E entre eles há esse da necessidade de escolher um ponto de vista, um espaço a partir do qual se olha. A escolha da colocação do local da câmara tem, a meu ver, uma correspondência, que vai para lá do cinema. Uma metodologia que é no fundo uma técnica de si que ensina a discernir os locais onde nós podemos, no nosso quotidiano, colocar, ainda que imaginariamente, a nossa câmara e captar uma dada realidade. Pergunto-lhe se sente que a necessidade por vezes ingrata de ter de escolher um ponto de vista no cinema, não o ajuda nessa tarefa quotidiana de escolher um ponto de vista noutros espaços. Nomeadamente, no espaço de uma sala de aula.

Percebo a pergunta. Embora eu acho que, com alguma pena minha, eu acho que sou menos do ponto de vista e mais da montagem. Eu vivo o cinema conceptualmente, como um problema de ponto de vista, mas na verdade experimento-o através da montagem. Eu cedo à montagem. Mas

sou muitas vezes confrontado com essa complexidade. Por exemplo, obras onde filmei sequências apenas com um só ponto de vista são poucas. Quando estou a filmar de um dado ponto de vista estou, na verdade, já a pensar noutro. E isso é um *handicap*. Eu tento sempre, se possível, não filmar na lógica do *master shot*. Nunca filmei com várias câmaras. Raramente filmei em continuidade e prefiro filmar bocados do plano geral. Quando o Godard diz que a especificidade do cinema é a montagem, eu concordo. Há um lado atrativo da montagem.

Há um livro de 2015, do Jacques Aumont, que se chama precisamente **Le montage. «La seule invention du cinéma».**

Eu acho que as pessoas procuram hoje uma certa diferença. Não sei aliás se um plano-sequência, por oposição à montagem, tem hoje a identidade que tinha no Mizoguchi. O peso que essa escolha tinha no japonês, a sua dimensão política e ética.

Até há qualquer coisa de inverso hoje. Num universo de movimento, o parar é que é choque.

Tenho muita dificuldade em ser um cineasta diferente por causa disso. Eu sou muito comandado pelo próprio cinema, pelas imagens que filmei. Pelo aqui e agora da própria rodagem e preservo isso muito na montagem. Por isso lhe dizia que a descoberta do método é feita pelo próprio material. Não é como a culinária. Não obedece a um plano. É preciso saber viver da maneira como a vida o está a produzir como cineasta. Mas tem de haver aí uma franqueza, algo quu aprendi com o super 8 e com o *Maria*. Eu trabalhava no meu quarto, com muitos rolos de película. Tinha a moviola à mão, e tinha o filme a olhar para mim. E essa marca ontológica fica muito presente, por muito que eu tente fazer o contrário. É preciso saber como se nasce dentro disto porque o momento do nascimento é muito fundamental.

Falava do ponto de vista, mas de uma forma mais lata. A própria montagem implica um certo agrilhoar de diferentes pontos de vista uns aos outros. Este é um gesto técnico que nós aprendemos a dominar sobretudo com o cinema, pela sua dimensão temporal, de duração. E de certa forma isso reclama hoje uma outra realidade. O material já não provém apenas de uma dinâmica de rodagem com câmaras, mas da ligação de pontos de vista, algo que se vai compondo no tempo. Essa articulação parece ser atual mesmo que seja exportada para além do domínio do cinema. Hoje um miúdo que passe a vida nas redes sociais, num domínio

digital e interativo, precisa de instrumentos que o dotem da capacidade de escolha dos seus pontos de vista, os seus pontos de ataque, de forma se calhar tão ou mais rigorosa do que se estivesse a fazer um filme. No sentido de escolher as suas batalhas, para combater a ideia do* scroll *infinito. Como se o* zapping *da televisão fosse substituído pelo* scroll*, por uma versão mais fluída pela qual já nem é preciso carregar em botões. No fundo é uma batalha de montagens, a feita por nós e a imposta a nós. E por isso esta espécie de escolha dos pontos de vista e da articulação dos mesmoa para a constituição progressiva de qualquer coisa que se sucede no tempo - algo que começa com a montagem - parece já transcender a mera lógica dos filmes, mas que podemos importar para a nossa gestão 24/7.

É uma questão biopolítica. Eu creio que a pessoa que melhor compreendeu aquilo que há de mais decisivo no cinema do ponto de vista político, ético, até artístico, foi de facto o Agamben. O cinema é um dispositivo biopolítico. Eu percebo muito bem a afeição que o Damásio tem pelo cinema. Ele tem uma rede de pessoas de quem é amigo. O Walter Murch, o Peter Brook, o Michael Ondati. Há ali uma constelação que tem a ver com a questão das manipulações. Introduzir o dispositivo no interior da máquina do espectador, porque, no fundo, o cinema é uma máquina de produzir pessoas. Não é uma forma de fazer filmes. A minha ligação à montagem é direta desse ponto de vista. O cinema e a montagem são problemas de condução. Eu costumo dizer que a pior metáfora para explicar o cinema, por acaso explicada pelo Eisenstein, um bocadinho contra ele próprio, é a ideia do cinema como arquitetura. Ora, isso não é verdade, o cinema não é uma arquitetura, é uma engenharia. Tem a ver com um problema de canalização e não com as paredes, com a forma como se conduz onde se produz um contínuo que transporta um corpo, que é o corpo do espectador. Por isso, lhe falava da ideia da perda. O cinema é biopolítico pois nada fica.

Sim, concordo. É essa ideia da circulação sanguínea. Se o sangue parar há ali uma síncope.

O cineasta o que faz é criar um pequeno furo com uma canalização à sua medida. O único destino é a produção do indivíduo, é a ideia do Schefer. A ideia do homem vulgar do cinema e que se opõe ao homem imaginário. E isso é uma questão política. O Schefer viu a biopolítica. E viu-a em figuras brutais como no Bucha e Estica, no Frankenstein. São entidades que são manifestações de corpos que são o corpo do próprio filme.

O Simondon propôs esta relação, que creio pode ser muito útil para pensar o que resta do cinema, da estrutura dos indivíduos a partir do movimento. E essa individuação vai-se constituindo por uma movimentação na relação com um exterior e as trocas entre interior e exterior. Talvez fosse interessante "desembaraçar-nos" da questão da imagem para nos focarmos no cinemático como algo que se constitui no movimento. E isso relaciona-se, quanto a mim, com um dado eixo de transição da pedagogia do cinema e da imagem em movimento. Pois trata-se de estimular desde cedo a constituir significado em movimento, a selecionar e ligar determinados pontos de vista. Em última análise pode até ser uma metodologia da gestão da informação, que passa para lá da euforia da troca e da citação pós-moderna. Mas neste eixo de trabalho, na ligação destas realidades, interessava-me que desenvolvesse esta ideia de um cinema contra a pedagogia. E também da dialética entre o bom objeto e o mau objeto, sobretudo em contexto educativo.

O ano passado e este ano fui envolvido numa proposta de programação de Monserrat. Ligou-se ao desafio anterior de programar o Grande Auditório da Gulbenkian, uma coisa com 1000 lugares. Aconteceu aí uma coisa insólita: eu tive 900 pessoas a ver o *Our Hospitality* (As Leis da Hospitalidade, 1932) do Buster Keaton. Sem música. E as pessoas batiam palmas e gritavam. 800 pessoas a ver o filme do Sturges, o *Sullivan's Travels* (A Quimera do Riso, 1941). Já em Monserrat era para mim um salto no vazio. Cinema cá fora ao ar livre, no jardim. A primeira experiência chamou-se "Esplendor na Relva". E aí aconteceram coisas incríveis. No *Fantasia* (1940) quase que tínhamos um motim à porta. O *Vertigo* (A Mulher Que Viveu Duas Vezes, 1958) com 600 pessoas no relvado. Estamos a lidar com uma experiência do cinema brutal, não é dos filmes, é mesmo do cinema. Com uma cena de plenitude. As pessoas vão lá porque querem ter aquela experiência. A questão da individuação liga-se para mim à ideia de memória. Onde é que este filme, no momento em que a pessoa o acabou de ver, se pode constituir numa memória tua. Eu programei este ano também lá um ciclo que questiona esta ideia de memória. Chama-se "A Herança do Cinema". E a ideia é levar pessoas que viram os filmes num dado momento e vão mais tarde revê-los com outras pessoas. Tem a ver com o problema da transmissão, pois há qualquer coisa na individuação dos filmes que permaneceu como marca individuada e essa marca é uma inscrição biopolítica. A produção da memória, se ela se fez como deve ser, está agarrada ao corpo. Está agarrada à ortopedia dos filmes, é a ideia do Agamben do cinema como ortopedia. Eu acho que aquilo que estou a proporcionar naquela programação – que tem filmes como o *Saturday Night Fever* (Febre de Sábado à Noite, 1977) ou o *E.T. the Extra-Terrestrial* (E.T. - O Extra-Terrestre, 1982) – é essa revisitação. Vou pedir

para ter 4 sessões da meia-noite, dentro do Palácio, só para 30 pessoas. Sessões que serão *blind dates*, ninguém sabe o que vai ver. Porque é tudo orientado para a potenciação biopolítica, deixar que o filme trabalhe o corpo da pessoa na sua plenitude, deixá-lo entrar à vontade. Tive 400 pessoas a ver o *Johnny Guitar* (1954). Ninguém sabe quem são aquelas pessoas. Não são os espectadores da Cinemateca, nem da Gulbenkian. São outras pessoas, creio. Ninguém sabe quem são aquelas pessoas, que vêm em grupo e comem lá. E trazem as mantas, é uma experiência brutal, muito bonito. Eu vou querer ouvir os pássaros naquela sessão. Quero ver como os pássaros de Monserrat vão responder aos diálogos e à banda sonora do filme. Tal como digo que é preciso que na montagem o corpo se abra à experiência que as imagens estão a fazer, pois é sobre isso que o filme está a trabalhar. Os filmes não estão a trabalhar para mostrar nada a ninguém, eles trabalham para criar qualquer coisa, com uma matéria que ele próprio não conhece que é o corpo do espectador. É um pouco a ideia do Eisenstein e do organismo: é da ordem da infeção, da parasitologia. Criar o parasita que vai habitar o corpo do espectador. A construção de uma experiência dentro da escola com o cinema pode ser muito ao nível da produção de uma consciência do que é que este filme vai ser na memória de quem o está a ver. Criar as condições para que essa memória se construa, o mais rápido possível. E aí, todo o trabalho reflexivo sobre os filmes é muito importante. Estimular uma troca em torno da ideia: "o que é que te aconteceu?"

Há um paradoxo na infância: por um lado, temos uma maior capacidade de deslumbramento pelas coisas; mas, por outro lado, não temos as ferramentas para as tornar construtivas do ponto de vista operativo. O olhar de uma criança ainda é pouco contaminado por uma construção cultural que se vai sedimentando e que vai relegando a imagem para um veículo de conteúdo informativo. E quanto mais cedo somos submetidos à experiência da imagem pela imagem, com as suas próprias características, lógica e organização (algo que o cinema ajuda a introduzir), mais facilmente conseguimos distinguir entre o que é uma construção civilizacional utilitária que utilizamos por um conjunto de razões, e aquilo que é um sistema de construção de significados e emoções que é o cinema. E é uma tarefa progressiva: aos 16 anos o nosso olhar já é mais carregado devido à exposição a uma dimensão racional. E temos mais dificuldade a chegar à tal opacidade, ao que está para lá da cortina do significado racional.

O lado da epifania.

Sim. Por isso creio que quanto mais cedo tivermos contato com este tipo de experiência – com essa dimensão biopolítica de que falava – mais facilmente conseguimos ter esse distanciamento. Uma distância crítica para reconhecer os modos sob os quais estamos a utilizar o olhar. Um bom exemplo disto é a diferença entre o olhar desativado sob a sua própria cidade do habitante, por contraposição ao olhar em modo desperto do turista.

Por isso é que a questão do animal é importante. Os animais olham para onde nunca se olhou.

A necessidade de ativar o olhar não apenas para a osga que passa no plano de um filme, numa sessão de cinema ao ar livre, mas de igual modo para a osga que passa na parede onde o filme é projetado. A ferramenta crítica de transportar esse, chamemos-lhe, "modo de olhar", que o cinema nos permite e nos instala, para fora ou além dele.

Há duas coisas importantes para trabalhar ao nível da resistência com o cinema. Duas referências. O Marcel Mauss e a ideia do *potlach*. Porque o cinema cria a possibilidade de uma economia diferencial. A maior parte dos cineastas e dos filmes que nos interessam não trabalharam para as pipocas. Porque nestes há uma lógica própria: são filmes feitos para que as pessoas queiram beber uma coca-cola e comer pipocas. É como aquela história do King Vidor. No *The Big Parade* (A Grande Parada, 1925), no momento em que a Melisande se agarra à perna do soldado, ele vai na traseira do camião e ela fica com a bota na mão. E as pessoas desataram a rir. O Vidor achava que aquilo era um momento dramático por excelência e, portanto, ele foi cortando fotogramas ao plano até que a gargalhada desapareceu. Portanto, há uma construção dos filmes que pode apontar para um lado ou para o outro. Os cineastas que nos interessam são do *potlach*. Trabalharam para a transferência direta. É muito importante porque a consciência que um cineasta tem da economia para a qual está a trabalhar é fundamental. O *follow the money*. A outra referência é o Durkheim, com o seu *As Formas Elementares da Vida Religiosa* (1912). Que tem a ver com a questão do totem. Há aí uma valoração desses aspetos que o cinema tem. Fazer com que o princípio económico pelo qual certos filmes foram feitos, inaugure verdadeiramente uma economia na vida das pessoas. Há um livro que saiu agora sobre o capitalismo no cinema, a partir do Deleuze, *Le Ciné-capital : d'Hitchcock à Ozu : Une lecture marxiste de Cinéma de Gilles Deleuze*. Talvez seja importante pensar que a responsabilização política que o Godard atribuía ao cinema, é talvez hoje mais uma responsabilização económica. Porque a política hoje já é supletiva. Eu creio nos livros do

Mauss e do Durkheim há bases para olhar para a experiência de uma outra forma, ajudar a acordar o cinema de uma sonolência pós-moderna. Algo que é bastante irritante pelo lado do *désengagement*. É um abandono da capacidade de inscrição biopolítica do cinema na vida das pessoas, ou pelo menos uma falta de consciência. E isso é um desperdício. Neste momento há que aprender a fazer qualquer coisa com esse desperdício, pois as pessoas estão hoje na lógica da *dépense*.

***Existem dois modelos ou tipologias que se opõe na construção do espaço da internet. Um modelo, pré-redes sociais, que é o das híper ligações e dos* links *e agora o modelo do* stream *que domina nas redes sociais. É curioso que cada um deles trabalhou e exponenciou, e à sua maneira "curto-circuitou", coisas que pertenciam ao cinema. Nós podemos dizer que o* hiperlink *é, no fundo, a ideia da montagem levada a um expoente tal, a uma tal rapidez que não permite a compreensão já de nenhuma imagem. E essa destruição do papel formador da montagem, que ajudava a criar sentido através do movimento, das ligações que se moviam, é no fundo um atestar desse* désengagement.**

Sim, mas é uma coisa política, ditada por uma política. Há um desarmamento.

E por outro lado, só para complementar esta ideia, no outro modelo, o do* stream. *Há qualquer coisa a correr que não tem fim, não tem montagem, algo que vem da televisão. Não conseguimos cortar nem montar o que quer que seja.

Sim, o corte tem um preço.

Há qualquer coisa aqui de reativação dos valores do ponto de vista, da montagem, que não implica refazer o cinema enquanto tal, mas sim reapropriarmo-nos destes instrumentos para uma gestão mais benéfica da nossa própria vida.

Acho que sim. Acho que é preciso acordar algumas coisas que fazem parte da contemporaneidade do cinema. O Simondon é muito boa referência. Contemporaneidade no sentido transversal: há autores que, não sendo propriamente do tempo do cinema, o são conceptualmente. O caso do Bataille, por exemplo. As pessoas não apagaram o cinema, é preciso um trabalho de reacordar os filmes. Os filmes podem estar latentes e depois são reacordados pela programação dos mesmos. Nesse despertar do sono podem suceder coisas

incríveis. Um dos filmes que vão passar nesse *blind date* é o *Dracula* (Drácula, 1931), do Browning. Projetar esse filme no palácio vai ser incrível. Há um texto de uma romancista, uma pessoa que não é muito estimada, mas tem umas ideias giras, a Joyce Carol Oates, dos anos 2000, no qual ela fala da experiência de ter revisto o *Dracula*. Ela disse que o que para ela é extraordinário no filme do Browning é ele ilidir um bocado da ação. Impressionante que tenha sido uma escritora a detetar isso, uma cena em que vemos um vampiro e, no corte, ele já está dentro do quarto a fechar a capa. Essa elisão é a resposta do Browning ao Murnau, isto porque o Browning já não tem duas coisas que o Murnau tinha: o mudo e a Europa. O Browning tem já que lidar com o diálogo, como um Dracula que fala e tem um estúdio. E é uma resposta fílmica. Aquilo é um *raccord* a que se retirou 30 fotogramas de cada lado. Isto para dizer que este é um tipo de ideia que precisa de ser reanimado. O cinema pode reativar dispositivos como estes antes que eles desapareçam. A dada altura eu acho que há coisas que se não forem reativadas perdem-se, depois a memória já não é capaz…

Há qualquer coisa na pedagogia que procura endireitar as linhas tortas do cinema. Mas para além da exposição ao cinema, o que é que se pode dizer sem ferir essa violência constitutiva do cinema?

A minha experiência, como já fui dizendo, liga o ver ao fazer, ao programar os filmes. Mas acho que os modelos que têm sido tentados são sobretudo hermenêuticos e propedêuticos, mas a essência do cinema é sobretudo maiêutica. Tem a ver com a fenomenologia, com o estar no fluxo. Com ajudar a pessoa a identificar qual o fluxo do cinema e perceber a diferença entre esse fluxo e os outros. Por isso é que o Durkheim é tão importante, pois para ele as formas elementares da vida religiosa, nomeadamente o totem cria disposições que são específicas, cujo objetivo é a sua gestão. Do ponto de vista de uma economia. É o que se passa com o *ayahuasca* de criação de experiências que não são verdadeiramente explicadas. A viagem para o *ayahuasca* é uma viagem para o animal. O tigre, o jaguar, o macaco, é o animal da pessoa. Experiência ligado ao vómito, muito esgotante. E tem tudo a ver com o cinema. Os filmes antigos podem reacordar disposições originárias, localizadas numa economia que não é a economia contemporânea. Porque, para mim, o mundo nunca foi tão marxista como hoje, a superestrutura é muito visível. A questão da globalização não é mais do que isso. A propedêutica do cinema procura criar uma metodologia que atua como próteses do cinema para enfrentar o filme, preparar as pessoas para os filmes. Mas é preciso antes interpelar a posição fenomenológica que os filmes criaram. E haver uma apropriação crítica desse movimento fenomenológico.

E isso é fundamental no próprio ato de uma educação. O professor arrisca-se hoje a ser uma versão desatualizada da wikipedia em vez de trabalhar sobre essa maiêutica. Algo que tem muito mais a ver com a capacidade de pôr questões do que de dar respostas.

E o cinema não é diferente disso: ele é apenas um tapete para colocar as pessoas nesse plano. Mas hoje procura-se antes disciplinar a indisciplina. Por exemplo, no *Rebel Without a Cause* (Fúria de Viver, 1955). Há um texto brutal sobre esse filme que é maiêutico nesse sentido. Vou ler-lhe:

> "O diabo diz a Dean que ele teve muita sorte. Fez três filmes com Elia Kazan, Nicholas Ray e Georges Stevens, que não são só três dos melhores realizadores do mundo, mas a equipa ideal. Com Kazan teve como ele toda a tradição do *actor's studio*. Com Ray teve o grande périplo do cinema americano, e com Stevens a antiga autoridade contra a qual se podia revoltar. Mas agora vem a melhor parte, sussurra Satanás. Agora nunca mais vais envelhecer, nunca vais mudar. Nunca te vai cair o cabelo, nunca vais ter barriga. Também nunca vais ser um viciado em drogas ou um delinquente fiscal. E terás tu consciência dessa coisa muito americana que vai fazer de ti uma lenda? Que coisa é essa, pergunta o Dean. É a juventude eterna, responde o Diabo. Aquilo que todos na América estão à procura sabendo que o fim da geração jovem está a chegar. O Diabo viu o futuro, sabe que Presley, Bob Dylan e Mick Jagger, até Penn, Pete e Deep estão a acabar. Sabe que dentro de cinquenta anos o cinema deixará de fazer parte da maior parte da cultura americana e que os filmes servirão apenas para ter a certeza que a seguir à juventude vem a morte."

Uma coisa bestial esta ideia, o cinema como uma coisa que suspende a morte.

> "E tu, Jimmy? Ficaste bloqueado aos 24 anos, vestido com um blusão encarnado, com um cigarro na boca e Sal Mineo e Nathalie Wood a olharem para ti. Com um sonho como tu não é mais possível dar conta da realidade".

Isto é um texto publicado em 2005 no *The Independent*. Nem sei quem o escreveu. É uma interpelação a uma coisa que não tem a ver diretamente com nada, mas que vai buscar à pessoa qualquer coisa que ela sente que pode partilhar com quem está a falar sobre o filme. Não é alguém que esteja a falar de fora, é um texto sobre a fenomenologia do filme. Que desembrulha o filme e o seu movimento. Com referência às figuras que o Ray cria, o blusão encarnado, os olhares.

Ajudar a essa maiêutica pressupõe que tenha de haver uma comunicação qualquer base. Como encontrar uma plataforma comum de comunicação, de entendimento com um grupo

de pessoas (adultos, crianças, jovens) que não vá ao ponto de se substituir ao filme, nem de perverter o poder que o filme tem sobre as pessoas, mas que é absolutamente vital para esta intermediação com o filme.

Sim, mas quando eu falo da maiêutica, estou mesmo a falar da produção da infância. Ninguém pode ser autorizado a falar com as crianças, que não seja uma criança. Sobretudo, quando se trabalha com o cinema. É um desafio, por isso é que eu gosto tanto do Daney. Porque ele aceita o jogo do trabalho que o filme está a fazer sobre ele. Aquele seu texto do *travelling* de Kapo é a visão de uma criança, com uma consciência crítica elaborada. O cinema cria um eco, trabalhar no eco dos filmes. É o conceito de regime do Deleuze, não é classificação. Há um regime que é criado pelos filmes, tal como o pai cria um regime para os filhos. Regime esse que não é criado por nenhum conjunto fechado de regras. Uma vez disse ao meu filho, que agora tem 20 anos, vou escrever-te numa folha de papel os 10 mandamentos de condutas erradas. Mas torna-se muito complicado. E não sou capaz de fazer isso, pois eu acho que o eco é suficiente.

E depois há determinadas coisas que nós só podemos facilitar a comunicação, mas não podemos substituir-nos à comunicação da coisa em si. E há momentos em que somos deixados a sós para errar, para experimentar. Na investigação também sinto isso, aqueles momentos de extrema solidão em que temos uma ideia e temos de a provar a nós próprios e sentimos que fomos abandonados por tudo e todos e cabe-nos a nós regressar vivo dessa selva interior com a ideia que tentamos salvar.

Sim. Mas a ideia regime e a ideia do complexo são boas ideias. São inter-relações entre vários complexos e por vezes temos de procurar no sítio do complexo mais improvável para conseguir acordar essa essência fenomenológica da experiência. Por isso é que eu falava daquele texto onde se vai buscar o blusão do Dean e não o próprio Dean. Quase como se se buscasse uma produção icónica daquela figura. E essa improbabilidade acontece com o espectador, é uma evidência no ecrã para cada um. Do ponto de vista da crítica eu creio que os maus ganharam: hoje já não há crianças na crítica. Já ninguém fala das evidências, tem medo delas. Porque é que aquela pessoa entra naquele quarto daquela maneira? É assim que se fala dos filmes. Não me interessa saber a forma como aquela pessoa se relacionou com aquele filme. Num escritor isso pode ser importante, o relato da experiência daquela pessoa com dado filme. Mas não é isso que eu espero de um crítico, eu espero que ele fale das evidências dos filmes. Recolocar-me de novo nessa infância da arte. Mas hoje está tudo na economia, na terceira máquina do

Metz. As 3 máquinas: a de produção, a de destruição e a da crítica. E a máquina da crítica tem a função de colocar os filmes na função do bom objeto.

ANEXO 8

Anexo 8

Entrevista em duas partes com Adrian Martin[1] e Cristina Álvarez López, 2013[2].

Parte I- «O filme mais belo é aquele que transportas dentro de ti»

Gostava que começássemos por falar um pouco de cinefilia. Qual é a sua opinião sobre estas votações que a* Sight & Sound *organizou recentemente para escolher os melhores filmes de todos os tempos?

Adrian Martin: Geralmente suspeito muito destas votações. Eu aprecio listas individuais, como aquelas que tu, a Cristina [López Álvarez], ou o [Jonathan] Rosenbaum fariam. Para mim são interessantes simplesmente para saber o que estas pessoas andam a ver e dá-me ideias de que filmes ver ou procurar. O que eu não gosto nestas votações, incluindo aquela que fazes referência, é uma noção de consenso, de cânone dos melhores filmes de todos os tempos, que tende sempre a ser algo conservador. Não interessa que tenhas as pessoas mais radicais a submeter as suas listas pois no final quando se gera esse consenso as escolhas mais interessantes acabam por cair. E, claro, ficamos com *o Citizen Kane* (O Mundo a Seus Pés, 1941), o *Vertigo* (A Mulher que Viveu Duas Vezes, 1958), ou o *8½* (Fellini Oito e Meio, 1963), por exemplo. São tudo grandes filmes, mas não deixa de existir algo rígido sobre este consenso. Eu percebo que um cânone tenha uma importância prática para as cinematecas ou que os filmes destas listas

[1] Adrian Martin é atualmente um dos mais reputados críticos de cinema mundiais. Para além de colaborar com variadíssimas publicações, quer no seu país, a Austrália (The Age, ABC TV), quer noutros países (Holanda, Espanha) desempenhou ainda um importante papel na transição ao digital com a coedição da revista *Rouge* e, juntamente com Girish Shambu, da revista *LOLA*. Para além disso, tendo completado o seu doutoramento em 2006, com a tese *Towards a Synthetic Analysis of Film Style*, prossegue também uma ambiciosa carreira académica enquanto professor assistente na Monash University em Melbourne. Já tem várias obras publicadas com destaque para *Phantasms* (1994), uma espécie de versão cinéfila das *Mitologias* de Roland Barthes, *Que és el Cine Moderno?* de 2008 e já do ano passado *Last Day Every Day: Figural Thinking from Auerbach and Kracauer to Agamben and Brenez*.

[2] Esta entrevista não aborda exclusivamente os temas que dizem respeito à nossa investigação. Aproveitando a ocasião fizemos a Adrian Martin algumas questões mais genéricas sobre o seu trabalho académico, a transformação da cinefilia e dos modos de acesso aos filmes. Optámos, contudo, por apresentar aqui como anexo por uma questão de coerência do texto, a versão integral da conversa.

sejam comprados e vistos em museus, usados em cursos, universidades, escolas e por aí fora. Percebo isso, mas as escolhas individuais continuam a ser mais interessantes.

Na sua resposta a esta votação parece ter privilegiado um critério de descoberta cinéfila. Fez isso porque pensa que a cinefilia em geral tende para o conservadorismo?

Adrian Martin: Não acho que a cinefilia seja necessariamente conservadora. Penso é que estas votações salientam uma certa tendência conservadora nas pessoas. Lembro-me uma vez um colega meu, crítico de cinema australiano, que foi convidado a escolher a lista dos melhores dez filmes e fez uma escolha absolutamente convencional. Estilo, *Rashômon* (Às Portas do Inferno, 1950), *Citizen Kane* (O Mundo a Seus Pés, 1941), *La Règle Du Jeu* (A Regra do Jogo, 1939). E eu perguntei-lhe o porquê destas escolhas, porque eu sabia que ele gostava de outros filmes muito menos convencionais, filmes que lhe eram muito mais particulares. E ele respondeu-me: "escolhi estes porque penso que são aquilo que devemos ensinar aos mais jovens". E aí pensei, que atitude tão idiota. Quando ele começou a pensar em que é que os mais jovens deveriam ver, as suas escolhas tornaram-se conservadoras. Esta é a segunda vez em que participo do inquérito da *Sight & Sound* e na primeira tinha uma lista ligeiramente mais conservadora. Filmes como o *Letter From an Unknown Woman* (Carta de uma Desconhecida, 1948) do Ophüls, o *C'era una volta il West* (Aconteceu no Oeste, 1968) do Leone, ou outros que penso que são obras-primas incontestáveis. Mas desta vez, dez anos mais tarde, para mim ter repetido essa lista seria uma espécie de gesto de morte. Nestas listas quase nunca vemos obras recentes ou novas descobertas. Desta vez, perguntei-me que filmes tinha eu descoberto pessoalmente na última década que me tinham impressionado mais. Por isso, incluí filmes de gente como Stephen Dwoskin [(Behindert (1974)], o Alberto Grifi e o Massimo Sarchielli, [*Anna* (1975)], Chantal Akerman [*Nuit et Jour* (1991)], Philippe Garrel (*L'Enfant Secret* (1983)] ou mesmo *Eyes Wide Shot* (De Olhos Bem Fechados, 1991) de Kubrick. Estas escolhas foram no fundo uma forma de dizer a mim mesmo que estava vivo, ainda a descobrir coisas e não apenas a perpetuar o mesmo cânone em prole das gerações futuras.

De que forma é que o* online *contribuiu, na sua opinião, para esta questão da descoberta cinéfila, para esta "nova cinefilia" (para usar e desvirtuar a expressão do Skorecki)?

Adrian Martin: Penso que as coisas mudaram muito. A experiência do *online* mudou a paisagem de toda a cinefilia. Por exemplo, nos anos setenta vi alguns filmes do fabuloso

cineasta iraniano pré-Kiarostami, Sohrab Shahid Saless, e por muito tempo pensei que nunca teria oportunidade de rever os seus filmes. E lembro-me recentemente, enquanto professor, dizer nas aulas aos meus alunos com uma certa dose de saudosismo: "ah, se ao menos estivessem estado neste ou naquele festival e visto os filmes do Saless…" No dia seguinte, um dos meus estudantes deu-me um disco e disse: "aqui tem, fiz o *download* ontem à noite dos filmes que falou na aula…" Isto foi uma espécie de choque para mim. Claro, atualmente, o *download* é uma rotina para quase todos nós. Aliás, hoje é frustrante querermos ter acesso a uma coisa e não a ter de imediato. A internet ou as redes sociais permitem pôr as pessoas em contacto e estimulá-las mais a descobrir novas coisas, a aceitar sugestões mais rapidamente. Há trinta anos cada cinéfilo tinha uma lista com os filmes que queria ver, sabendo que isso podia durar décadas. As pessoas viajavam para o outro lado do mundo para ter a oportunidade de ver determinado filme no cinema. Ainda hoje ver um filme no cinema pode ser uma experiência especial. Por exemplo, vi agora em Lisboa o *D'Est* (1993) da Chantal Akerman, filme que tentei não ver durante anos na televisão ou no computador. Queria vê-lo em grande ecrã e agora finalmente tive essa oportunidade. E foi uma experiência fantástica. Eu acho que ainda existe esse momento especial que podes retirar de um determinado filme, se te guardares para essa experiência como foi o meu caso. Mas regra geral sou completamente a favor da cultura do DVD, dos *downloads* através das quais tens acesso a tantas coisas tão diversas.

Existe também este discurso mais ou menos purista que começa por salientar como ver um filme num ecrã de televisão e numa sala de cinema são experiências tão díspares. E a partir daí muita gente conclui que com DVDs, por exemplo, já não estamos perante cinema, que este fica preso nos ecrãs de televisão ou dos computadores…

Adrian Martin: Eu discordo absolutamente dessa filosofia. Para mim, existe uma questão teórica interessante aqui que tem a ver com a relação entre a tecnologia e o objeto fílmico. Parece-me que ter um fetiche por película é um erro, porque esta é apenas uma tecnologia temporária cujo intuito é trazer o filme até nós. Aliás, trata-se da pior tecnologia alguma vez inventada: dez bobines, pesadas, difíceis de manejar, inflamáveis… O som é outra questão muito importante. Em muitos cinemas com projeção analógica a qualidade de som é muito fraca e não consegue transmitir todas as potencialidades sonoras da banda sonora. Quando vejo filmes antigos em DVD finalmente consigo ouvir o som muito melhor do que em cópias de 16mm, desgastadas por terem sido transportadas por esse mundo fora. E não concordo com esse argumento de que os realizadores queriam que víssemos o seu filme apenas em película…

Penso que isso é completamente irrealista e pouco prático. É elitista de uma forma negativa. Eu não sou contra o elitismo necessariamente, mas esta ideia de que só podemos ver os filmes de Max Ophüls em cópias em película 35mm de há cinquenta anos parece-me uma idiotice. Para mim passar um filme antigo para DVD é a evolução natural da tecnologia funcionar. Estamos a dar ao filme um novo suporte, uma nova base tecnológica. E as bases tecnológicas estão sempre a mudar. Não podemos ficar congelados no tempo e dizer que são a película e a projeção as únicas bases tecnológicas válidas. Ao final de contas a minha teoria sobre isto é que o que realmente interessa é o filme que fazes na tua cabeça, aquela que te lembras. O filme que podes projetar vezes e vezes tem conta na tua memória. E não interessa se é uma cópia em 35mm com riscos ou outra coisa qualquer. Porque o que te lembras é sempre o filme perfeito. A tecnologia no teu cérebro é a única tecnologia final nesta constante mutação de suportes. A tecnologia do cérebro é a melhor [desde que o teu cérebro trabalhe (risos)]. No meu leito de morte quero ser capaz de recordar os melhores filmes que vi e é muito mais importante do que dizer: "leva-me a uma cinemateca antes de morrer". O filme mais belo é aquele que transportas dentro de ti.

Mudemos de agulhas para a crítica de cinema. Quais são as suas intenções e os seus medos quando escreve sobre cinema? Ou, por outras palavras, o que é que pretende que as suas reflexões sejam?

Adrian Martin: Boa questão. Primeiro tento não ter uma fórmula rígida para estas coisas, porque acredito no valor da espontaneidade da escrita. Também creio na importância dos sentimentos que tens quando vês um filme e depois os tentas veicular através da palavra. Tento sempre acarinhar esse desejo de exprimir algo sobre um filme. Quando escrevo tento sempre surpreender-me, seja tentando encontrar uma nova forma de começar um artigo, de o acabar, brincar com o título ou com a sua estrutura. Estou sempre à procura de um estilo ligeiramente literário de veicular as minhas ideias. Mas para responder à tua questão, o que tento fazer quando escrevo sobre cinema é exprimir um sentimento de ligação aos filmes. Uma ligação que seja viva, seja ela positiva, negativa ou nenhuma das duas. Quero ter uma ideia dos meus próprios processos de pensamento, do meu pensar, das minhas emoções e sentimentos ao longo do filme. E ao dar uma imagem deste percurso quero contar isso como uma espécie de história. Todos os meus textos têm algum tipo de construção narrativa. Não literalmente, mas pelo que entendo de ideias narrativas. Deves poder chegar ao fim do texto, mesmo um mais curto, e pensar que te levou a algum lado. O que tento não fazer quando escrevo é usar fórmulas em que

vais despachando cada item. Do género, primeiro despacho o argumento, feito, depois tenho de dizer algo sobre a câmara, feito, agora os atores… e por aí fora. Tento evitar isso a todo o custo.

Tenta usar o filme como uma ignição para ir para outro lado…

Adrian Martin: Completamente. Ao final de contas acredito que os melhores textos de crítica cinematográfica são escrita criativa. E para honrar um filme deves tentar, não necessariamente mimar a sua estrutura, mas pelo menos escrever algo que esteja em sintonia com o seu espírito. Apanhar algum desse espírito…

É curioso. Na comunidade da crítica cinematográfica portuguesa* online *despoletou recentemente uma discussão sobre se os escritos de gente como André Bazin ou Serge Daney traíam de certa forma os próprios filmes. Como se os textos já não fossem sobre os filmes, mas os aprisionassem numa visão elaborada. O que é que pensa disto?

Adrian Martin: Para já tenho que dizer que gosto muito desses dois autores. Eram ambos excelentes escritores, muito comprometidos com o que estavam a escrever e a descobrir. Tinham sempre essa espécie de entusiasmo jornalístico sobre a descoberta dos filmes. Eles viam este ou aquele filme algures no mundo e tentavam relacionar as obras com ideias, debates do que se estava a pensar ou a falar nesse tempo. Penso que quer o Bazin, quer o Daney tentavam de certa forma resumir os filmes e a visão que tinham deles, mas nunca numa perspetiva de fechamento. Eu penso que um filme abre-te qualquer coisa que deves tentar captar mas nunca fechar. Provisoriamente delimitas as questões para que possas pensar sobre elas, atribuir-lhes significado. E quando vês o filme de novo as questões abram-se e ainda há mais para pensar e para escrever. Por isso é que um texto crítico nunca é definitivo, nem apresenta um fechamento de um filme. É antes uma afirmação provisória de qualquer coisa que, quando revês o filme, se abre e se reformula.

Gostava agora de ler uma citação de Frank Capra que diz: "film is a disease. When it infects your bloodstream, it takes over as the number one hormone; it bosses the enzymes; directs the pineal gland; plays Iago to your psyche." Alguns cinéfilos são acusados, alguns sentem-se mesmo culpados, de ver demasiados filmes. Alguma vez sentiu esta ansiedade por não estar, digamos assim, a "viver o suficiente"? E se sim, como lida com isso?

Adrian Martin: Confesso que já senti essa ansiedade uma ou duas vezes na minha vida, não muitas na verdade. Identifico-me muito com essa citação. Ainda hoje eu vivo completamente obcecado com a possibilidade de ver mais e mais filmes. Quando era adolescente, claro, o cliché apareceu: "será que estou a passar demasiado tempo no escuro? Será que não estou a viver o suficiente?" Tudo isso. Mas rapidamente me reconciliei comigo e com esses pensamentos. Ver filmes, ligar-me a eles, pensar, escrever, ensinar cinema é uma forma de vida. Como outra qualquer, da mesma maneira do que o das pessoas que leem obsessivamente, dão passeios, ou o que quer que seja. Existe um tipo de personalidade na cinefilia. As pessoas, por vezes, isolam-se e fecham-se na sua devoção ao cinema. Por vezes, conheço pessoas assim e também não deixo de pensar que deveriam sair um pouco mais, apanhar sol, falar mais com as pessoas. Mas quanto a mim encontrei um equilíbrio sobre o qual me sinto bastante bem.

Gostava que falássemos agora um pouco do cinema contemporâneo. No seu livro* What is Modern Cinema?** ***usa a expressão "a camisa de forças do classicismo". Acha que o cinema moderno é responsável por uma nova liberdade ou por uma nova camisa de forças?

Adrian Martin: Claro que tudo, seja o que for que as pessoas reconheçam como moderno, pode facilmente tornar-se uma fórmula. E novamente isto liga-se à questão da crítica. É que estamos sempre à procura da fronteira do que é novo. E estas fronteiras podemos encontrá-las seja onde for, não apenas no cinema moderno, mas também no cinema clássico ou *avant-garde*. Podes encontrá-la no cinema mais popular. O novo está em todo o lado. Somos muito sensíveis a qualquer vestígio do novo. Mas por vezes o novo é apenas a junção surpreendente de dois elementos comuns. Por exemplo, os filmes de género são incríveis não porque são radicalmente novos mas porque mexem com as fórmulas conhecidíssimas de forma interessante e revitalizante. Mais uma vez, não devemos ter um fetiche em relação ao novo porque o tradicional é igualmente inacreditável.

Se pudéssemos operacionalizar o termo "contemporâneo", como se fez por exemplo na história de arte, pensa que poderíamos encontrar traços estilísticos, ideológicos, temáticos no cinema feito hoje que, de certa forma, já não comunicaria com o chamado projeto do cinema moderno?

Adrian Martin: Questão complicada… Eu sei que existe uma discussão em torno do termo contemporâneo sobretudo a partir da história de arte. O historiador de arte australiano Terry

Smith tem um livro precisamente com o título *What is Contemporary Art?* e, claro, o filósofo italiano Agamben tem pensado muito sobre o assunto. No que diz respeito ao cinema não sei se percebo totalmente a questão. De certa forma ela tenta claramente identificar algo novo, que já não é clássico ou moderno. Outra coisa. Mas, de certa forma, isso era o que o movimento do pós-modernismo nos anos 80 queria também. Procurava algo novo que não fosse moderno. O pós-modernismo era, enquanto movimento, ideia, discussão, uma tentativa para voltar ao classicismo de uma forma renovada. Como fazia Godard nos anos 80, por exemplo. Mas era também uma nova forma de compreensão da cultura popular, uma nova forma de olhar para os *teen movies*, *thrillers*, filmes de género e procurar um novo ângulo de leitura e valorização. De certa forma, era também um projeto para encontrar o contemporâneo, o novo na arte popular, algo que caísse fora do cânone modernista. Por isso, acho que atualmente a questão do contemporâneo é uma nova tentativa de fazer isto, algo que novamente se relaciona com o novo, e como e onde o podemos encontrar. Para Terry Smith, é uma questão de olhar. Atualmente temos de situar todas estas questões do moderno, do novo, num mundo globalizado. Já não é uma questão de cada nação produzir o seu cânone moderno. Trata-se de um fluxo globalizado que se efetua através dos países, um mundo transnacional com trocas entre os países no novo espaço digital, na internet. Acho que o contemporâneo procura definir esse estado de coisas. Os paradigmas clássicos e modernos foram constituídos e caracterizados por um intenso nacionalismo. A Nova Vaga francesa ou o neorrealismo italiano por exemplo. E os países eram representados pelos seus movimentos e autores. Atualmente o foco é muito mais em função de regiões. Nós não dizemos que os irmãos Dardenne são belgas. Ou alguém como Apichatpong, que é um dos principais emblemas do contemporâneo. Claro que podemos dizer que é um realizador tailandês, mas o seu trabalho, embora profundamente envolvido na história e situação política do seu país, não se define pela sua nacionalidade. É uma obra que mistura influências locais, europeias, americanas, modernas, clássicas…. Embora o Apichatpong filme a maioria dos seus filmes na Tailândia, temos a sensação que o poderia fazer virtualmente em qualquer parte do mundo. Todos os seus filmes são justapostos de uma maneira profundamente transnacional, começando mesmo pelo financiamento dos seus projetos. Penso que o debate do contemporâneo tem a ver com isto.

Num livro de 2010, chamado* Transiciones del Cine: de lo moderno a lo contemporaneo*, o argentino Domin Choi refere que os filmes de Pedro Costa, Lisandro Alonso, Apichatpong, ao tentarem reanimar de forma nostálgica o realismo moderno e ao recusarem o paradigma

neoclássico, não são mais do que o cantar do cisne desse tal projeto do cinema moderno. Nostálgicos de uma promessa feita pelo cinema moderno, mas que nunca se chegou a concretizar. Concorda com isto?

Adrian Martin: Não li o livro, mas intuitivamente tendo a não concordar com esse modelo que vê o cinema contemporâneo como um falhanço do projeto do cinema moderno. E não concordo, pois, parte do que motiva o meu trabalho é manter aberto a todo o tempo a alternativa entre o realismo e o que poderíamos chamar artificialismo ou artifício. Penso que devemos manter esses dois caminhos abertos uma vez que sempre existiram no cinema. Parece-me um erro colocar o realismo como um propósito dominante na história do cinema e ver os outros como desvios. Se lermos um autor como André Bazin, embora tenha escrito muito sobre o realismo, reconhecia sempre essas duas vias: o realismo e o artifício. Por exemplo, ele refere como Renoir chegava ao realismo através do artifício. Nos anos quarenta e cinquenta tudo era tão estilizado e artificial que podemos relacioná-lo com uma ideia expansiva do realismo. Eu e a Cristina pensávamos nisto ao ver *A Última Vez que Vi Macau* (2012) de João Pedro Rodrigues. Este filme é uma espécie de ponto cimeiro do artifício no cinema contemporâneo. E tem raízes próprias e bem identificadas no cinema em nomes como Sternberg, Michael Powell e muitos outros. De certa forma, os realizadores a que fizeste referência… Apichatpong mais uma vez é um bom exemplo. Não podemos circunscrever os seus filmes ao realismo. Caro que existem traços dele, mas há também a magia, os efeitos especiais. Quando conheci o Apicahtpong falávamos de *Sud Pralad* (Febre Tropical, 2004) e eu perguntei-lhe sobre o orçamento do filme. Ele disse-me que 7/8 dele tinham sido para os efeitos especiais do tigre, incluindo os cinquenta canais de som sintetizado do mesmo. Lembro-me de pensar, "*wow*, que ideia diferente daqueles realizadores realistas que ligam a câmara durante dez minutos para filmar o rio a passar". Quer dizer, ele também faz isso mas numa vertente de total mistura entre o realismo e o artifício. Também se passa o mesmo com o cinema do Pedro Costa. Ele filma como alguém que pertencesse aos subúrbios, mas depois a banda sonora é totalmente reconstruída para dar um efeito realista. Não que ele esteja apenas a captar o som nas ruas. O som das ruas é depois recriado, elaborado, mixado. Trabalha o artificialismo total para um realismo eficiente. Atualmente penso que a grande maioria dos cineastas faz isto: tentam chegar ao realismo através do artifício. Seja como for, penso que existe hoje no cinema contemporâneo uma ênfase desnecessária no realismo.

Para além de ter sido Júri na última edição do Doclisboa, veio também a Lisboa dar uma conferência na Faculdade de Letras. Nessa conferência, defendeu os ensaios audiovisuais como uma nova e entusiasmante possibilidade de explorar o futuro da crítica de cinema. Podes dizer-nos algumas das suas virtudes?

Adrian Martin: Para mim, é outra forma de explorar a crítica de cinema não apenas através das palavras. Podemos fazer imensa coisa com palavras e claramente não esgotámos as suas potencialidades na relação com a crítica de cinema. Na conferência, falei daquela frase do Godard que dizia que podias escrever sobre cinema, mas que chegava o momento em que tinhas de trazer as provas. Nesse sentido de convocar as imagens e os sons para provar o que estás a dizer sobre um filme. E, como disse a Cristina na sua apresentação, os artistas sejam eles Godard, Chris Marker ou Matthias Müller sempre foram à frente a trilhar-nos o caminho. Há já muitos anos que têm vindo a fazer vários tipos de colagem, filmes-ensaio, montagens líricas e por aí fora, mostrando formas diferentes de utilizar sons e imagens para refletir sobre outras imagens e outros sons. Quanto a nós, críticos, é um período de experimentação. Enquanto escritor, quero abrir a possibilidade de escrever dois parágrafos e depois, se quiser, ter uma imagem, uma sequência de imagens, um clipe de som. Esta opção modifica a economia do que escreves. A maioria dos críticos de cinema assume que o objeto está ausente, que o filme é um referente ausente que viste e depois tens de o recordar e de o descrever na sua ausência. Esta é a situação básica da crítica de cinema. Mas agora com estes ensaios audiovisuais podemos não ter o referente completamente ausente. Podemos ter o filme e, por isso, mudar a ênfase do nosso pensamento para algo lateral à descrição do filme, e usá-lo, montá-lo ou compará-lo em *split screen*.

Cristina Álvarez López: Do ponto de vista de quem faz um ensaio destes o efeito das imagens com as quais estás a trabalhar é totalmente diferente. Não melhor nem pior do que com o texto. Apenas diferente. Tens ali à tua frente a prova do que estás a tentar afirmar e depois depende muito do que queres dizer. Em alguns trabalhos usar as imagens diretamente é um processo mais poético. Podes provar, mesmo para ti próprio, que o que estás a dizer é correto. Ainda para mais, em relação aos críticos de cinema, a maioria obcecada com o cinema e o poder da imagem e do som, faz todo o sentido que esta seja uma forma de experimentar, argumentar e criar um discurso sobre um filme. A experiência é diferente desde logo pois estás a trabalhar com as mesmas propriedades do filme sobre o qual estás a pensar. Esse é um sentimento poderoso que enquanto estás a criar o ensaio te abre uma série de possibilidades.

Não sei se será necessariamente um problema, mas a questão que me vem logo à cabeça é: como distinguir estes exercícios críticos, que usam imagens e sons dos filmes experimentais, dos filmes ensaios de gente como Godard ou Marker? Essa separação, a ser possível, é boa ou não?

Adrian Martin: Acho que isso tem de ser avaliado caso a caso. Por exemplo se vires um *site* como o da Catherine Grant, *Film Studies For Free*, que junta vários destes ensaios, percebes que há muitos estilos diferentes. Alguns, por exemplo, usam uma cena e com uma voz *off* dizem, agora reparem neste plano ou nesta escala… etc. Esta é uma abordagem bastante pedagógica. Neste caso, é menos uma obra de arte e mais um instrumento de ensino. Eu acho que os ensaios nos quais eu e a Cristina estamos a trabalhar tentam obscurecer um pouco as fronteiras entre o objeto pedagógico e o objeto artístico. A nossa ambição é criar algo, seja um ambiente, um estado de espírito ou uma dada ligação entre pedaços da história do cinema. No meu caso, eu não sou um artista, sou um crítico de cinema por isso estou muito interessado no potencial destes ensaios de um ponto de vista pedagógico, algo para ilustrar argumentos, opiniões. Mas há sempre um ponto em que as linhas se começam a confundir e em que crias algo que esteticamente tem valor, mas não deixas de tomar uma posição crítica sobre um objeto cinematográfico. Aí acho que criaste, de forma modesta, um pedaço de cinema, ao juntar todos aqueles elementos. Além disso, trabalhar com som, com a montagem, a precisão das várias camadas, só pode trazer aos críticos boas experiências.

Não é esta uma tendência da teoria ir ao encontro da arte, partilhando os seus modos de fazer, mas também as suas preocupações criativas?

Adrian Martin: Tenho um amigo artista que é realmente um homem criativo e que uma vez me disse: "os críticos de cinema só começam realmente a compreender o cinema quando já experimentaram fazer um corte na montagem". E ele queria dizer isto a todos os níveis: ao nível de construir uma ideia através da junção de duas imagens, ao nível da emoção estética, ao nível do elemento plástico, do ritmo. Todas estas decisões são as que levam a compreender a montagem. Por isso, acho que os críticos deviam sair da sua "zona de conforto", de trabalhar apenas com palavras, mesmo que o façam muito bem. E esse momento em que te envolves com os materiais é uma experiência de humildade, pois percebes que é algo difícil. É difícil montar ou filmar uma cena. O que é realmente a *mise en scène* se nunca dirigimos nada na verdade?

Há um lado prático que ajuda a compreender algumas questões. No final de contas estes ensaios servem ao crítico para estender a sua capacidade de análise.

E também porque as melhores reflexões críticas acabam por se aproximar de verdadeiras obras de arte…

Adrian Martin: Claramente. Um dos livros que li em jovem e que me influenciou muitíssimo foi o *Theory of Film Practice* (1974) do Noël Burch. Ele escreveu o livro quando já era cineasta e há nele momentos em que ele descreve várias cenas de filmes. Alguns anos mais tarde alguém lhe disse que ele se tinha enganado e que alguns elementos a que fazia referência, planos, enquadramentos, pura e simplesmente não estavam nos filmes. Ele tinha inventado esses elementos na sua cabeça. Mas o Noël decidiu não modificar o livro. Em vez disso, introduziu uma nota de rodapé dizendo que este ou aquele elemento não estava no filme e que tinha sido ele na sua memória a inventá-los. Mas, no final, dizia que tudo isso era justificável pois se ele conseguia descrever essas cenas era porque conseguia filmá-las. Aí está um exemplo de como pode ser estranha e criativa a relação entre a crítica de cinema e a realização.

Cristina Álvarez López: Nos ensaios audiovisuais por vezes o que te lembras de um filme não é o que está lá. Por exemplo, acontece muito em filmes antigos lembrares-te de uma cena que pensas que era enorme e depois vais a ver e ela não é assim tão grande. Tem a ver com a intensidade emocional e com o impacto na tua visão do filme. Depois, quando tens de trabalhar com as imagens percebes estes *gaps* entre os filmes e a memória que tens deles.

Adrian Martin: É muito importante o que a Cristina está a dizer, porque, no final de contas, os filmes são mecanismos psicológicos, com momentos incrivelmente condensados e intensos. Sentes que se passa tanta coisa, tão intensamente e depois vais a ver e o plano que te lembras nem cinco segundos tem. Mas o mais provável é que todo o filme tenha construído a tensão desse momento particular, para produzir esse determinado efeito. Trabalhar com isso nestes ensaios é complicado. Talvez tenhas de remontar o plano várias vezes, pôr algo antes ou depois, ou outra coisa qualquer para passar a experiência desse filme e dessa intensidade. Não é apenas uma questão de citar este ou aquele fragmento. Além disso, há nestes ensaios a ambição de reconstituir o trajeto que o próprio filme percorreu para chegar àquele momento em particular.

Parte II- «A ideia do fim impõe-se hoje como nunca na nossa cultura porque existe esta possibilidade de termos destruído o mundo»

Escreveu recentemente um artigo chamado: **Turn The Page: From Mise en Scène to Dispositif.** ***A minha questão é: como todos estes discursos distópicos sobre a tecnologia pensa que esta transição para uma lógica de juntar imagens em movimento com base numa ideia de dispositivo afeta o cinema de uma forma negativa? Uma espécie de "derrota"?***

Adrian Martin: Nada disso. Outra vez acho que é apenas um caminho, uma opção, o cinema dispositivo. Aliás, havia um exemplo notável deste tipo de cinema agora no Doclisboa: *Sofia's Last Ambulance* (A Última Ambulância de Sofia, 2012) de Ilian Metev. Era um documentário clássico que seguia três condutores de ambulância na Bulgária enquanto apanhavam ou tratavam pacientes. E depois era um pouco como o *Ten* (Dez, 2002) do Kiarostami na medida em que muito do filme é rodado a partir de quatro posições de câmara fixas no interior da ambulância. Quando saem da carrinha é tudo filmado com câmara à mão e depois decidem nunca mostrar os doentes ou os feridos. Só vemos as pessoas a trabalhar. Ora, isto é um filme dispositivo no sentido em que em que contém um conjunto de regras pré-estabelecidas sobre o que filmar e como. Mas não é um filme experimental. Pelo contrário, é algo que poderias ver na televisão e ficar totalmente envolvido. Tem um ritmo rápido e estás sempre a seguir os médicos e os condutores. Acho que é um filme que realmente desafia as nossas noções de documentário. A abordagem do dispositivo prende-se com a definição uma lógica formal rígida, um procedimento para a construção da obra. De certa forma, isso é o que leva a uma conceção diferente de estilo no cinema, designadamente daquela que é elaborada com base na *mise en scène.* Normalmente a *mise en scène* clássica centra-se numa matriz de fluidez, que segue os movimentos do momento ou que os estabelece numa base de desafio com a convenção. Esta não se preocupa tanto em construir uma lógica meramente formal. O cinema dispositivo, tal como o vejo, é uma forma particular do cinema moderno, talvez do cinema contemporâneo. E é diferente do cinema de autor artístico dos anos sessenta como em Bergman ou Antonioni, etc. Penso que a lógica do dispositivo tem mais a ver com a arte conceptual, vem daí… Mas o que é incrível é que, tendo presente esta ideia de formalidade muito vincada, acaba por construir objetos que não são necessariamente experimentais. Como referi o *Sofia's Last Ambulance* não é uma obra experimental, é antes um documentário totalmente realista com uma abordagem

dispositiva. Esta junção proporciona uma junção particularmente poderosa, mas também um ponto de vista ético, que se funde como tudo aquilo que o filme quer retratar.

E nesse sentido talvez o medo de que se perca o elemento humano nessa passagem da* mise en scène *ao dispositivo não seja justificável…

Adrian Martin: Certamente. Eu penso que o Kiarostami é mesmo uma figura central para pensar esta abordagem dispositiva. Quase todos os seus filmes mostram essa lógica. Por exemplo, um filme como *Shirin* (2012), um filme brilhante, começa com os créditos iniciais de um filme imaginário e depois no resto da obra apenas vemos o rosto de um grupo de mulheres que está a ver esse filme no cinema. No fim, regressamos aos créditos finais desse filme que elas veem. Claro que o Kiarostami montou isto tudo de forma perfeitamente artificial: na realidade, não há filme nenhum e elas não estão a ver nem a ouvir nada. Depois montou os planos destas mulheres a chorarem, com expressões de emoção ou surpresa, construindo uma narrativa com base nestes rostos e nestas reações. E do filme resulta clara a intenção do realizador de trabalhar a noção do que é estar numa posição de espectador e o poder das imagens de um filme. Ao mesmo tempo é um filme tão humano, com essa dimensão extremamente envolvente dada pelos rostos daquelas mulheres, uma espécie de verdade registada como evento, de quando estão a ver aquele filme, que, como disse, é totalmente imaginário. É também um filme sobre coisas antigas como as tradições persas da narração de histórias e tudo isto dado pelo que de mais moderno existe no cinema digital. Mas tens razão, por vezes, as pessoas pensam que porque o dispositivo vem da arte conceptual há nele uma verta abordagem "inumana". Mas penso que não tem de ser assim…

No livro* Movie Mutations – The Changing face of World Cinephilia *de 2008, que editou com o Jonathan Rosenbaum, havia uma carta em que dizia que as diferenças significativas entre as várias culturas cinematográficas não estão ligadas a questões geracionais ou a novas tecnologias. E escreve: "there are priorities that cut deeper". Que prioridades são essas?

Adrian Martin: Uma vez o historiador de cinema Thomas Elsaesser escreveu que a cinefilia é geracional, como se existisse a cinefilia geração um, geração dois e por aí fora. Ora, eu discordo totalmente desta visão. E simplesmente porque eu, enquanto cinéfilo, me recuso a estar confinado ou ligado a uma dada geração. Além disso, ao longo dos tempos já vivi o suficiente para atravessar algumas alterações importantes no que diz respeito às tecnologias de exibição

do cinema. Comecei por ver filmes no cinema e televisão, depois o início do VHS (tinha vinte e poucos nessa altura), o *laserdisk*, uma tecnologia que se perdeu, e agora o DVD, o *video on demand*, etc… No final de contas acho que não podemos definir uma geração apenas pela sua experiência tecnológica. E também, todos nós, que vemos filmes no cinema, na televisão, no computador, não me parece que estejamos confinados a apenas uma tecnologia ou uma experiência. No livro que referes, eu dizia que as prioridades ou as "guerras" culturais das discussões que se travam na cinefilia, como por exemplo o realismo versus artifício, acontecem atravessando gerações e tecnologias. Não podemos dizer que as pessoas que privilegiam a Cinemateca como local para ver filmes apenas valorizam o cinema realista, por exemplo. Ou que existe uma ligação entre ver filmes no computador e a abordagem dispositiva… Isso não se passa assim… A visão das coisas não é tão límpida. Particularmente, estou sempre interessado nos momentos em que há por exemplo, uma discussão ou divisão entre cinéfilos e estudantes de cinema. São discussão transversais que enriquecem a visão que temos do cinema. No final de contas, eu penso que essas prioridades de que falava no livro se prendem com uma noção de valor. Julgar o que tem valor, o que é importante ou interessante num dado momento para a história e cultura do cinema. Esse julgamento é sempre mais largo do que a geração de que se parte.

Recentemente foi aprovado em Portugal um Plano Nacional de Cinema. Foi escolhida uma lista de filmes que devem ser integrados nos programas escolares e mostrados aos alunos. Na sua opinião o que é que deve ser tido em conta quando se escolhem estes filmes e o que é que se deve dizer aos estudantes na apresentação destas obras?

Adrian Martin: De certa forma eu penso que essa é uma questão que tem a ver como todo o ensino do cinema. Para mim o importante é sempre arranjar estratégias de fazer passar a especificidade do objeto, o seu estilo. São importantes questões como a diferença entre cor e preto e branco, sonoro e mudo ou artificialismo e realismo.

Mas mesmo para estudantes mais jovens? Como sabe, regra geral, muitos deles já vão várias vezes ao cinema. Mas quando lhes dizemos que este ou este filme é parte do programa escolar, o que é que lhes podemos dizer de diferente? De certa forma, é também uma oportunidade que vai além do cinema na medida em que esse é o momento em que lhes podemos ensinar a

ler e a receber as imagens que estão com eles a todo o tempo, ser cético em relação a elas por vezes…

Adrian Martin: Sim, claro. Especialmente quando são muito jovens tens de conectar com eles, tentando veicular uma experiência de excitação. Mostrar que podes tirar de um filme uma emoção sensual e sensorial. Esse é um plano muito importante para estabelecer a ligação com eles. Não podes dizer que um filme é importante porque pertence à história do cinema ou, sem mais, dizer que o Orson Welles foi o percursor dos planos sequência. Essa abordagem não produz efeito. Pessoalmente estou sempre muito interessado em constatar o efeito que produz nos meus alunos um filme experimental, por exemplo. Normalmente porque são tão poderosos, viscerais, espetaculares que mesmo que não percebam nada do que está a ser dito, há um lado de afetação que se produz muito importante. Algo fica com eles. E depois podes começar a desconstruir os filmes, desvelando as camadas históricas, estilísticas, do objeto em causa. Mas é sempre um desafio. Por exemplo, eu acho muito importante dar o devido valor à comédia. Como sabes, elas são sempre um pouco descuradas nos estudos fílmicos. Todos nós adoramos comédias, mas quando chegamos a estas listas como a da *Sight & Sound* quase nunca as encontramos lá. Parece que as pessoas entram numa espécie de modo de seriedade. E há comédias excecionais como o *To Be or Not To Be* (Ser ou Não Ser, 1942) do Ernst Lubitsch, ou os filmes do Frank Capra ou do Jerry Lewis. Esse é outro plano em que podemos "agarrar" os alunos. Assim eles também ficam com a ideia que aprender cinema pode ser divertido, agradável e não apenas algo sério ou maçudo. Se ficamos apenas no nível da seriedade matamos a coisa muito rapidamente pois na cabeça deles começam a ligar a experiência do cinema a livros enormes e entediantes que eles não querem ler. Outro elemento importante é tentar encontrar ligações entre os filmes em cartaz e a história do cinema. Tentar descobrir e indicar-lhes essa espécie de ligação luminosa é muito importante.

Voltando à seriedade… (risos) As pessoas costumam dizer que o cinema clássico foi histórica e economicamente "usado" para formatar a identidade ocidental. O que lhe pergunto é: como é que o cinema pode ser o "oposto", como é que pode ter um potencial para introduzir a diferença?

Adrian Martin: Esta é uma questão enorme. Para mim é precisamente aí que reside a centralidade do papel da teoria cinematográfica. O cinema é uma arte industrial? Será que o cinema é uma forma convencional que ensina um *frame* de comportamento às pessoas e lhes

diz como devem ser "bons cidadãos"? Ou é o oposto? Será que o cinema tem em si o potencial específico para transformar as pessoas, para criar uma experiência transformadora? Bom, eu penso que não podemos negar nenhum dos lados deste problema. Eu lembro-me que, num momento inicial da minha carreira, estava muito interessado nesta questão. Basicamente eu acredito que os filmes podem ser transformadores de uma forma positiva. Se assim não fosse porque é que nos interessaríamos por eles? Se nós os três não acreditássemos nisso não estaríamos aqui agora. Se pensássemos que o cinema nos transformasse em *robots*, não estaríamos aqui, seríamos apenas *robots* e não haveria problema nenhum. Há alguns anos eu escrevi um artigo que abordava precisamente o poder transformador do cinema e obtive da parte de um leitor uma resposta extremamente forte. Ele dizia que o cinema é o local onde pagamos dinheiro, comemos pipocas, vemos o filme, saímos e nesse "trajeto" somos parte de uma experiência social. Por outras palavras, o espectador de cinema seria uma cobaia da sociedade, enquanto fazendo parte de uma máquina cinematográfica de produção e consumo. E claro não há nada de libertador para nós nisso. E ele perguntava: "onde está a revolução? Quando é que os cinéfilos se insurgem, se revoltam para mudar o mundo?" Claro que não o fazem. E nesse sentido ele tem uma certa razão, pagamos o dinheiro do bilhete e somos parte da máquina. Mas eu não penso que o cinema seja apenas isso, assim como seria *naif* dizer que é totalmente transformador. Se nos transformássemos assim tanto cada vez que víssemos um filme seríamos todos deuses e deusas.

Atualmente parece que somos incapazes de nos concentrar. Como é que o cinema pode ajudar a contrariar esta *malaise* contemporânea, esta *attention deficit disorder* (ADD)?

Adrian Martin: Esta ADD vem no seguimento daquilo que se definiu como "cultura de distração". Por exemplo, os meus alunos não conseguem ver um filme do início ao fim. Têm o computador, o telemóvel, estão sempre ligados a dez coisas diferentes enquanto veem o filme. Desta forma é muito difícil ter uma sensação da duração do filme. Eles têm esta coisa quase instintiva que os impele a interromper constantemente a experiência do visionamento através de outros *inputs*. Eu fico muito irritado com eles. Mas isto está em toda a parte. Por exemplo, aqui nos festivais de cinema é a mesma coisa. Sempre gente a entrar e a sair da sala, a atender telefones, a mandar SMS. É um desafio interessante perceber que mecanismos tem o cinema para lidar com isto que é hoje parte da realidade contemporânea. Mas sobre esta cultura de distração também há elementos positivos. Por exemplo, de certa forma, embora a Cristina possa não concordar comigo, estes ensaios audiovisuais de que falávamos são uma espécie de

expressão intrigante desta cultura onde existe uma necessidade premente de mover coisas, de manipular, de ser ativo em relação às imagens, de as rearranjar de uma forma pessoal e expressiva. Não é *attention deficit disorder* mas…

Cristina Álvarez López: Obrigado! (riso irónico).

Adrian Martin: Mas existe um lado pelo qual as pessoas pegam fragmentos, imagens e as rearranjam e que espelha essa compulsão para uma atividade distraída. Por exemplo, os meus estudantes ao experienciar essa distração são também potenciais praticantes destes ensaios audiovisuais. Eles apanham estes *inputs* todos, se depois fazem alguma coisa com eles essa já é outra questão. É estranho…. Fico um pouco dividido com esta questão. Por um lado, não a posso negar e vejo coisas positivas nela, mas por outro, gostava de poder ensinar às pessoas formas de se concentrar num filme…

Cristina Álvarez López: Eu penso que acontece com toda a agente, mesmo com os cinéfilos mais empedernidos. Às vezes, por alguma razão que não sabes bem qual, parece que não consegues concentrar-te num filme. E pode ser uma espécie de teste, para provar se afinal de contas um filme funciona. Isso afere-se sobretudo quando vemos um filme em casa. Com tantas coisas à disposição a todo o tempo, o facto de ficares a ver um filme sem interrupções, deve poder dizer alguma coisa acerca do seu poder. Claro que aqui também entram em linha de conta os teus gostos. Por isso seria sempre um teste subjetivo…

Para fechar a nossa conversa estou curioso para saber a sua opinião sobre esta questão. Enquanto as pessoas ainda falam numa "morte do cinema", ele não só continua a viver numa forma mutável a todo o tempo, como tende para retratar outro fim: o fim da raça humana. No teu último livro,* Last Day Every Day: Figural Thinking from Auerbach and Kracauer to Agamben and Brenez*, com base no* Melancholia *(Melancolia, 2011) do Lars Von Trier e no* 4:44 Last Day on Earth *(4:44 Último Dia na Terra, 2011) de Abel Ferrara, refere-se a esta tendência como o "apocalyptic thunder of the last day". Porque é que acha que o cinema vai nesta direção?

Adrian Martin: Esta questão apocalíptica do "final dos tempos" é muito curiosa. Talvez seja uma questão filosófica da contemporaneidade: a ideia de pensar para lá do humano. A ideia do fim do mundo como o início de um novo mundo que já não tem nada a ver com a humanidade. E qual seria a nossa posição, se alguma, nesse cenário? A dado momento é algo que vai para lá do que concebemos como pensamento humano: este fim absoluto e este início absoluto do

cosmos. Penso que vem daí, embora não tenha pensado assim tanto nisso. No meu livro *Last Day Every Day*, cujo título parte de uma passagem de Giorgio Agamben, quero exprimir a ideia que, para mim, o último dia deve ser pensado como cada dia. O mundo, a vida, a matéria, as ideias são todas pensadas com base nesta dinâmica de início e fim. Mas há sempre um início a partir de cada fim. Não é algo melancólico, é uma espécie de impulso criativo pelo qual cada dia pode ser pensado como o último e a dimensão final deste, apenas poder ser captada a cada dia. Isto em vez de pensar em fins absolutos. Mas sim é um momento estranho na nossa cultura em que estamos tão obcecados com o final do mundo.

Cristina Álvarez López: Talvez esta ideia de fim possa também ter algo de reconfortante para nós porque só a partir de um tempo final é que podemos olhar para todas as coisas retrospetivamente e tentar fechar o significado de qualquer coisa…

Adrian Martin: Sim. A ideia do fim impõe-se hoje como nunca na nossa cultura porque existe esta possibilidade de termos destruído o mundo. Mas o meu foco não é nesse fim. Embora tenhamos todos um tempo limitado na terra o que é importante é preencher a vida de coisas.

ANEXO 9

Anexo 9

"Na pedagogia, o complicado é saber que há sempre muitos caminhos a seguir, tantos quantos os olhares presentes"[1]

Entrevista com Teresa Garcia[2], 2018

Numa altura em que vai sendo cada vez mais frequente ver, criar e ligar imagens em movimento praticamente desde o berço — seja para as redes sociais, as *selfies*, o *citizen journalism*, os pequenos vídeos *YouTube*, os manuais escolares em formato digital e animado, etc. — torna-se imperativo repensar as metodologias de uma certa educação, iniciação, formação a esses utensílios. Naturalmente que, neste contexto do trabalho com a imagem em movimento, o cinema é a "mãe de todas as artes" e, como tal, aquela sobre a qual mais se trabalhou e refletiu até hoje. É por isso que ocupa hoje uma posição vital, de ponto de partida para pensar as virtualidades de uma pedagogia do olhar e da criação a partir das imagens em movimento. A refletir este estado de coisas está também o interesse crescente da União Europeia por projetos que potenciem a colaboração entre países, num apoio à educação cinematográfica das crianças e jovens. Teresa Garcia, diretora da associação portuguesa, Os Filhos de Lumière, é umas das pessoas em Portugal que mais têm trabalhado em torno da educação para o cinema, dirigida aos mais novos. É neste contexto que fui conversar com ela, saber mais do historial da sua atividade e dos desafios que permanecem para esse cruzamento de infâncias: a nossa e aquela que se vai renovamento e perpetuando, a do cinema.

Quando é que surgiu a associação Os Filhos de Lumière?

Eu e o Pierre-Marie Goulet, por altura do Porto 2001 — Capital Europeia da Cultura, foi-nos proposto fazer uma programação de filmes e o Jorge Campos pediu-nos também para organizar oficinas de cinema, no fundo, para as universidades. Fazíamos parte do Departamento de

[1] Texto também publicado no *site À pala de Walsh*. Versão *online* disponível em: http://www.apaladewalsh.com/2018/07/teresa-garcia-na-pedagogia-o-complicado-e-saber-que-ha-sempre-muitos-caminhos-a-seguir-tantos-quantos-os-olhares-presentes/

[2] Teresa Garcia é realizadora e presidente da associação portuguesa *Os Filhos de Lumière*.

Cinema dessa iniciativa, tendo também programado o ciclo "O Olhar de Ulisses", com a Cinemateca Portuguesa. Esse ciclo teve quatro edições, duas por ano (2000 e 2001). E é em 2000, perante estas atividades, que nos juntámos com outras pessoas do Porto e decidimos formar a associação Os Filhos de Lumière. O objetivo era ter uma associação que trabalhasse o cinema com os jovens pela prática. Não havia muitas na altura. E começámos de imediato a organizar oficinas de cinema. Convidámos vários profissionais de cinema, realizadores, diretores de fotografia, etc., que vinham de Lisboa para o Porto, para acompanhar os miúdos a uma atividade prática, para fazer filmes.

Quais as faixas etárias com que trabalhavam?

Todas as idades. Várias crianças de bairros carenciados, comunidades ciganas, muitos grupos diferentes.

Como é que se processavam essas oficinas?

Eram as oficinas *O Primeiro Olhar*. Começámos por fazer planos de um minuto (dois no máximo) feitos por cada criança individualmente. E no fim, todo o grupo, fazia um filme-ensaio, coletivo, de 10/12 minutos. E isto num total de cinquenta horas, em duas semanas! Era puxado. (risos). Há imensos filmes desses incríveis. O nosso *site* tem muitos disponíveis. Este era o nosso método. Eu e o Pierre-Marie, durante dois anos, como estávamos muito ocupados com a programação na Porto 2001, não participámos das oficinas, apenas as organizávamos. Mas a última oficina, lembro-me que fomos nós que a fizemos. Queríamos deixá-la para o Pedro Costa e ele queria muito fazê-la. Mas foi na altura em que ele realizou *No Quarto da Vanda* (2000) e o filme era muito solicitado. Adiámos um tempo para ver se a agenda dele permitia, mas, entretanto, chegou a dezembro e ele teve uma grande homenagem, salvo erro na Coreia do Sul. Resultado, eu e o Pierre-Marie dissemos para nós próprios: “vamos fazer nós!” Trabalhámos com um grupo de miúdos ciganos. E foi uma experiência incrível! Viam filmes e experimentavam. Do ver ao fazer. Esse lado do contacto directo é muito importante.

Isso faz-me lembrar uma ideia do Henri Langlois sobre o cinema dos irmãos Lumière. No* Louis Lumière *(1968) do Éric Rohmer ele diz que não era nada verdade que os Lumière, ao contrário do Méliès (que nunca havia mexido a câmara), experimentassem* travellings *ou

panorâmicas. Era, no fundo, como a questão do primeiro olhar das crianças: eles serviam-se da câmara para seguir ou captar um assunto da melhor maneira, de forma instintiva. Só mais tarde se soube que nomes tinham as coisas que faziam. Mas no início era esse instinto, esse primeiro olhar. Penso que se pode dizer assim.

Sim, completamente. É isso. Quando se está a criar pela primeira vez não há nomes para as coisas. Há um impulso, uma observação, uma escolha. E é interessante. Nós com os miúdos nunca começamos por falar em termos técnicos, isso porque esperamos sempre por esse impulso inicial. Só mais tarde é que introduzimos a teoria, ao contrário de uma forma mais académica de transmitir o cinema. Primeiro é preciso perceber o cinema, só depois vem a nomenclatura do cinema. Por acaso nós mostrámos esse filme do Rohmer na Porto 2001, com apresentação do João Bénard da Costa. Isto porque uma parte decisiva da nossa metodologia é ligar os filmes que mostramos a esta conceção de educação para o cinema. E claro, trazer pessoas a ver os filmes, criando uma relação pedagógica imediata com eles. Sobre os filmes dos Lumière, lembro-me que à data houve discussões muito interessantes sobre a sua importância. Sobre o facto de neles se poder ver já tudo ou quase tudo: a questão da luz, do enquadramento, da posição da câmara.

***A questão da* mise en scène.**

Sim. Por exemplo, nas várias tentativas de *La sortie de l'usine Lumière à Lyon* (1895) já havia essa noção, percebe-se que foram dadas várias indicações.

E então essas primeiras oficinas deixaram marcas muito importantes para o vosso futuro trabalho.

Sim, completamente. Começámos à procura de material pedagógico e referências. E encontrámos o livro *L'Hypothèse Cinéma* (2002) do Alain Bergala que se tornou uma base importantíssima para o nosso trabalho. E mais tarde fomos ter com ele, e mostrámos-lhe alguns filmes que os miúdos faziam. E foi a partir daí que eles nos convidaram a participar no projeto deles, o *Le Cinéma, cent ans de jeunesse*. A eles também lhes aconteceu como a nós, ficaram fascinados por aquilo que era suposto acontecer apenas por ocasião do centenário do cinema e decidiram continuar. Nós, em 2005, começámos a assistir e no ano seguinte integrámos o projeto. Ainda hoje continuamos a aprender e vejo a dificuldade das pessoas que entram agora. A relação pedagógica é muito difícil de apreender só assim, abstratamente, é algo que se

experimenta. Não é nada evidente. Estamos sempre a perceber essa dinâmica, que resiste a um programa muito fechado, temos de nos adaptar a cada grupo, às diferentes pessoas e meios...

Podes descrever um pouco mais esse início de relação entre Os Filhos de Lumière e o projeto* Le Cinéma, cent ans de jeunesse*?

O início de relação, não oficial, os primeiros contactos, surgem com a projeção do filme *Les Jeunes Lumières* (1995), de Nathalie Bourgeois e Valérie Loiseleux, salvo erro em 2006, na Cinemateca Portuguesa. Este foi o primeiro filme feito no contexto do projeto *Le Cinéma, cent ans de jeunesse* em França, um filme que selecionava vários "planos Lumière" (um minuto, em Super 8, sonoro), realizados por crianças e jovens com o apoio de cineastas e professores, que decorreram em 94/95 em diferentes regiões francesas, por ocasião do centenário do cinema e dos primeiros filmes dos irmãos Lumière. A ideia era pôr as crianças em contacto com o cinema destes, a ver os seus filmes, a discutir, a inspirar-se e depois ir para a rua filmar, e "reiniciar" o cinema, cem anos depois do seu surgimento. O filme final era uma seleção de 60 planos de centenas que foram filmados em França. O filme estreou-se em Cannes e depois foi mostrado em todo o lado, vários festivais de cinema e Cinematecas pelo mundo.

Viste o filme nessa altura?

Vi aqui na Cinemateca em 2006 e fiquei muito impressionada. Uma obra de uma grande simplicidade, mas que, ao mesmo tempo, continha tudo daquilo que é o cinema. Lembro-me de ter tido uma conversa com o João César Monteiro na altura, que já tinha visto o filme em Dunquerque e que me disse: "Teresa, o segredo da continuação do cinema são as crianças. Se isso não se fizer, o cinema vai morrer". Na minha cabeça aquilo ficou como uma possibilidade a desenvolver, mas claro, não havia condições por cá.

Por vezes, a reação é muito instintiva.

Sim. E depois cada criança tem o seu olhar e vê algo diferente. Isso é uma coisa que me toca imenso. Uma maneira muito sensível, de quem ainda não conhece, que se propõe imaginar…

Antes de integrarem o* Le Cinéma, cent ans de jeunesse*, como é que funcionavam como associação?

No primeiro ano, no Porto, houve um apoio do departamento em que estávamos a trabalhar na Porto 2001 (departamento do Cinema e do Audiovisual) e outra parte de outro departamento dedicado ao Envolvimento da População para as oficinas que integraram nesse ano o programa da Porto 2001. E logo no primeiro ano em que começaram a ser preparadas as primeiras oficinas, tivemos imensa sorte pois o ICA abriu uma coisa chamada *Programa Ver*, que eu creio foi aberta para o cinema de animação. Nessa altura, a pessoa que coordenava esse programa no ICA, Lurdes Camacho, uma pessoa que tinha imensas ideias na área do cinema e educação, disse-nos que o programa parecia ter sido feito para nós. E começamos a ter um apoio. Esse primeiro ano correu muito bem, o apoio era pequeno, mas ela queria aumentar, desenvolver essa atividade nascente, mas depois foi embora com a mudança de governo. Acho até que o ICA mantém o mesmo valor para esta atividade desde essa altura, nunca ninguém se interessou muito por ir mais longe. E continuamos a receber o apoio do ICA mas para fazer o que fazemos precisamos de um forte apoio complementar, e vivemos um pouco sempre assim, ao sabor de algumas entidades mais sensíveis para esta questão do cinema na educação (a Fundação Gulbenkian, Câmaras Municipais, etc.)

E a seguir a 2001?

Quando acabou o Porto 2001 ainda lá ficámos por um tempo. Mas depois fecharam vários Departamentos ligados à Cultura e à Educação, com a vinda do Rui Rio para a Câmara Municipal do Porto. Em 2002, a associação ainda fez coisas com o Porto, mas depois tivemos que a trazer para Lisboa. Senão teria acabado. Foi um tempo mau para a cultura no Porto após o crescimento enorme que a Porto 2001 proporcionou. Começámos depois por contactar as câmaras de várias zonas do país e nessa altura existiam vários programas de apoio local. E assim, conseguíamos ir a várias cidades ou vilas, realizar as oficinas em colaboração sobretudo com as câmaras municipais. Estilo dez dias de seguida e fazíamos o nosso trabalho com os miúdos.

***Mas no vosso* site *vocês têm muitos projetos com vários nomes. Por exemplo, existe o* Olhar À Volta…**

O *Olhar À Volta* é um programa que fizemos com a Fundação Gulbenkian, com o apoio EMA - Estímulo à Melhoria das Aprendizagens. Teve lugar no Alentejo, em Serpa, e era feito com a Escola Secundária de Serpa em colaboração com as diferentes disciplinas escolares.

***E há no vosso* site *também um outro projeto, tem um nome bastante longo:* Descobrindo e construindo o património local e europeu através da criação audiovisual. Um modelo de cooperação entre a escola e o município pela cultura, o conhecimento e a coesão social.**

Sim, esse é um projeto europeu que realizámos juntamente com a associação espanhola A Bao A Qu, entre 2012 e 2014. Trabalhamos aqui com um agrupamento de escolas da Moita e lá a A Bao A Qu com uma escola em Bordils, na Catalunha. Ambos com os respectivos apoios das Câmaras Municipais. Era um programa que tinha o apoio Europeu Comenius Régio e desenvolvia um fortíssimo trabalho de cooperação entre as seis entidades (associação, escola e câmara de uma região em cada país). Tínhamos um blogue comum, de viagens a ambos os lados, de realização e partilha de fotografias e de filmes e com uma exposição em cada região no termo dos dois anos de trabalho. Até chegámos a publicar um livro sobre esse projeto: *A Minha Casa é um Mundo*.

Como é que trabalham a vossa metodologia ao longo destes projetos que se vão sucedendo?

Nós, no fundo, adaptamos a oficina *O Primeiro Olhar* às necessidades específicas de cada projeto, de cada grupo. Por exemplo, havia outro projeto em que a Gulbenkian nos convidou para trabalhar com os Centros Educativos de Lisboa. E aquilo tem um nome específico, *Tecer a Cidade*. E adaptamos a nossa oficina a esse projeto. E assim o nome ficou *O Primeiro Olhar - Tecer a Cidade*.

Têm também o projeto O Mundo à Nossa Volta.

O Mundo à Nossa Volta nasceu quando começámos com o projeto da Gulbenkian chamado Partis - Práticas Artísticas para a Inclusão Social. E aí criámos um programa que ligava o *Le Cinéma, cent ans de jeunesse* ao *Primeiro Olhar*. Um era no meio escolar e o outro era fora dele. Já trabalhávamos com meios muito carenciados. E foi com esta dupla vertente que nasceu esse *O Mundo à Nossa Volta*, apoiado pelo Partis. Desse projeto também faziam parte diversos encontros, conversas e projecções de filmes, estas últimas organizadas pelas crianças.

E as vossas oficinas pode dizer-se têm uma mesma estrutura?

A estrutura base que é criar uma ligação entre ver e analisar filmes (ou excertos de filmes) e ir depois para a rua, olhar à volta, imaginar pequenas histórias, e realizar com o apoio de cineastas (e professores quando estamos no meio escolar) é comum a todas as oficinas. Depois trabalhamos algumas questões de cinema ou temas consoante o projeto e a quem é dirigido.

Há uma outra oficina chamada* Filmar. *É com adultos, não é?

Sim. A estrutura é semelhante. Ultimamente fazemos *ateliers* com professores também, nesse contexto, mas não necessariamente só com eles.

E a relação com os professores surge apenas com a vossa participação no* projeto CinEd - European Cinema Education For Youth*, ou é anterior?

O *Filmar* existe desde o primeiro ano. Nós na altura do Porto 2001 tivemos a possibilidade de fazer muitas formações diferentes. Mas na altura era com alunos universitários. Pois esses alunos queriam muito filmar, mais do que qualquer outra coisa. Mas não tinham essa experiência nem o contacto com os profissionais de cinema. Portanto, os mesmos formadores, os mesmos cineastas, orientavam *O Primeiro Olhar* e o *Filmar*. Nas universidades às vezes tínhamos centenas de inscrições. Mais tarde começámos a fazer com jovens adultos e com alguns professores. Mas uma formação mais orientada para os professores nasce de facto com o *CinEd* e tem vindo a desenvolver um programa mais particular para dar a conhecer uma metodologia e as imensas ferramentas pedagógicas para que os professores possam ter uma base de apoio e consigam ser autónomos no trabalho com os seus alunos.

Como organizam essa vossa oficina tipo?

No caso das crianças? Começa tudo por mostrar e discutir filmes que achamos interessantes. De uma forma um pouco livre. Isto antes de começar a pensar em filmar. Por vezes, lançamos nós um tema ou pedimos-lhe que lancem ideias. Depois, na rua, é observar, olhar à volta, procurar… E isso é muito desafiante. Uma vez, em Leiria, pedimos às crianças que procurassem lugares que gostassem. A ideia era cada um fazer o seu filme. E eles diziam: "não há nada de

giro… isto não interessa nada…" (risos). E nós respondíamos: "então vamos dar uma volta, vamos passear, e vocês olham e vêem se encontram algo que tenham vontade de filmar". E, claro, depois começaram a ver logo imensos sítios fascinantes, era fim de tarde e a luz trazia um lado mágico às casas, ruas, jardins, ao lago recentemente arranjado e eles estavam muito entusiasmados pois nunca tinham de facto olhado para aquilo que os rodeava, com um olhar sensível.

Como fazem com o material técnico?

Somos nós, associação, que levamos o material técnico, sempre. Nunca encontramos escolas ou instituições que disponibilizassem material técnico de filmagem. Nós arriscamos, e deixamos que as crianças se apoderem do equipamento, aprendam a utilizá-lo (de forma básica) e sejam responsáveis por ele. Todos, desde os mais pequenos de seis anos. Para eles é fundamental essa relação física com o equipamento técnico, cria neles uma relação mais orgânica com o filme que estão a fazer. Claro que nem sempre é fácil, mas é essencial e faz parte desta pedagogia. Mas fazemos sempre uma *repérage* antes. Nunca vamos logo com material sem saber o que filmar. E depois, quando os locais onde vamos filmar estão escolhidos (e um pouco pensados), aí sim, levamos uma câmara digital, tripé, gravador, perche, etc. E depois, o normal: organizamos os diferentes filmes consoante a proximidade dos locais.

E organizam a rodagem como uma equipa de cinema, mas com crianças?

Sim, completamente. Tentamos sempre integrar todos. Três na realização — realizador, assistente de realização e anotador —, dois para o som, dois, às vezes três, para a imagem. Outros são atores, um maneja a claquete, etc. Quando estão todos ocupados, sentem-se mais envolvidos. E são sempre eles que decidem o que cada um faz. Mas passam todos por cada uma das funções num ou noutro momento.

Como se passa a pós-produção?

Depois da rodagem eles veem tudo o que filmaram, todos os *takes* dos planos e escolhem. Por vezes, grandes discussões! (risos).

Quem montava?

No início, para a parte da manipulação técnica, o Pierre-Marie montou muitos, mas era sempre em diálogo com os jovens. Não tomava decisões, ajudava a ver o que havia realmente no material filmado e fazia propostas. A decisão final era sempre dos miúdos. Mas, outras vezes, havia um montador. As conversas eram incríveis e tinhas as crianças a tentar escolher os planos por questões de luz, de som, de representação... Era uma maneira de exercitar o olhar, e na montagem eles davam-se conta do que tinham feito de bem ou mal. Isto porque, por vezes, no local não tens consciência de certas coisas. Assim havia um primeiro dia (inteiro) de escolha de *takes* e, no dia seguinte, começávamos a trabalhar a ligação dos planos, discutindo a ordem, os tempos, os ritmos. Experimentando, procurando, descobrindo...

É muito importante a aprendizagem pela tentativa e erro. Por exemplo, hoje em dia um miúdo pega num telemóvel e filma. Mas se não existir um contexto pelo qual vá de facto ver as imagens que criou e pensar um pouco sobre elas, sobre o que correu bem e correu mal, quais é que servem melhor o seu propósito, a coisa tem tendência a perder-se. Sem esta parte, a relação com a técnica do cinema surge um tanto incompleta, pois as crianças (e com os adultos é igual) não têm noção de que entre o* on *da câmara ou do telemóvel e o* output *das imagens que saem do dispositivo há um caminho e um conjunto de decisões que importa tomar. Nem que seja para que aumente essa "sincronização" entre aquilo que eu me propus filmar e o que consegui filmar. Esse voltar a ver (e a discutir) as imagens pressupõe esta aprendizagem por tentativa e erro.

Sim. Nós quando chegamos a um lugar (já escolhido) eu pergunto ao realizador: "onde é que vais pôr a câmara?" E muitas vezes, eles não têm noção de que é necessário procurar e respondem: "ela está bem ali". "Está bem ali? Então vai ver o que é que se vê dali." Ele olha e, não sabe muito bem, mas não está muito contente, perguntamos por exemplo: "e tu queres aqueles carros, no teu plano? Não? Então o que fazes para os tirar?…" E eles percebem e começam a procurar outro eixo ou outra posição da câmara. Pedimos-lhes para antes de espreitar pelo visor da câmara olharem à volta, tentarem perceber o que é que querem ter nas suas imagens, procurar um espaço. Isso é muito importante. Perceber que é preciso escolher um lugar, procurar. Mesmo jovens mais velhos. Eu e o Pierre-Marie demos vários *ateliers* em escolas superiores de comunicação em Bruxelas — jovens que estão a estudar para ser jornalistas —, e mesmo nesse contexto e nessa faixa etária, a reação mais recorrente é pegar na

câmara imediatamente, mesmo antes de olhar à volta. E esse olhar preliminar é fundamental. E a razão porque pegam logo na câmara é porque não estão habituados a observar e muitas vezes o fundo do que filmam é indiferente. E a importância de ver filmes e exemplos antes é para que comecem a perceber, no fundo, do que é que andam à procura. Começar a perceber que um filme não é só atores, que é também a relação entre os atores e o lugar onde estão, a sua relação com os objetos, com o fundo, as formas, as cores, etc. Só quando se apercebem destas questões é que começam a procurar um bocadinho mais para lá do que simplesmente tentar apressadamente contar uma história. Começam a sentir que há uma matéria.

E nestes contextos: trabalham mais a ficção ou o documentário?

Para te dizer a verdade, eu sinto-me mais atraída pela ficção, mas isso vale para mim, outros formadores vão trabalhar mais o lado do documentário. Quando os miúdos vão fazer os filmes de um minuto, à partida, é um documentário. Mas eu reparei que os miúdos gostam de contar qualquer coisa. Por vezes têm uma ideia de personagem, ou alguém que passa só, e eu alimento um bocado isso. Eu gosto disso, da possibilidade de criar uma pequena situação.

Mas vão escrever uma história antes?

Depende. Geralmente não, procura-se ali, no lugar que foi escolhido uma pequena situação. Não há propriamente uma história. Mas depois, quando estamos a falar de um filme-ensaio, claro que sim. Escrevemos uma história. Escrevem eles, aliás.

E esses filmes-ensaio surgem em que contexto?

No *atelier O Primeiro Olhar* começava-se logo por pensar nesses filmes maiores. Era assim que terminava a oficina. Primeiro viam-se e analisavam-se filmes, depois faziam-se os tais "planos Lumière" (individuais) e, no fim, um filme-ensaio, coletivo, que envolvia todo o grupo.

Alguma vez tentaram pôr os miúdos a montar diretamente os próprios filmes?

Não. A questão é que a montagem é um trabalho que exige muito tempo. E é difícil, com o tempo que tens com eles. Além disso, se pões um a montar, ele vai demorar horas e os outros ficam sem fazer nada. E também porque o nosso objetivo não é que eles dominem tecnicamente

a montagem, mas que percebam o seu sentido. Interessa-nos mais que eles estejam na decisão da montagem, do que dominem propriamente os gestos técnicos. Claro que se tivesses mais tempo, dava para fazer. Mas talvez apenas com um ou dois de cada vez. Com um grupo não.

Já alguma vez tiveram a ideia de trabalhar sobre a montagem, mas sem filmar? Isto é, montando imagens alheias? Criar um pequeno filme a partir de outros filmes. Como o Godard, por exemplo. Pergunto isto porque penso que é vital hoje tentar fazer com que a pedagogia do cinemático seja reativada por estes gestos, por estes circuitos que ligam duas realidades hoje distintas. Que vão da herança do Godard — do seu pensamento sobre as imagens e a forma como tem de as pensar e fragmentar em pedaços e histórias —, até ao primitivo gesto da criança que começa o cinema a partir daí. O destino do cinema, creio, cumpre-se nessa passagem de testemunho, nessa transmissão de um legado não só reflexivo, mas também do fazer.

Isso é um desafio muito interessante, mas nunca o tentámos. Os miúdos precisam de experimentar, de trabalhar com o seu próprio corpo. De ir para a rua. De ver, de ouvir. Como base inicial parece-nos fundamental. A montagem como exercício do olhar é uma coisa, como experiência técnica requer outro tempo...

O projeto* CinEd *faz um pouco isso através dos filmes pedagógicos, embora atualmente eles ainda sejam apenas feitos por formadores e especialistas.

Sim, é verdade. Há um importante trabalho de montagem que ajuda a perceber uma relação entre os filmes e a trabalhar questões de cinema. Mas há outras experiências a fazer, cada um dos filmes da coleção tem cerca de 100 fotogramas disponíveis (num espaço chamado "Jovem Espectador" que irá abrir muito em breve na plataforma *CinEd*). Os jovens podem remontar uma cena e acrescentar textos, música. Repensar e recriar outras cenas para um determinado filme. Se eles quiserem e tiverem ideias, podem fazer diferentes montagens a partir daí.

Sei que fazes distinção entre ensino e educação para o cinema. Aliás, o Bergala usa o termo iniciação ao cinema. Como vês estas diferenças?

Nós estamos na área da educação, não do ensino. Aquela, ao contrário do ensino, funciona mais como sensibilização/iniciação. Não tem um objetivo específico. O objetivo, a haver, é muito

aberto: é descobrir, conhecer, experimentar, fazer. Mas não há aqueles conteúdos pré-estabelecidos, nem fazer com que as crianças queiram ser realizadores ou orientar para uma profissão específica. O nosso objeto é ver. E o fazer ajuda a perceber, a conhecer, a ver.

Hoje em dia as crianças quando estão ao computador, estão sempre a ligar imagens umas às outras, experiências umas às outras. Por isso, a montagem já não surge apenas só nesse contexto do ver-filmar-montar um filme, mas é uma experiência muito mais vasta, que implica inclusive poder escolher para onde queremos olhar.

Sim. E essa coisa de estar rodeados de imagens muitas vezes não quer dizer que se saiba filmar ou discernir bem umas das outras. Um bom exemplo vê-se na forma de abordar o tempo. Muitos jovens, por vezes, quando fazem de atores pede-se para olhar para uma direção e ver qualquer coisa. E eles viram a cabeça mecanicamente e o espectador daquele plano percebe logo que se trata de um olhar sem ver. E isso tem a ver com uma certa dimensão do tempo, do ritmo, de que é preciso ter consciência. A falta de tempo revela que essa criança/pessoa não está a ver nada. Se depois, na montagem, não repararem nessa questão entre olhar sem tempo e olhar com tempo, não se apercebem bem da diferença.

A diferença entre representar um olhar e um virar de cabeça…

Sim, é a compreensão de que existe um tempo e um gesto cinematográfico. E que isso não é o tempo real, nem o movimento real. Assim como com o espaço. O espaço cinematográfico também não é o espaço real. Perceber que o espaço/lugar no cinema é possível reconstruir, transfigurar mesmo.

Tem também a ver com uma ideia de intencionalidade, de contexto para "atacar" um espaço. De ter a noção de que o tempo/o espaço a ser captado terá de ser mostrado a outrem e que isso passará determinadas ideias, emoções, etc. E a mesma questão com os olhares. Se não deres a um gesto mecânico uma intencionalidade, ele parece uma outra coisa, meio despida, sem interioridade.

Uma vez estávamos a filmar em frente à escola Marquesa da Alorna (nossa parceira há muitos anos). Era um plano um bocado complexo, com a saída da escola. E havia uma pessoa de fora que começou a assistir àquilo, muito intrigada com todo o tempo que estava a demorar e no

final perguntou ao realizador: “mas isso para filmar não basta carregar no botão?” Era um "plano Lumière" de um minuto e o tema era a meteorologia no cinema. E os miúdos tinham estado a escolher um lugar para a câmara que permitia ver vários elementos meteorológicos e ficaram à espera do momento-chave para começar a filmar aquele minuto. Olhavam com imensa atenção até decidirem atacar. Estávamos a comentar essa história, quando regressávamos de táxi, e o taxista comentou: “sim, filmar, é como quando se tem uma pistola na mão, também não é só carregar no botão...”

Sim, mesmo uma pistola é preciso saber para onde e quando se dispara.

Creio que tinha estado na guerra o senhor. Mas o interessante foi a relação que ele fez com o tempo, a espera, o rigor do que era preciso fazer, através de uma experiência, que ele podia compreender.

Podes falar um bocadinho mais detalhadamente da vossa relação com o projeto* Le Cinéma, cent ans de jeunesse*?

Nós somos parceiros pedagógicos do projeto desde 2006, há 12 anos. Como tal, apoderamo-nos de uma metodologia que é experimentada em conjunto. Parte da criação cinematográfica e a chave é a colaboração e partilha. Em Portugal, transmitimos essa metodologia e implementamo-la nas escolas. Também há uma formação de professores associada ao projeto, que é acreditada para eles ao longo do ano.

Como se passa essa formação? É assegurada por vocês, em que local?

Esta formação é dada pelos cineastas formadores de Os Filhos de Lumière, em parceria com um centro de formação. No fundo os encontros de formação em Portugal procuram replicar os que são realizados em Paris com os parceiros dos 15 países que integram o projeto e em que a associação Os Filhos de Lumière está sempre presente. Como não conseguimos levar a Paris todos os participantes portugueses, procuramos fazer em Portugal com todos das várias regiões em que trabalhamos, também porque um dos objetivos é partilhar ideias, processos, experiências entre todos. Alguns desses encontros fazemos em Lisboa, em grande parte na Cinemateca Portuguesa (inclusive aqueles encontros em que exibimos e trabalhamos os filmes com todos os participantes, professores e seus alunos). E por vezes temos os encontros também

noutras cidades, como aconteceu neste ultimo ano com Serpa onde os filmes finais foram todos apresentados no Cine-Teatro Municipal de Serpa com a presença dos grupos participantes no projeto.

Mas* Le Cinéma, cent ans de jeunesse *estrutura-se em três partes distintas.

Sim, aí em setembro/outubro há uma formação inicial, no início do ano, na Cinemateca Francesa, em Paris. Esta depois também acontece em cada país envolvido. Nesta altura, estão presentes todos os professores, cineastas e participantes adultos. Depois há um segundo encontro intermédio em Paris, aí em março, em que são mostrados os exercícios individuais, lançados no início do ano e para refletir sobre a questão de cinema a trabalhar. Depois, os exercícios portugueses voltam a ser mostrados cá para serem discutidos por todos os participantes nacionais. No final do ano letivo, há uma apresentação em Paris de alguns dos filmes-ensaio feitos pelos parceiros de todo o mundo. E nesse encontro levamos sempre uma representação portuguesa que inclui três escolas participantes com o maior número possível de alunos. Os outros filmes são mostrados apenas nos seus países

Neste momento quantas escolas portuguesas participam nesse projeto?

Este ano foram sete. Em Lisboa (2), Odivelas, Sintra, Mértola, Serpa e Vila Nova de São Bento.

E os professores intervêm mais neste contexto do* Le Cinéma, cent ans de jeunesse *ou noutras oficinas que fazem?

Mais no *Cinéma, cent ans de jeunesse*, porque nós vamos apenas às escolas quinzenalmente. Exceto no final do ano, em que vamos todas as semanas. E quando nós não estamos lá é o professor que trabalha com eles. No início são lançadas as premissas do ano — as famosas regras do jogo —, que valem para todos os participantes. E todos fazem os mesmos exercícios, trabalhando sobre o mesmo tema. Este ano o tema era "lugares, histórias". O primeiro exercício pedia que cada um escolhesse um lugar, com o qual tivesse uma relação especial e o filmasse. Individualmente, sem personagens. O segundo exercício era filmar a passagem de um lugar para outro (a ideia de transpor algo ou entrar num lugar específico), ou passar de um espaço para um lugar (o espaço como algo indefinido e um lugar como algo circunscrito com que se estabelece uma relação). O terceiro era trabalhar à volta de um lugar no qual pudessem coexistir

várias temporalidades. Por exemplo, uma situação em que num dado espaço já aconteceu alguma coisa, mas que só nos apercebemos disso mais tarde, através do som ou da imagem. No início, são mostrados filmes e excertos que permitem trabalhar estas questões. Por exemplo, o *Dracula* (Drácula, 1931) do Tod Browning, com a chegada do criado ao castelo. O que nos permite logo ver a entrada num novo espaço estranho e a passagem do exterior, ao *hall* e à entrada até a uma outra sala muito arrumadinha. Vários lugares envolvidos. Sobre as diferentes temporalidades mostrámos o *Smultronstället* (Morangos Silvestres, 1957) do Ingmar Bergman, em que o professor vai visitar a sua casa e vê a prima novinha no passado. O *Partie de campagne* (Passeio ao Campo, 1936) do Jean Renoir também. Havia ainda o *Moonfleet* (O Tesouro do Barba Ruiva, 1955) de Fritz Lang que dava para todas as situações, ou o *Rebecca* (1940), de Alfred Hitchcock, com aquela casa incrível onde a Rebecca viveu.

Os momentos de rodagem são sempre com vocês?

Estamos sempre com eles, mas são eles que fazem tudo. E assim que percebemos que começam a desenrascar-se sozinhos, vamos afastando-nos um pouco mas continuamos com eles. Há mil coisas a estar atento e nós temos que estar muito atentos à atenção deles...

Mas no caso do* CinEd *é um pouco diferente: formam-se os professores para que estes possam transmitir uma forma de olhar para o cinema. Isso é algo que as oficinas práticas não trabalham tão diretamente.

Sim, mas nós também estamos nas projeções de filmes com os professores e os miúdos. Normalmente, os professores têm uma tendência a teorizar de mais e nós ajudamo-los a compreender que, mesmo sem ser a filmar, podes trabalhar a partir da matéria do cinema. É preciso exercitar o olhar e pensar e imaginar a partir do que vemos e ouvimos.

Isso é muito relevante, pois com a proliferação das imagens também o cinema se tornou mero recetáculo de conteúdo. Já não se é muito sensível à forma, quer nas escolas, quer no dia-a-dia. E proliferam os clichés, os violinos para chorar, as montagens de esguelha, os automatismos. Por isso, pergunto-te: como vês esta relação conteúdo-forma?

Bom, no trabalho cinematográfico há uma matéria específica que joga com as emoções, com os sentidos. Nesse jogo, o conteúdo faz parte da forma. A ligação conteúdo/forma faz-se por via da matéria. Uma história não se conta com texto ou mensagem, mas sim via essa matéria cinematográfica. No fundo, é a ligação entre tudo: entre a luz, as personagens, os objetos, o enquadramento, o tempo, o movimento, os sons, etc. Tudo isso é que nos conta algo, não é tanto a informação. Não faz por isso muito sentido falar em forma e conteúdo como uma dualidade. O problema é que a forma geralmente é ignorada e as pessoas só estão atentas ao conteúdo, esquecendo que ele está sobretudo na forma, na maneira de filmar através de sons e imagens.

Sim, mas a pedagogia do cinema trabalha muito sobre esta questão de nos voltar a tornar sensíveis a um conjunto de elementos que, fazendo parte da história da construção de cada imagem, nos são totalmente invisíveis hoje. Falo da posição e do movimento de câmara, cores, texturas, sons, etc. No fundo, porque as imagens hoje são apenas sinónimo de narrativas instantâneas, muito pouco polidas, como se fosse* short cuts *para uma versão já muito digerida e formatada de uma certa noção construída de "realidade".

Uma coisa que nós fazemos é pedir aos miúdos para descrever um plano. Só descrever. Porque mais do que emitir opiniões, é importante ver tudo o que lá está e a análise daquela imagem em movimento, daquele plano, a partir de uma descrição. Isso ajuda imenso a perceber os sentidos, só através do que estão a ver, não é preciso dizer nada, eles próprios o fazem e isso é o início de quem começa a ver. E abre janelas para imensa coisa desconhecida, podemos dizer que é uma nova forma de olhar o mundo, a vida, os outros.

Nesse aspeto, a pedagogia é muito semelhante. Muda a faixa etária, mas a sensibilização é a mesma.

Sim, mas as crianças são mais sensíveis, mais recetivas. A adolescência é o período mais complicado, ainda não se é adulto, mas já se rejeita a infância, a sua infância. Mas também existe, embora por vezes escondida, a grande curiosidade sobre esse mistério que é crescer e isso é vital para o encontro com o cinema que dá a descobrir novos mundos e maneiras de ver e de sentir. Por isso, o cinema pode ser uma boa maneira de pensar e partilhar ideias e sonhos de se projetar no futuro com os outros. Além de que uma criança vê logo à partida imensa coisa, ela sempre tem também uma forte intuição, uma abertura, uma curiosidade, uma capacidade enorme de imaginar, de criar...

Sim, o encastramento de um certo modo civilizacional depois vai tentar apagar essa sensibilização ao único, à irregularidade que cada olhar pode (e deve) captar. É uma questão de eficiência, mais tarde o que se quer é que a mensagem — lá está, rápida, polida, sem grandes polémicas — passe de um sítio para outro. Seja de pai para filho, de professor para aluno, ou ainda do dinossauro televisão para o ser que se encontra em frente ao ecrã a ouvir tudo. E com a internet os processos encontram-se mais camuflados, mas não variam muito, creio. É por isso que me parece estarmos a desaproveitar aquilo que uma civilização das imagens tem de singular, que é a capacidade de construção dos olhares únicos, da construção das imagens como espelhos para a nossa própria individuação (ao invés de uma certa domesticação do olhar).

Sim, o cinema resiste completamente a essa domesticação. Fazendo apelo à nossa imaginação e criatividade, à subjetividade e singularidade de cada um de nós. Mostra-nos imagens e sons que nos transportam para outros universos, para o lado do desconhecido, do mistério inclusivamente. E esse mistério faz-te entrar num lugar mágico que te deixa pensar e ver as coisas de outra maneira.

É muitas vezes uma questão prática. Um professor, vinte alunos. Como abordar um mistério? Mais fácil partir dos tais* short cuts *que simplificam abusivamente, que arredondam o cinema… Com eles, vem "a moral da história", o utilitarismo: "a imagem X serve para Y, a imagem A tem o propósito B"…

Sim, o complicado é saber que há sempre muitos caminhos a seguir. Tantos quantos os olhares presentes. É esse espaço aberto e subjetivo que queremos dar às crianças e jovens: que estas se exprimam sobre um filme que viram sem medo de dizer asneiras, que descubram coisas em que nunca tinham pensado. E na verdade estamos todos constantemente a descobrir coisas em que nunca tínhamos pensado quando entramos em diálogo com os outros. Aprende-se em conjunto.

Já com as crianças, como elas não têm ainda essas codificações ou simplificações enraizadas, torna-se mais fácil abordar o cinema a partir da sua liberdade, da sua componente artística. E depois tudo vale, o que é maravilhoso: o sinal na cara do ator pode ser tão importante como aquilo que este acabou de dizer. As crianças ainda não têm formado este muro implacável, esta fronteira cultural que põe, de um lado, o que é "relevante" ou "importante" e deixa, do

lado de fora (do "lado mexicano"), o sem valor, o que não é para ser visto ou notado. O que não figurará nos manuais.

Sim, é verdade.

Queres falar um pouco da relação teoria-prática? Sobretudo neste ponto de vista que creio que é comum aos vossos* ateliers *e também a projetos como o* CinEd *ou ao* Le Cinéma, cent ans de jeunesse*, que é acreditar que "há um ver que faz e um fazer que vê".

É muito comum pessoas que dão formação ou orientam oficinas de cinema abordá-las de uma perspetiva mais teórica. Aquelas ideias que se encontram em qualquer livro e que, nós, n'Os Filhos de Lumière consideramos que não são essenciais, pelo menos antes da experiência prática. No fundo, quando falo em matéria cinematográfica refiro-me a olhá-lo através da perspetiva do seu processo de criação. O que é que o realizador pensou? Como é que um miúdo pensaria fazer tal ou tal cena, se quisesse mudar aquilo que o realizador decidiu? Portanto, é um conceito e um processo ao mesmo tempo. Não é fácil trabalhar isto com os professores, pois é para eles uma descoberta muito importante, pelo menos pelo que nos têm dito, inclusive dos relatórios que lhes pedimos após cada formação.

Mas há uma forma prática de olhar para a teoria, não? Por exemplo, podemos dizer que o Edwin S. Porter "inventou" uma forma de criar narrativa através da ligação de imagens em movimento. Mas, outra coisa bastante diferente é tentar perceber através do filme o que é que isso significa. Isto é, que implica pôr a câmara em diferentes locais do espaço, encenar pedaços de narrativa, etc. Ou seja, a própria teoria e história do cinema também podem ser abordadas por via dessa criação prática, e menos salientando conceitos, histórias, biografias, fórmulas…

Sim, mas se fizeres isso estás a experimentar e depois a refletir sobre essa experiência. Nós procuramos fazer algo próximo disso ao começar pela prática, que é a experimentação na verdade, para chegar depois à reflexão. Claro que a teoria, enquanto forma de refletir sobre o cinema também me interessa. Mas este começo é mais estimulante para uma criança ou um jovem, olhar para a realidade e agir sobre ela para tentar estimular a curiosidade. A mim interessa-me mais a teoria não como forma de conhecimento, mas sim de descoberta.

Completamente de acordo. Onde eu quero chegar é que, em meu entender, é vital despertar uma forma prática, criativa, concisa, coerente de aceder a uma dimensão mais teórica e informativa da existência. Saber sempre, por exemplo, quem é o sujeito da frase que diz "Eu estou a ler X". Ou seja, sou eu que estou a ler X (para um caminho coerente, prático, nesse sentido de uma construção pessoal)? Ou é X que me está a pedir que seja lido por mim? Há uma grande diferença, creio, nestas duas atitudes. Para usar uma metáfora: "ou tu surfas a onda ou, quando o mar vem, já não consegues distinguir sequer uma onda da outra. É mais água, apenas." E isto, para mim, é aquilo que fazem os cineastas — tomadas de pontos de vista, escolhas de um olhar, trabalhar uma consistência por tecelagem de pedaços de tempo e de experiência —, e que quer as crianças, quer os adultos podem aprender para a sua vida, o quanto mais cedo melhor.

Sim, no fundo, liga-se a uma forma de olhar para o mundo. Nós queremos imenso que os professores aprendam isso. E que depois ajudem as crianças a entrar numa determinada forma livre, criativa, imaginativa de olhar para os filmes (na sua relação com a vida).

Para mim, trata-se aqui de procurar um entrelaçamento mais eficaz entre os conteúdos livremente acessíveis (ou quase) e uma forma coerente e individual de lhes aceder, de os transformar em "material de trabalho" para si. E passa muito por perceber a passagem entre momentos. Havia um momento em que o conhecimento estava sobretudo nos livros e depois era transmitido de professores para alunos, mas havia no sistema de ensino uma inadequação que dizia: "lá fora é que vais ver, lá fora é que vais aprender!" Creio que agora se trata de perceber verdadeiramente — e penso que só o começámos a fazer com esta acessibilidade mais democrática aos conteúdos —, de que mais importante do que transmitir esses conteúdos, é trabalhar na construção de um olhar individual, um ponto de vista que saiba atacar/aceder a esses conteúdos de uma forma eminentemente mais útil para si, para cada um. Essa inadequação entre um sistema de educação à volta de conteúdos e o "lá fora" esbate-se se pensarmos numa forma de acesso a esses conteúdos, a uma "teoria" a partir de um fazer. Isto porque nós, em última análise, não somos mais do que o nosso próprio* case study *e é só daí que podemos partir. Penso que esse é o grande desafio: quando temos acesso a tudo, potencialmente, virtualmente, é isso que temos de aprender. Aprender a dominar formas de entrar no mar de conteúdos, por forma a melhor servir a nossa "construção". E a capacidade de vislumbrar todo o mar e tomar a opção de escolher/selecionar é algo que

aprendemos muito a partir do cinema, da atitude de construir qualquer coisa em movimento, com pedaços de tempo, chamadas imagens em movimento.

Sim, tens razão. Uma vez um miúdo (de sete anos e de um bairro da Fonte da Prata) disse uma coisa incrível. Perguntámos-lhe o que era o cinema e ele disse: "o cinema é uma espécie de sonho". E mais à frente: "Ele mostra-nos o que vai ser o futuro. Ensina-nos o que é a vida."

ANEXO 10

Anexo 10

«Cinema e educação: a importância da insubmissão». Texto de acompanhamento do encontro "Nos Caminhos da Infância" na Fundação Calouste Gulbenkian, 2015[1].

Aniki Bóbó (1942). Foi o filme de Manoel de Oliveira que a associação Os Filhos de Lumière (criada no âmbito do Porto 2001 – Capital Europeia da Cultura por um grupo de cineastas e cinéfilos para promover diversas atividades junto de crianças e adolescentes sensibilizando-as para o cinema) decidiu exibir há uns anos a um grupo de crianças problemáticas de etnia cigana na região do Porto. A ideia era mostrar, à experiência, um pequeno excerto do filme, conta Teresa Garcia, da associação, para ver a reação das crianças, muitas delas sem eletricidade em casa, quanto mais televisão, quanto mais cinema… Os minutos da "experiência" foram passando e, estupefactos, adultos e crianças encaravam o resultado: os meninos sossegaram-se, fitando o ecrã, em silêncio, durante a hora e picos de filme (a preto e branco, lembre-se). E mais estupefactos ficaram os organizadores quando nos próximos encontros as crianças lhes pediram para ver o mesmo filme. Alguns vinham de longe, muitos a pé, para rever e discutir o que acontecia naquela tela mágica. Teresa lembra que devem ter visto *Aniki*, pelo menos, umas dez vezes.

Está-se, portanto, no domínio do imprevisível, da navegação sem bússola, quando começamos a pensar na relação entre o cinema e as crianças. Para iniciar os jovens à arte do cinema deve começar-se pelas animações e sucessos que eles conhecem? Esta seria a teoria, que o francês Alain Bergala, nome maior no campo da pedagogia cinematográfica com crianças e jovens, denominou de "de Pokemon a Dreyer", no seu incontornável livro *L' hypothèse cinéma*. Segundo esta, a ideia seria ir progredindo de grau de complexidade nos objetos a mostrar às crianças, partindo do fácil e chegando ao difícil. Bergala rejeita esta ideia sobretudo porque considera uma ilusão que as crianças consigam por si só sair da sua "zona de conforto"

[1] Artigo publicado originalmente no *site À pala de Walsh* a propósito do acompanhamento das jornadas "Nos Caminhos da Infância – Pensar em Educação com o Cinema", que ocorreu em outubro e Novembro de 2015 no Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian. Versão online disponível em: http://www.apaladewalsh.com/2015/11/cinema-e-educacao-aprender-a-desaprender-no-cinema/

para o complexo e o desconhecido. Além disso, parte desta pedagogia implicaria criar uma separação, um rasgo com o hábito, de forma a produzir novas identidades e reações.

A escolha do filme do realizador português mostra esse desafio emotivo e sensorial ao olhar das crianças, mas também coloca a questão do que deve ou não ser mostrado às crianças. Estes e outros temas foram o ponto forte do momento de discussão e reflexão da primeira parte do ciclo "Nos Caminhos da Infância", um ciclo de cinema que o Programa Gulbenkian Qualificação das Novas Gerações propôs à associação Os Filhos de Lumière organizar. Nesta primeira mesa redonda (que digo já não era redonda), estavam precisamente Teresa Garcia, Alain Bergala, mas também Marcos Uzal, programador do Museu D'Orsay, cineasta e crítico de cinema e ainda Maria Luís Borges de Castro, na qualidade de especialista em psicanálise e pedopsiquiatria.

Então o que mostrar às crianças? Se é verdade, como disse Maria Luís, que há uma formatação de uma habituação ao *frisson* dos *thrillers* e dos videojogos violentos de hoje, Bergala também chama a atenção que não é tanto a violência ou o sexo o que deve ser interdito. Mais perniciosos são, segundo ele, os filmes oníricos de animação que não contêm nenhum tipo de confrontação. Confrontação que não tem de ser violenta, que está na dualidade do "eu gosto, mas odeio" dos bons filmes românticos que ajudam a criança a compreender as suas próprias mecânicas relacionais e emocionais com o outro.

Ao pegar na noção de confronto podemos precisamente separar o filme "para crianças", do filme que lhes deve ser mostrado, nomeadamente por este pôr em causa um determinado ponto de vista desta no seu processo de crescimento. Na forma como se embate com o mundo, e vai fechando hipóteses, saindo do "tudo possível" e concentrando-se nas suas possibilidades de identidade. É o caso de *Moonfleet* (O Tesouro do Barba Ruiva, 1955) de Fritz Lang, um dos filmes favoritos de Bergala que, sendo de aventuras, é sobre a amizade, a procura de um pai de substituição, sobre a colocação do espectador de cinema no espaço mágico-mítico da criança. Só ela é capaz desse olhar "virgem e inaugural, de fora da cultura", como referiu Marcos Uzal. Como também disse, o melhor é começar por mostrar às crianças filmes que nós gostemos, que sejam bom cinema.

Mostrar apenas aquilo que achemos que as crianças devem ver é uma atitude paternalista que pode ser estupidificante. Aliás, a escolha dos filmes exibidos neste primeiro fim-de-semana de ciclo exemplifica isto mesmo, na medida em que nenhum é um filme feito para crianças. *Zéro de conduite* (Zero em Comportamento, 1933) de Jean Vigo, *Tadjrobeh* (A Experiência,

1973) de Abbas Kiarostami e a trilogia da infância de Bill Douglas [*My Childhood* (1972); *My Ain Folk* (1973); *My Way Home* (1978)]. Todos estes têm em comum, embora de formas completamente distintas, as "virtudes" da insubmissão. Vigo, na sátira ao sistema educativo, mas também ao poder, fazendo o elogio da camaradagem na infância e da rebelião criativa. Kiarostami, voltando essa insubmissão para um mundo de silêncio, em que as crianças procuram lutar contra uma sociedade fechada que as obriga a trabalhar, sem grande esperança de futuro. E, finalmente, a dura infância nos anos 40 na Escócia de uma criança que, vendo-se sem possibilidade de ter uma família estável, procura no conforto/agressão da avó e dos amigos, ou nos lares de acolhimento, um conforto e ao mesmo tempo uma resistência.

A insubmissão presente nos três filmes, com exemplo de carne e osso no protagonista da trilogia, o delinquente Stephen Archibald (escolhido por Douglas quando aquele um dia lhe pediu um cigarro numa paragem de autocarro), encerra este dilema da pedagogia no cinema. Por um lado, há algo que provém da conformidade, do ensino em local da instituição, das gerações mais velhas; mas, por outro lado, a verdadeira aprendizagem faz-se sempre "contra a pedagogia". Como diz Maria Luís, a criança vai ao cinema e pergunta-se ao ver aquelas imagens: "O fantasma está dentro de mim, mas eu preciso de uma confirmação. Será este fantasma representável? Mas também preciso de criar uma resistência ao que vejo, um 'eu não sou bem assim como eles', para construir uma identidade".

A importância da insubmissão tem ainda um outro papel. Como refere Alain Bergala, o professor pode ensinar elementos factuais, mas não pode ensinar ninguém a ser tocado por um determinado filme ou obra. É por isso que decidiu escolher como subtítulo para o seu livro "pequeno tratado de transmissão do cinema na escola e noutros lados." A transmissão implica uma passagem de uma experiência, uma iniciação por oposição a uma didática, formatada e impositiva. Se a rebeldia é condição do crescimento, por maioria de razão, esta, enquanto "reserva de anarquia" constitutiva de qualquer obra de arte, deve ser mantida, custe o que custar, na relação com as crianças. Talvez por esquecer essa latência essencial da insubmissão de qualquer processo educativo, Jean Vigo tenha sido tão duro contra o espaço caricatural e imobilizante da autoridade em *Zéro de conduite*. Quiçá pela mesma razão, a de ser complicado ao professor gerir esse equilíbrio entre a autoridade e a liberdade, ainda o cinema seja um elemento visto por muitos com reserva no que toca aos currículos nacionais.

Na apresentação das obras-primas de Bill Douglas, Marcos Uzal salientou um aspeto vital. Os filmes do cineasta escocês foram uma forma que ele arranjou de olhar de frente a sua própria infância problemática (nascido de uma união ilegítima, mãe cometida a um asilo, avó

abusiva, etc.). Em certa medida podíamos até especular se Douglas não teria sobrevivido apenas para relatar o seu passado, cristalizando-o em filme. Esta "sublimação" fílmica põe a descoberto a importância de relacionar o cinema como arte das imagens, mas também como arte da manufatura. O toque de Midas do cinema, na infância, passaria pela sua consideração como espelho distorcido de si (nunca o espelho deverá ser total e límpido, como no cinema de ideologia comercial, onde o espectador-consumidor busca uma mera confirmação do que já espera ver) e que tal implicaria uma ação qualquer. Não é fácil ensinar a fazer arte, mas pode iniciar-se ao contacto com a mesma, do ponto de vista dos elementos que estão em jogo na criação de um conjunto de imagens. Aqui reside a diferença entre educar, ensinar ou iniciar a uma arte como o cinema.

Marcos Uzal começou a sua intervenção na já referida mesa (não) redonda com uma citação de Victor Erice: "todos os cinéfilos são órfãos." Esta procura, simbólica ou real, dos pais, de origem ou de substituição, aproxima o espectador de cinema da condição das crianças. Assim como o aproxima o facto de ambos verem o mundo em grande, de baixo para cima. Essa "pequenez" adensa o obstáculo do mundo que não deve ser minimizado. Ou sequer criticado: veja-se a indiferença com que os adultos tratam as crianças em *Tadjrobeh* e como o próprio Kiarostami se abstém de criticar essa indiferença. É assim, é como é. Cabe a cada um encontrar soluções.

A preservação do enigma dos filmes, da reserva do que não podemos compreender neles, leva o espectador a procurar a sua solução. A mesma coisa com as crianças na estratégia de crescimento, a mesma coisa com as crianças dos filmes de Vigo, Kiarostami e Douglas. O duro real com os seus problemas tem o mesmo papel que o cinema terá com as crianças, o da estimulação do seu imaginário, do encontro de soluções pragmáticas para si. Essas soluções estão eminentes em todos estes filmes. No final de *Zéro de conduite*, como salientou José Manuel Costa após a sessão, as crianças estão, após a rebelião escolar, no alto do telhado e a câmara cá em baixo a filmá-las. Vão cair, ou é o triunfo da rebelião, em ascensão, no local mais elevado onde se pode estar? Na conclusão de *Tadjrobeh*, o menino vê a possibilidade, de ir trabalhar para casa da menina de quem gosta, frustrada, e Kiarostami, faz o inverso: filma-o no pátio cá em baixo, frustrado, com a câmara lá no alto, "enjaulando-o" cá em baixo, como o faz a sociedade. Final infeliz ou o sair de campo nesse plano será sinal de resiliência final? Finalmente, na conclusão de *My Way Home*, após ter encontrado a amizade de um amigo no Egipto, Jamie sofre com a separação eminente dos dois. Cada um vai para seu lado. O abandono

será recorrente no futuro ou a árvore a florir com que Bill Douglas conclui a trilogia mostra essa capacidade de viver os problemas como passando de estação em estação, idade em idade?

Todos estes enigmas podem e devem ser discutidos com as crianças, envolvendo-as no negro do cinema e na luz da fantasia de um mundo alternativo que é, afinal, o nosso. Numa altura em que o cinema alterna entre as exibições comerciais, as menos comerciais e anónimas, ou simplesmente os filmes vistos nas casas de cada um, é bom reencontrar um ciclo como este dedicado a um tema concreto e vital, que junte as pessoas e os olhares (nunca as opiniões) em torno dos filmes e do que eles evocam. E com ele, a capacidade de poder ignorar a serialização dos eventos culturais e passar o tempo a ver e a falar como se fosse a primeira vez. Como se fôssemos crianças.

ANEXO 11

Anexo 11

Texto de acompanhamento dos trabalhos do encontro *kick off CinEd3*. Cinemateca Portuguesa e Pólo Cultural das Gaivotas, 2017.

1º Dia, 9 de outubro – Cinemateca Portuguesa

A primeira sessão deste encontro teve como objetivo dar as boas vindas aos participantes e lançar as bases do trabalho que se iria seguir. Luís Chaby Vaz, presidente do Instituto do Cinema e Audiovisual (ICA), começou por tomar a palavra salientando a importância dos 20 anos de atividade desenvolvidos pela associação Os Filhos de Lumière (FL). Esta é considerada como um exemplo a seguir enquanto agente intermediário entre o seu instituto - que tem de prosseguir uma política pública de incentivo ao cinema português – e a ligação com o público jovem. Importância esta redobrada pelo facto de se estar a lidar com cinema considerado mais elaborado, e com ambições mais exigentes do que a sua dimensão comercial.

José Manuel Costa, enquanto presidente da instituição anfitriã do encontro, a Cinemateca Portuguesa (CP), começou por salientar que a relação com a pedagogia e os jovens é uma iniciativa estratégica para a instituição. Nesse caminho, o Museu do Cinema tem lidado com dificuldades estruturais para melhorar a qualidade dos serviços oferecidos pela Cinemateca Júnior. Quer para a CP, quer no quadro de projetos que abarcam todo o território, como o Plano Nacional de Cinema, Costa considera que é precioso e essencial procurar a parceria dos agentes com os FL, que são quem mais tem experiência no campo pedagógico em Portugal. O presidente da CP ainda falou do paradoxo que se vive em Portugal na área do cinema: entre o número crescente de jovens que cada vez mais quer fazer cinema, e o escasso número dos mesmos que procuram ver os filmes em sala. Para si o cinema precisa de tempo e de espaço. E por isso é necessário fomentar a experiência em sala, procurando-se, sempre que possível, estimular tal hábito em plataformas de trabalho pré-universitárias. É esse o trabalho de projetos como o *CinEd*, e de associações com os FL, com os quais José Manuel Costa renova a vontade de colaborar para os próximos anos, no sentido de um esforço conjunto. Um esforço por não perder a relação à sala que é, em seu entender, um vínculo com uma determinada forma de aceder à história da humanidade, uma forma na qual se joga o nosso próprio futuro.

Manuel Claro, responsável pelo subprograma MEDIA no Centro de Informação Europa Criativa, falou da limitação orçamental do programa mas salientou que é, de momento, o único que apoia estas áreas. Das mudanças mais recentes conta-se a criação de uma "Linha de Apoio ao Desenvolvimento de Audiências" com dois eixos: a que possui mais sucesso ligada a "Media Literacy", e outra destinada a "Iniciativas de Desenvolvimento de Audiências". Em 2015, ao abrigo destas iniciativas, os FL foram parceiros destes programas, no segundo ano do projeto *Moving Cinema* e no primeiro do projeto *CinEd*. Dois anos depois, à entrada para o terceiro ano do *CinEd*, este é o projeto mais importante da União Europeia ligada à educação fílmica. Sendo um projeto âncora da Comissão Europeia, que conta neste momento já com 10 parceiros europeus, ele é também aquele que tem mais apoio financeiro, no quadro do subprograma MEDIA.

Agnès Nordamann, do Instituto Francês e coordenadora do projeto *CinEd*, começou por salientar como é importante ter ao lado do *CinEd* parceiros nacionais como o ICA. De seguida, Agnès apresentou o projeto como tendo por objetivo a educação sobre, e através, do cinema, destinado aos jovens dos 6 aos 19 anos. Projeto que surge num triplo contexto. Em primeiro lugar, num contexto de uma exposição massiva dos jovens às imagens e aos ecrãs. Em segundo lugar, surge num ambiente em que a educação artística tem um lugar muito variável e flutuante nos currículos educativos. Deu como exemplo o seu país, França, onde, apesar da educação e o cinema terem dispositivos já com 25 anos de existência, ainda uma boa parte dos jovens não são abrangidos pelos programas. E em terceiro lugar, a necessidade de enfrentar uma relação ambivalente com o acesso ao cinema. Se o cinema *blockbuster* surge facilmente acessível aos jovens, o seu contacto com o cinema de autor é cada vez mais difícil. Neste sentido, o *CinEd* dá a possibilidade aos jovens de encontrar outros pontos de vista sobre o cinema.

Em seguida, Agnès falou sobre as dificuldades em França destes programas que trabalham sobre o cinema. Problemas de acesso às cópias, de legendagem, ou da inclusão de mais salas de cinema nestas redes de programação educativa. O programa *CinEd* tem como objetivo levar o cinema aos jovens e aos professores, quando há salas disponíveis, mas mesmo quando não as haja. Nesse sentido, há desde logo uma relação com o digital e com a acessibilidade dos filmes através da plataforma criada pelo projeto. Outro dos objetivos do *CinEd* é promover a necessidade de reflexão coletiva e partilhada na relação com o cinema, mesmo que não existam condições para projeções integrais dos filmes. Outro elemento fundamental é que o projeto não usa o cinema como uma mera ilustração de conteúdos. Procura-se antes fomentar relações permanentes e duráveis dos jovens com o cinema, reforçar a sua

cultura cinematográfica e estimular um olhar crítico sobre as imagens. É fundamental que os jovens percebam da importância da pluralidade dos olhares, que é a pluralidade cultural.

Após apresentar um vídeo promocional do projeto, Agnès Nordamann, salientou que já cerca de um milhão e meio de jovens são abrangidos por este projeto, que também já congrega 30 pessoas de diversas associações europeias que nele trabalham diariamente. Concluiu lançando pistas de trabalho para o encontro: 1) reforçar as novas parcerias, nomeadamente com a associação lituana "Meno Avilys" e com a Cinemateca de Bolonha; 2) colocar em prática os elementos já finalizados no segundo ano; 3) estruturar o terceiro ano e planear o quarto; 4) e, por fim, aprofundar metodologias pedagógicas que definem a abordagem do projeto *Cined*.

Na conclusão desta primeira sessão tomou a palavra Tiago Bartolomeu Costa, conselheiro para as relações internacionais do Gabinete da Secretaria de Estado da Cultura. No contexto da educação do olhar e da relação com as artes destacou a importância de quatro aspetos. Em primeiro lugar, a relação da escola com os equipamentos disponíveis, nomeadamente no estabelecimento de parcerias com municípios e autarquias. Em segundo lugar, a integração de filmes no programa escolar, com material adaptado a este público. De seguida, referiu-se a esses conteúdos que possam abrir varias portas para outros saberes, fomentando relações dialogantes com o cinema, incrementado a responsabilidade social dos jovens e o interesse por outras culturas. O ponto final passa pela importância de pensar o que deve ser o cinema para os jovens, a partir das iniciativas da Cinemateca Júnior, do Plano Nacional de Cinema e a extensão dos festivais que acomodam um público júnior e juvenil.

A segunda sessão da manhã foi dedicada à apresentação do Programa *CinEd* ao público. Agnès Nordamann começou por descrever o projeto a partir da importância da sua natureza colaborativa. Colaboração que implica a cooperação dos parceiros e agentes, que passa pela formação dos educadores e pelas atividades com os jovens. Estas atividades, baseadas em fichas, *dossier*s, formações e modelos de avaliação, devem ser enquadradas numa experiência de partilha dos filmes em conjunto entre os alunos e os professores. Colaboração que é ainda chave no processo de seleção dos filmes que integram a coleção *CinEd*, assim como na implementação de modelos cooperativos diferentes consoante a realidade de cada país. O *CinEd* implica que cada parceiro dê uma dimensão internacional ao seu trabalho, dimensão essa que já atinge 45 países europeus, promovendo um acesso facilitado à cultura e à sétima arte. Este acesso promove um multiculturalismo e multilinguismo (atualmente os materiais estão em nove línguas, preparando-se ainda a inclusão futura da língua alemã).

O projeto centrado no *website* www.cined.eu, criou uma plataforma que adapta a tecnologia VOD (*Video on Demand*), mas para projeções públicas, não comerciais. Na plataforma encontram-se os materiais em que assentam os recursos e métodos pedagógicos criados de raiz para o projeto. A ideia é congregar em torno dessa plataforma comunidades de professores e alunos que fazem um percurso juntos ao longo do ano, com visionamentos de filmes, no seu todo ou em parte, debatendo e promovendo atividades à volta dessas experiências partilhadas.

Em seguida, Léna Rouxel, responsável pelo *CinEd* no Instituto Francês, começou por salientar que no caso do projeto, e devido ao resultado do trabalho colaborativo entre os seus parceiros, o conjunto de filmes não é um catálogo, mas sim uma verdadeira coleção. De seguida detalhou o método de seleção dos filmes. Em primeiro lugar cada parceiro propõe 6 filmes, de acordo com critérios de qualidade cinematográfica e de adequação ao público jovem. De seguida os filmes são vistos por dois outros países parceiros que dão a sua opinião. No final a decisão é tomada por todos em conjunto. Esta escolha faz-se quer entre obras clássicas quer entre filmes de cineastas emergentes. A ideia da coleção *CinEd* é também o de propor uma viagem pela Europa através dos diversos filmes escolhidos. Nesse método de escolha privilegia-se não só a diversidade cultural e de olhares sobre o cinema, mas também que as obras possam dialogar entre si.

Lena falou depois das ações levadas a cabo no ano de 2016/17, já com 60 formações, em 40 cidades diferentes, formando 1800 educadores e outros intermediários europeus. Foram organizadas 730 projeções e atingiu-se um público acima dos 20.000 jovens.

O fecho da sessão foi feito com Isabelle Bourdon, do Departamento Educativo da Cinemateca Francesa. Começou por definir a pedagogia *CinEd* como um conjunto de práticas comuns, adaptáveis e inovadoras, elaboradas a partir da experiência prática e do *feedback* concreto de cada país. Um dos fundamentos da abordagem pedagógica é dar privilégio às ações de "ligar e comparar". Estas têm como objetivo procurar correspondências para pensar o cinema, fazendo aparecer ligações entre artes, entre filmes, entre contextos e países.

Descreveu de seguida os itens que organizam os conteúdos de cada "Caderno Pedagógico" feito para cada filme, materiais que ajudam os professores a pensar as formas de abordar pedagogicamente cada obra. Depois, a mesma coisa para a "Ficha do Aluno", que procura privilegiar uma relação direta, sensível e pessoal do jovem com esta experiência de ver e pensar sobre um filme. Além destes utensílios existe um espaço "Jovem Espectador" *online*

que contém um *kit media* com imagens dos filmes que serão objetivo de atividades durante as sessões *CinEd*. A plataforma dispõe ainda de vídeos pedagógicos organizados em torno de temas específicos e que fazem dialogar os filmes da coleção não só pela semelhança de conteúdo, mas sobretudo pela diversidade de olhares de cada realizador. Finalmente, estão ainda disponíveis uma série de outros *links* e recursos que podem ajudar nesta experiência.

Isabelle concluiu dizendo que estes recursos servem não apenas para facilitar a transmissão de ideias e metodologias entre os formadores e os professores abrangidos pelo programa *CinEd*, como também para concretizar uma metodologia participativa que deve estimular a criatividade dos jovens.

O último momento da manhã foi dedicado a conhecer a experiência da relação entre cinema e educação em alguns países parceiros. De Espanha, os membros da associação A Bao A Qu começaram por referir que não há um plano de cinema nacional no país. E em consequência disso não existe um espaço próprio para o cinema nas escolas, dependendo sempre das iniciativas de cada professor. Contudo, o número destas ações individuais tem subido, assim como a disponibilidade para o *CinEd* poder aceder às escolas. Destacaram o facto do projeto ter uma coleção de filmes - facilitando o acesso aos professores -, e possuir uma metodologia flexível, que permite trabalhar mais a fundo, ou não, consoante o contexto. Além disso, o *CinEd* permite ver filmes noutros locais, pois é importante, por vezes, sair do espaço da sala de aula. Concluíram dizendo que falta muita formação aos professores em Espanha e que isso, de momento, é a sua maior prioridade.

A Finlândia, que entrou apenas no ano passado através do trabalho da associação "IhmeFilmi", referiu que no seu país os professores, além de terem muita formação, possuem bastante liberdade para pensar o que desejam fazer com os seus alunos. Apesar de a palavra cinema não constar do programa oficial das escolas, existem momentos e maneiras de o fazer entrar nos estabelecimentos de ensino. A importância do *CinEd* consiste em reforçar esta ideia de que o cinema é uma ferramenta fulcral para compreender a história do século XX. Além disso, neste momento procura-se a relação do projeto com os festivais, tentando encontrar estruturas e espaços neles dedicados aos mais jovens. Finalmente, a experiência do *CinEd* é também fulcral para a integração europeia da Finlândia, concluiu Kaisa Kukkola, membro da associação nórdica.

Seguiu-se a opinião da República Checa que escolhe este ano, e pela primeira vez, filmes para integrarem a coleção *CinEd*. Antes de 2010 não havia sistema de educação e cinema no

país. Nas reformulações dos currículos a partir desse ano a educação ao cinema passou a constar dos programas das escolas primárias e secundárias. Atualmente, sem o apoio do Ministério da Educação, o foco é na questão prática de poder levar as crianças aos visionamentos. A representante do país falou ainda da dificuldade dos professores reconhecerem a distinção entre a vertente pedagógica, a vertente artística e a vertente social na relação com o cinema. Por causa disso os professores usam na maioria das vezes os filmes como veículos de um dado conteúdo. Atualmente, existem 90 utilizadores registados no programa *CinEd* no país. Muitas vezes, uma vez que se tratam de conteúdos muito fortes e porque há dificuldades práticas de organização dos próprios visionamentos, os professores sentem que há demasiadas coisas a fazer para um limite temporal tão marcado.

A sessão da tarde do primeiro dia de encontro começou com a projeção pública de um dos filmes da coleção *Uma Pedra no Bolso*, com a presença do realizador, Joaquim Pinto. Ao filme seguiu-se uma troca de ideias entre o cineasta e as crianças que vieram ver o filme.

No final do dia houve ainda um momento para o *feedback* dado tanto pelos responsáveis da associação portuguesa, FL, como também a avaliação pessoal de duas professoras que estão a utilizar o programa *CinEd* com os seus alunos.

Teresa Garcia, presidente da associação FL, começou por falar das origens do seu projeto. Os FL surgiram com o intuito de aproximar os jovens e o cinema, a partir de um ciclo que a Teresa programou no contexto do Porto 2001, Capital Europeia da Cultura. Este ciclo decorreu durante 2 anos e meio e teve o apoio da Cinemateca Portuguesa. Nessa altura havia a ideia de criar, paralelamente ao ciclo, um projeto de formação com crianças que viessem de meios desfavorecidos. Foi durante a oficina inaugural dos FL, *O Primeiro Olhar*, que os membros da associação se foram apercebendo, nessa relação com os jovens, do grande desconhecimento que estes tinham em relação ao cinema. Não tinham noção do que era um filme, não sabiam o que era um plano, e só viam os atores e a história. Nada mais. No seguimento dessa realidade prepararam materiais pedagógicos onde o essencial era mostrar, discutir e fazer filmes.

Nesta altura, os FL numa sessão na Cinemateca, procuraram ligações com um projeto internacional, *Le Cinéma, cent ans de jeunesse*, lançado pela Cinemateca Francesa em 1995. Um dos objetivos dos FL é ajudar a ver, e segunda a Teresa Garcia, isso é fácil pois os jovens estão rodeados de imagens por toda a parte. Só que na maior parte das vezes estão habitados a vê-las muito rápido. Depois é importante levar as crianças a descobrir por elas próprias e levá-

las a tentar encontrar sentidos para as coisas. A partilha é um aspeto fundamental deste processo, poder olhar o que o outro está a fazer, e trabalhar em equipa, estabelecendo relações de confiança, solidariedade, cumplicidade. Hoje os jovens falam muito da experiência de terem ido ao cinema, à sala de cinema, pois normalmente ninguém os leva.

Os FL começaram a participar nas oficinas práticas do projeto *Le Cinéma, cent ans de jeunesse* em 2005, e todos os anos havia um lado experimental, de descoberta. Ao longo dos anos foram-se acumulando materiais de trabalho, mas que não eram partilhados por todos. Essa dimensão de partilha é que fez pensar na criação de um projeto como o *CinEd*. Para Teresa Garcia, encontrar o cinema do lado da criação é estar do lado da infância, pois é neste período que estamos sempre a criar. E o *CinEd* tem muito a ver com a descoberta de que os jovens podem criar. Estes materiais (cadernos, fichas, filmes) ajudam-nos a pensar a criação, a *mise en scène* de cada um, como a descoberta de um caminho ou uma estrada. Estes materiais que ajudam a ver entram assim numa lógica de partilha e colaboração.

De seguida falou a professora Isabel Pato que começou por referir que procurou a associação FL pois queria formação para poder fazer cinema com os seus alunos. Fez a formação *Filmar* e foi também muito um trabalho de autodidatismo. Por exemplo, procurar responder a dúvidas que surgem a partir de excertos de filmes. Nas aulas, a Isabel contou que procura bastante mostrar os erros feitos pelos alunos para que todos possam aprender com o que correu menos bem. Foi só num segundo momento que a Isabel começou a utilizar a plataforma *CinEd* e a primeira reação dos alunos foi muito semelhante à sua própria. Isabel referiu que não sentiu grande dificuldade em operacionalizar a plataforma e organizar uma aula em torno destes conteúdos. Os alunos foram lentamente passando da articulação de discursos dispersivos sobre o filme, até à observação de excertos. A princípio estavam apenas atentos ao desenrolar da narrativa dos filmes, depois começam a fazer silêncio e é bonito ver a sua progressiva sincronização da capacidade de ver.

Isabel trabalhou em concreto com os filmes pedagógicos *Distância*, *Conflitos* e *À Mesa*. Sobre os filmes escolhidos, os alunos não sentiram dificuldade por se tratarem de filmes legendados ou numa outra língua. Isso aliás faz com que estejam mais atentos à forma, à entoação das palavras. Em resumo, parecem estar totalmente recetivos a este tipo de cinema e a estes métodos pedagógicos, focados em questões de cinema. Outro elemento destacado pela docente é a capacidade de os alunos conseguirem estabelecer ligações sozinhos, relações que não têm critérios rígidos. Pode tratar-se da luz, da narrativa ou outra coisa qualquer. No fundo,

as respostas variam muito, mas as crianças estão todas a trabalhar sobre o mesmo código, com a mesma predisposição para acompanhar e expandir e seu imaginário.

A segunda docente, Alexandra Dias, começou por dizer que, ao contrário da Isabel, não andava à procura disto. Foi uma colega que a convidou para assistir à formação de professores organizada pelos FL. Depois foi muito progressivo e salienta como é bonito ver, no envolvimento das crianças, a passagem - como com os adultos – da timidez à segurança. Da sua experiência com alunos com trissomia 21, que necessitam de ensino especial, o mais importante é ver esta experiência com o cinema como algo que é mais do que uma disciplina. Usar os filmes para estimular a capacidade de integração total, trabalhar não só a dimensão intelectual, mas também a social, a coletiva e de partilha, pela qual eles têm de se ouvir uns aos outros. E depois de cada sessão - muitas vezes de duas horas sem necessidade de pausas -, os alunos saem "fascinados com as coisas mais fascinantes". Por exemplo, um deles fixou as "bolinhas" (os raios de sol) do filme *Rentrée des classes* (1956) de Jacques Rozier. Alexandra terminou por dizer que seria bom que esta metodologia *CinEd*, que puxa por um ponto individual da essência de cada um, pudesse ser aplicada em todas as disciplinas.

Por fim, também pertencente aos FL, Rossana Torres, falou-nos da evolução das formações ministradas pela associação. Eles têm, por um lado, as formações dos professores que se adequam às oficinas práticas. Depois existem também formações e encontros com professores, no contexto do projeto *Le Cinéma, cent ans de jeunesse*. Finalmente, a formação *CinEd* é um pouco pensada para ser algo entre as duas anteriores. Esta dá uma acreditação aos participantes, após os vários momentos de encontro. Contempla sessões de cinema e visionamentos de filmes em casa. Possui exercícios teóricos e práticos, como por exemplo levar uma câmara para a rua e fazer um filme. Este exercício pressupõe a distribuição dos participantes numa função específica da equipa de cinema, e a organização das equipas em torno de um tema escolhido.

Abriu-se por fim um espaço de debate. Neste, a docente Alexandra começou por dizer que existe uma certa incompreensão por parte da administração das escolas e dos outros colegas professores acerca da riqueza e utilidade que um projeto como o *CinEd* pode trazer. Isabel referiu que o projeto tem de pertencer à escola, mas que o impulso é individual. As pessoas apoiam, mas por vezes é complicado sincronizar ritmos e horários de atividades. Neste contexto, Agnès falou da importância de mostrar o trabalho feito ao longo do ano, na própria escola, para que outros professores e alunos o possam ver e compreender a sua importância.

2º Dia, 10 de outubro – Cinemateca Portuguesa

O dia começou com a discussão sobre qual será o novo filme checo a integrar a coleção *CinEd* no decorrer deste ano de atividades. Eva Paroulkovà e Tereza Czesany Dvorakova, da associação ACFK apresentaram os dois filmes checos que passaram à fase final (após as seis propostas iniciais). São eles *Cisaruv slavík* (Emperor's Nightingale, 1949) de Jirí Trnka e Milos Makovec e *Modrý tygr* (Blue Tiger, 2012) de Petr Oukropec, Bohdan Sláma. Após alguma discussão e descrição das duas obras decidiu-se avançar com o segundo filme que, por uma questão de autorização dos direitos autorais, é mais fácil negociar no imediato. Estudar-se-á, contudo, a hipótese de adquirir também o filme de Jirí Trnka para o quarto ano do projeto.

A segunda sessão da manhã foi dedicada às formas de introdução aos jovens do universo do cinema primitivo e do cinema experimental. Francesca Veneziano da associação Braquage, ligada ao cinema experimental, falou da sua experiência de formadora de jovens dos 3 aos 18 anos, trabalhando com os dois tipos de cinema. A oradora começou por salientar que é comum ter de defender o valor pedagógico do cinema experimental junto dos adultos, mas não das crianças. O cinema experimental tem uma afinidade plástica e sensorial com o cinema primitivo, pondo em questão 3 dos eixos principais do cinema: o movimento, a projeção, e a dimensão fotográfica. A partir do um filme de 1912 de Segundo de Chómon, *Physique diabolique* começou por problematizar como abordar um filme destes com as crianças. Algumas sugestões foram os truques e as astúcias na imagem, a composição dos quadros, as sobreimpressões ou trucagens, a referência ao tema da magia, as cores e o processo de tintagem. Outro elemento central destacado é o motivo da roda e da íris. Durante algum tempo as projeções de lanterna mágica sobrepuseram-se às sessões de cinema e por isso, era comum usar o motivo da roda e do olho para tentar focar a atenção do espectador.

No caso do cinema experimental podem não existir personagens de carne e osso e o apelo à sensação é maior do que o apelo da razão. O resto da sua intervenção foi feita em torno da análise de outros filmes experimentais, tentando problematizar formas de os trabalhar pedagogicamente para um público jovem. Foi dada uma interessante analogia entre um filme e uma célula. Nenhum dos dois se pode analisar parando, interrompendo a "vida" ou movimento do objeto, sob pena de não se perceber, de se perder, a sua lógica de existência. O cinema experimental tem a vantagem de ser feito de forma artesanal. Por isso, interrogar o que é, é interrogar também a forma de fazer o cinema.

A partir de extratos de *Irma Vep* (1996) de Olivier Assayas falou-se da técnica da *grattage*, pela qual se raspa a emulsão da película, deixando entra luz na mesma. Esta técnica é aqui usada, neste filme narrativo invadido pelas formas do experimental, para dar um certo ritmo às imagens, para aceder à subjetividade da personagem.

A sessão seguinte foi uma apresentação de Enrica Serrani, que pertence ao projeto europeu ABCinéma e à Cineteca di Bologna, com quem o projeto *CinEd* iniciará uma parceria no ano de 2017/18. A Cinemateca de Bolonha surgiu em 1962 e ela tem como grande missão tornar viva a história do cinema, de forma a melhor compreender o presente, e a melhor projetar o futuro. Esta privilegia a experiência do cinema em sala (possui quatro salas totalmente equipadas para visionamentos) e tem como atividade principal o festival internacional anual "Il Cinema Ritrovato". Este decorre em seis diferentes salas, no final de junho, início de julho em cada ano. Além disso, a Cinemateca de Bolonha possui laboratórios de restauro e coleções de outros elementos além dos filmes. Funciona ainda como distribuidora de grandes clássicos do cinema que restaura em movas versões, e possui departamentos de educação à imagem. Estes levam a cabo atividades dentro e fora da escola, *workshops* de animação, ficção, documentário, *remake*, etc.

Enrica falou de seguida do projeto abcinemaproject.eu, com o qual colaboram várias cinematecas. Estes mostram muitos filmes do património fílmico aos jovens, sendo que todas as projeções são acompanhadas de apresentações e conversas. O projeto também organiza vários *ateliers* e cada secção seleciona uma faixa etária com a qual trabalha. Como exemplo, referiu o *atelier* prático "Filmes Sem Câmara" ou "Experiências Fílmicas como Mèliès" em que os jovens podem experimentar os truques do cinema primitivo. Existem também projetos ligados à construção de uma história, ou à animação de um enredo. Falou-se ainda no *Film Education Framework For Europe*, que corresponde a um conjunto de *guidelines*, criados a partir de 2015, que deve orientar os projetos de educação pelo cinema aos jovens.

A conclusão desta apresentação centrou-se no simpósio *CinEd* 3 que vai decorrer durante o festival "Il Cinema Ritrovato" no Verão de 2018. Aí haverá uma apresentação do projeto, assim como uma mesa redonda sobre o tema da transmissão do cinema de património aos jovens. Como conclusão desta parceria será adquirido para a coleção *CinEd* um conjunto de filmes primitivos e experimentais que passarão a ser utilizados no contexto da metodologia do projeto. Acertou-se que em janeiro de 2018 seriam apresentados os filmes no encontro em Sófia, Bulgária.

Após a pausa para almoço, o crítico francês Marcos Uzal apresentou uma sessão acerca da relação entre ficção e realidade, como tema comum na abordagem educacional aos jovens. Propôs-se partir da ideia de que o real alimenta a ficção, que aquele é o que resiste e pré-existe ao filme. Segundo ele, não existe necessariamente uma relação de oposição. Deu como exemplo os exteriores do filme *Il Posto* (1961) de Ermanno Olmi, (um dos filmes italianos da coleção), que escapam ao controlo do cineasta, mas que nos fazem sentir o bulício da rua, a sua presença. Neste caso, Olmi criou um intervalo, uma distância, que permite ao real instalar-se no filme.

Uzal falou desta possível relação em que o documentário é o filme em que existe uma tentativa de menor controlo sobre a realidade, ao contrário da ficção, em que esse controlo se exerce de forma mais visível. Por vezes, o realizador pode escolher criar um determinado efeito de real, através da escolha do que está no plano, ou dos seus elementos sonoros.

Outro exemplo que escolheu foi o filme romeno *Cum mi-am petrecut sfârsitul lumii* (The Way I Spent the End of the World, 2006) de Cătălin Mitulescu, onde surgem alguns "obstáculos da realidade" entre a câmara e a ação, onde cada plano nos dá um sentimento de algo espontâneo no meio do real. Sentimento que neste caso é criado de forma artificial. Abordou ainda o caso de *Uma Pedro do Bolso* de Joaquim Pinto, no qual o acolhimento do real é também uma economia de meios. Normalmente, quanto mais dinheiro se tem, mais controlo sobre a realidade se pode ter.

O real deixa sempre vestígios da sua passagem pelo filme, aceites consciente e voluntariamente pelo realizador ou não. É nesse sentido que Jacques Rivette dizia que "todo o filme é um documentário sobre a sua rodagem". Por sua vez, André Bazin dizia que "todo o filme é um documentário sobre os seus atores". Sobre os atores, Orson Welles brincava que "todos os italianos são bons atores". O trabalho do ator no cinema é sempre um jogo ficção /realidade, controlo/improviso, personagem/ator. Cada filme estabelece uma distância entre estes dois polos. Uzal deu aqui o exemplo do ator português Pedro Hestnes [*O Sangue* (1989), de Pedro Costa] que transmitia uma fragilidade emocional às suas personagens – isto é, algo do ator real passava às personagens ficcionais. Ou ainda o caso de *Pierrot le Fou* (1965) de Jean-Luc Godard onde se dá a passagem do ator à personagem e vice-versa.

No caso das crianças é comum os realizadores deixarem o lado infantil da criança à solta. Por exemplo, em *Lousiana Story* (1948), de Robert Flaherty. As crianças são seres para quem o mundo não é (ainda) uma evidência. Elas são um intermediário do mundo, com um dado cariz sensual. Uzal deu o exemplo de André Bazin que fala, no seu texto «Montage

Interdit», do tempo em que Chaplin teve de facto - no seu filme, *O Circo* (1928) - na mesma jaula e no mesmo plano com o leão. Essa copresença atesta uma realidade de facto.

Por vezes, a duração de um plano faz suspender o tempo da ação. A ficção pausa e entra o tempo do real. Assim, o cinema é sempre essa articulação, esse ritmo entre um tempo controlado da ação e um tempo da realidade que entra (descontrolado, por vezes, tenso e longo). Todo o real é ficcional, toda a ficção comporta elementos reais. É neste equilíbrio que se joga a *mise en scène* de um filme.

A última sessão do dia coube a Nathalie Bourgeois, responsável pela articulação da participação da Cinemateca Francesa com o projeto *CinEd*. Esta apresentou o novo filme pedagógico dedicado à questão realidade/ficção e que se baseia em 3 planos do filme *Cea mai fericitã fatã din lume* (The Happiest Girl in the World, 2009) de Radu Jude. O intuito de um novo gesto ou metodologia experimentado neste vídeo pedagógico é o de ir para lá da comparação de excertos de filmes - que era o que sucedia nos vídeos anteriores - e entrar no campo da análise de uma cena.

De seguida discutiu-se acerca da utilidade deste objeto. Problematizou-se o aspeto de poder ser um material algo denso, falou-se também do lado emocional que pode/deve comportar este tipo de análise, ou da utilidade de fazer acompanhar as análises, muitas delas já presentes nos cadernos pedagógicos, das imagens das quais se fala.

3º Dia, 11 de outubro – Cinemateca Júnior

O dia arrancou com uma sessão moderada pelo Instituto Francês dedicado ao tema de implementação do 3º ano do projeto, tendo em conta as dificuldades e desafios postos no ano transato. Em particular, discutiram-se atividades a levar a cabo durante o ano, modalidades de promoção do projeto, formas de melhorar a autonomia dos professores participantes e sistemas de avaliação.

Sobre as atividades reafirmou-se a vontade de continuar a aprofundar as formações com os professores e os jovens. Também o reforço das ações de intermediação levadas a cabo pela figura do tutor. A relação entre os professores e os tutores deve ser cimentada ao longo do ano. Falou-se também da possibilidade de abrir a colaboração do projeto *CinEd* com outros países e organizações que não apenas os países parceiros.

Face às prioridades do terceiro ano temos: (1) a aquisição do(s) filme (s) da República Checa; (2) a finalização de utensílios pedagógicos, processos de maquetização, disponibilidade dos ficheiros em linha.

Falou-se ainda da necessidade de refletir sobre a importância e contributo do projeto *CinEd*, não apenas para o ensino do cinema, mas face ao ensino em geral. Estes aspetos são fulcrais para a avaliação dos projetos europeus, que, normalmente, não costumam ser financiados mais do que 3 anos.

De seguida, os participantes dividiram-se em cinco grupos para tentar encontrar ideias para cinco questões distintas: 1) Como preencher um ano completo de atividades? 2) Como promover melhor o projeto *CinEd*?; 3) Como expandir o programa e atingir mais jovens; 4) Como favorecer a autonomia dos professores?; 5) Que novas formas podem existir para uma melhor avaliação do projeto?.

Após discussão em grupo, os resultados foram apresentados e debatidos por todos. No primeiro grupo, dedicado à implementação de atividades, falou-se na elaboração de uma carta tipo, com informação sobre o projeto, endereçada aos Institutos Franceses locais. Falou-se também do contacto com os *media desk*, com o intuito de os levar a distribuir o projeto. No caso francês, existem as redes de estabelecimentos escolares que é importante atingir. Falou-se também da necessidade de articular dois tipos de comunicação, uma centralizada que pode ser posta em movimento a partir do Instituto Francês, e uma localizada, definida por cada país parceiro do projeto. Em cada país podem existir outras redes que devem ser ativadas como a do Instituto Camões, ou do Cervantes, etc. Falou-se também na possibilidade de contratar alguém cuja função fosse o da comunicação do projeto. Poderia existir também a figura do tutor principal, que além de pôr em contacto os restantes tutores, fizesse esse trabalho de comunicação.

Sobre a promoção falou-se em algumas possibilidades: a existência de um comunicado de imprensa nacional dirigida às televisões, jornais, rádios; a possibilidade de criar uma *newsletter* trimestral com informações sobre o projeto; ativar o papel central e estratégico das redes sociais; criar materiais promocionais como *posters*, *flyers*, brochuras informativas; ativar a relação com os festivais, através da programação de filmes e organização de formadores (contudo, o *CinEd* não tem os direitos para exibição dos filmes em festival); ativar rede de parcerias, sejam elas unidades/departamentos universitários de educação, relação privilegiada com os professores, *lobbying* junto das pessoas com poder na área, administração de escolas,

feiras e eventos ligados à educação, cinematecas, institutos públicos e apoio ao cinema; sugeriu-se finalmente encontrar o apoio de um cineasta importante que seja a "cara do projeto" em cada país; e na elaboração de pequenos vídeos de sessões de formação, visionamentos ou debates com os jovens.

Sobre o terceiro tema - como abranger mais jovens no projeto – sugeriu-se: a organização de projeções públicas gratuitas no quadro dos parceiros da iniciativa; contacto mais profundos com diretores/professores na escola; atribuir certificados aos envolvidos nas formações; na relação com os professores dar ênfase ao facto deste ser o envolvimento numa rede internacional de partilha; tentar abrir os programas a centros sociais e culturais; trabalhar as diferentes redes sociais de acordo com cada país, inclusivamente apoiando publicações pagas; fomentar o contacto através de associações de estudantes; contactar salas de cinema (por exemplo, as salas "Europa Cinema") e fazer um *teaser* do projeto que pudesse passar no início de determinados filmes.

O quarto ponto foi um *brainstorming* sobre como fomentar a autonomia dos professores. Um professor autónomo, definiu-se, é alguém que assumiu a metodologia do projeto e a consegue aplicar sozinho. Neste sentido seria interessante criar uma comunidade de professores, um fórum, onde estes pudessem encontrar-se, física e virtualmente, e partilhar experiências e metodologias. Falou-se na importância de separar os níveis de trabalho e formação consoante os professores tenham já experiência ou não. Depois é preciso refletir sobre se os materiais pedagógicos dão ou não o grau de autonomia necessária aos seus utilizadores. É, portanto, necessário que estes materiais sejam bastante flexíveis e integrem, sempre que possível, o *feedback* dos professores. Discutiu-se se seria útil existir um glossário, sem cair nas utilizações formulares. Outra possibilidade seria a realização de pequenos vídeos, utensílios intermediários, sobre alguns conceitos e gestos importantes do cinema (*travellings*, *close up*, etc.) que possam auxiliar os professores. Também poderiam ser preparados ficheiros com um conjunto de informações, a eles destinados, que contenham instruções sobre como usar a plataforma *CinEd*, com conselhos e indicações sobre como preparar um encontro com os jovens, ou ainda dicas para os debates. Importante, neste domínio, é também refletir sobre a conflitualidade por vezes existente entre o aumento do número de alunos abrangidos (o lado quantitativo) e as metodologias que precisam de um certo envolvimento e profundidade (o lado qualitativo). Falou-se ainda da noção de que há vários graus de envolvimento com o projeto, umas que seguem a metodologia mais de perto, outras que apenas vêm os filmes.

Sobre a questão de como avaliar melhor o projeto, suas ações e intervenientes é importante partir, como ponto prévio, dos seus objetivos principais: 1) Ter programas de sensibilização dos jovens para o cinema europeu; 2) Possuir uma metodologia própria que implique um determinado sistema tutorial e de avaliação.

Sobre o primeiro ponto existem as fichas de avaliação no final das sessões de formação. Mas é sobre o segundo ponto que se colocam as questões da avaliação mais prementes. Será que os jovens veem bem o cinema de outros países? Como é a contribuição do *CinEd* para um certo nível horizontal da educação, isto é, a sua contribuição para a educação em termos gerais, de dimensão coletiva e participativa? Avaliar estes elementos e recolher esta informação será essencial na candidatura ao financiamento do quarto ano do projeto. Tentar perceber qual é o lugar do cinema, e da educação artística, no contexto global da educação dos jovens. Tentar perceber a percentagem, por grupos etários, dos jovens abrangidos por estes programas.

Sobre avaliação falou-se também na possibilidade de ter aulas piloto orientadoras dos professores e na hipótese de promover o encontro dos professores no final de cada ano para acertarem e comunicarem as diferentes experiências. Sobre a avaliação, existem duas modalidades. Os questionários que servem de avaliação das próprias formações. Mas também os questionários que os professores entregam aos seus alunos durante as sessões de trabalho com o *CinEd*. Ainda no domínio da avaliação, falou-se na hipótese de contratar um especialista para fazer uma audição global e exterior do projeto. E por fim, da vantagem de poder ter uma calendarização global das escolas e formações que estão agendadas em cada país.

Após uma breve pausa discutiram-se depois algumas linhas fundamentais para o planeamento dos anos seguintes do projeto. Neste sentido é preciso pensar o *CinEd* como algo durável, fazê-lo expandir em França e nos restantes países parceiros, alargando a rede de parcerias e colaborações. Outra ideia a desenvolver será envolver profissionais do cinema de cada país que possam acompanhar sessões e ajudar na disseminação do projeto.

Falou-se depois da hipótese de, no quarto ano, incluir a Tunísia como país parceiro do projeto *CinEd*, e Marrocos, como país terceiro com o qual o projeto tenha uma relação privilegiada.

Outros eixos de ação do projeto para os próximos anos são: renovar os contratos de direitos de autor dos filmes da coleção; negociar o filme checo *Cisaruv slavík* (Emperor's Nightingale, 1949) de Jirí Trnka; adquirir um filme lituano e outro búlgaro; trabalhar sobre a coleção de filmes experimentais do programa de Bolonha, no seio da nova parceria.

Na última sessão de trabalho do encontro discutiram-se muitas questões já abordadas. A afinidade entre o sistema educativo tunisino e o francês, o que poderá beneficiar a integração do primeiro. A possibilidade de alargar o projeto na Europa à Grécia, Suécia, Eslováquia, por contraposição à hipótese de expansão ao eixo euro-mediterrânico. Discutiram-se detalhes também do encontro em Bolonha, no Verão, e do encontro intermedio do projeto na Bulgária, em meados de janeiro.

Por fim, Isabelle Bourdon falou das experiências que já teve de aplicação da metodologia *CinEd*. Sugeriu-se que, a partir dos *reports* anuais, se fossem fixando práticas eficazes, já experimentadas e com bons resultados. Foram analisados de seguida os itens que constam das fichas de avaliação após cada formação.

Isabelle apresentou também um dia de atividades em torno da projeção *CinEd*, efetuada com jovens com 12/13 anos, em setembro deste ano em Paris. Esta começou pela apresentação do programa e do filme. Antes de verem o filme, trabalhou-se a partir dos *posters*, dos fotogramas e de extratos, apenas sonoros, sem imagens. Depois seguiu-se a projeção e um *feedback* sobre as razões pelas quais é importante terem visto aquele filme. Seguiu-se um trabalho sobre o contexto do filme, questões de *mise en scène* e relações com outras artes. Por fim, falou-se um pouco da experiência do dia como um todo.

Em reação a esta apresentação, Nathalie sugeriu que, de futuro, cada parceiro pudesse fazer um relato semelhante das suas experiências. A partir do confronto do que resulta bem e do já comprovado poderia elaborar-se um livro de boas práticas. Também se abordou a possibilidade dos materiais trabalhados por cada professor, guiões de aula e outras experiências, poderem passar a estar acessíveis a outros professores, através da plataforma.

O encontro terminou com o acerto de determinadas questões ligadas à legendagem, ao uso de vídeos pedagógicos em cada país, à gestão dos espaços *kit media*, organizados por filme, e ao espaço "Jovem Espectador", para ser utilizado pelos jovens no contexto das sessões *CinEd*.