FILMSCHOOL

cadernos da cinemateca
ABRIL / 2025

LÚCIA E CONCEIÇÃO, de Fernando Matos Silva/Cinequipa, 1974

Caderno editado por ocasião do projeto FILMSCHOOL, desenvolvido pela Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema, através da Cinemateca Júnior, entre Novembro 2024 e Abril 2025

COORDENAÇÃO: Tiago Bartolomeu Costa

ORGANIZAÇÃO: Carla Simões, Isabel Gonçalves, Maria de Jesus Lopes, Neva Cerantola e Tiago Bartolomeu Costa

AUTORES: Alain Bergala, Alejandro Bachmann, Carla Simões, Carlos Natálio, Francisco Valente, Jaime Chambers, Laia Collel, Luís Mendonça, Luís Miguel Oliveira, Manuel Cintra Ferreira, Manuel S. Fonseca, Manuel Zahn, Maria do Carmo Piçarra, Maria João Madeira, Miguel Amaro, Neva Cerantola, Núria Aidelman, Paulo Carvalho, Ricardo Vieira Lisboa

TRADUÇÕES: Íris Candeias, Bárbara Vieira de Almeida, Mariana Wallenstein (Olho-de-boi)

REVISÃO: Carla Simões, Isabel Gonçalves, Ricardo Vieira Lisboa, Teresa Borges, Tiago Bartolomeu Costa

GRAFISMO: Nuno Rodrigues

PAGINAÇÃO: Rui Guerra · www.melro.net

IMPRESSÃO: Multitema – Produções Gráficas, S.A.

DEPÓSITO LEGAL: 546654/25

ISBN: 978-972-619-319-7

N.º DE EXEMPLARES: 400

AGRADECIMENTOS: Alain Bergala, Alejandro Bachmann, Jaime Chambers, Laia Collel, Manuel S. Fonseca, Manuel Zahn, Núria Aidelman, Ricardo Vieira Lisboa, Teresa Borges, Tiago Leonardo

© dos autores e Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema, 2025

Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema, I. P.
Rua Barata Salgueiro, 29 | 1269-059 Lisboa
www.cinemateca.pt

Esta edição foi financiada no âmbito das atividades do projeto FILMSCHOOL, desenvolvido pela Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema, através da Cinemateca Júnior, ao abrigo do programa de Cooperação Bilateral da Unidade Nacional de Gestão do Mecanismo Financeiro Europeu EEAGrants 2020-2024

CINEMATECA PORTUGUESA
MUSEU DO CINEMA, I.P.

Índice

SER E TER
Tiago Bartolomeu Costa 9

I.
Aprender a ver

FILHO DA TELEVISÃO
Ricardo Vieira Lisboa 19

EXPLOSÃO, REVELAÇÃO
Luís Miguel Oliveira 25

TRABALHOS E CASA –
ABBAS KIAROSTAMI À ALTURA DAS CRIANÇAS
Maria João Madeira 27

O MUNDO SECRETO DE SERGUEI PARADJANOV
Joana Ascensão 35

II.
As imagens falam connosco

ENSINAR A ENSINAR EM A TURMA: O PROBLEMA
DA IGUALDADE E A "HIPÓTESE CINEMA" ENTRE SALAS
Luís Mendonça 45

O QUE FAZ O CINEMA NA ESCOLA – DO MAL-ESTAR AO MOVIMENTO FELIZ
Paulo Carvalho 55

EDUCAÇÃO PARA O CINEMA:
FAZER DE SI UM FILME QUE GOSTEMOS DE VER
Carlos Natálio 67

MODOS DE (DAR A) VER NO CINEMA:
"DO COLONIALISMO COMO NOSSO IMPENSADO"
Maria do Carmo Piçarra 79

TRANSMITIR CINEMA: ALGUMAS PROPOSTAS PARA O NOSSO TEMPO
Núria Aidelman e Laia Colell 95

NÃO ENSINAR: EXPLORANDO AS IRREDUTIBILIDADES DA EDUCAÇÃO CINEMATOGRÁFICA ATRAVÉS DO PROJETO *CHILDREN MEET CINEMA* DO JAPÃO EM CONVERSA COM ETSUKO DOHI
Jamie Chambers 121

A EDUCAÇÃO CINEMATOGRÁFICA COMO UMA MULTIPLICIDADE DE PRÁTICAS: UMA PERSPECTIVA MEDIATICA-ECOLÓGICA
Alejandro Bachmann e Manuel Zahn *149*

III.
Memória coletiva

ELOGIO DA LISTA
Alain Bergala 171

PROGRAMAR
Neva Cerantola 177

A CANÇÃO DE LISBOA, DE COTTINELLI TELMO
Luís de Pina 181

ANIKI-BOBÓ, DE MANOEL DE OLIVEIRA
Manuel S. Fonseca 185

A MENINA DA RÁDIO, DE ARTHUR DUARTE
Manuel Cintra Ferreira 189

UMA PEDRA NO BOLSO, DE JOAQUIM PINTO
Manuel S. Fonseca 193

A IDADE MAIOR, DE TERESA VILLAVERDE
Maria João Madeira 197

NO DIA DOS MEUS ANOS, DE JOÃO BOTELHO
Luís Miguel Oliveira 200

ATÉ AMANHÃ, MÁRIO, DE SOLVEIG NORDLUND
Manuel Cintra Ferreira 203

ADEUS, PAI, DE LUÍS FILIPE ROCHA
Manuel Cintra Ferreira 207

COMÉDIA INFANTIL, DE SOLVEIG NORDLUND
Luís Miguel Oliveira 211

CAPITÃES DE ABRIL, DE MARIA DE MEDEIROS
Manuel Cintra Ferreira 213

JOHN FROM, DE JOÃO NICOLAU
Francisco Valente
João Nicolau 217

RAMIRO, DE MANUEL MOZOS
Carla Simões 221

DJON ÁFRICA, DE FILIPA REIS E JOÃO MILLER GUERRA
Miguel Amaro 223

TRISTEZA E ALEGRIA NA VIDA DAS GIRAFAS, DE TIAGO GUEDES
Carla Simões 227

ÁGUAS DO PASTAZA, INÊS T. ALVES
Carla Simões 231

Anexos

CICLOS DA CINEMATECA 1990-2025 235

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA 237

DOSSIÊS PEDAGÓGICOS (PLANO NACIONAL DE CINEMA E CINED) 240

SESSÕES FILMSCHOOL 2025 242

Posfácio

QUERIDA ISABEL
Francisco Valente 247

Ser e ter

O projeto FILMSCHOOL surgiu de um desafio lançado pela Unidade Nacional de Gestão do Mecanismo Financeiro Europeu EEAGrants 2020-2024 à Cinemateca Portuguesa, depois da bem-sucedida aventura do FILMar, dedicado à digitalização do património fílmico. A ideia de um foco numa área de intervenção que havia sido aflorada naquele projeto, decorrente do trabalho de disseminação e programação em parceria e colaboração com variados projetos de exibição cinematográfica preocupados com o acesso, a mediação, a formação e a educação pelo cinema, havia criado oportunidades de contacto entre o acervo do património fílmico português e gerações de espectadores cuja relação com a memória, a sala e o cinema é complexa e, paradoxalmente, liberta de fronteiras e pruridos.

Ver um filme e ir ao cinema são ações distintas. Como abordar, então, a vontade de transmissão de conhecimentos, a exposição de relações de causalidade e evidenciar o contributo do cinema, arte contemporânea por excelência, a uma geração em si mesma, filha, e em alguns casos, neta de uma abordagem descomplexada, apressada e diluída com as imagens? Só a adjetivação nesta última frase é profundamente devedora de uma outra memória, prática e relação que, precisamente, conflitua não só com a profusão de imagens e a sua consequente "desierarquização", como com a dificuldade de se saber para quem se fala.

A resposta ao desafio proposto foi, então, a de construir entre novembro 2024 e abril 2025, um projeto de mediação transversal, que envolvesse a própria equipa da Cinemateca Júnior – "departamento" que desde 2007 se dedica a programar e a acompanhar os mais novos e aqueles em idade escolar – e, em colaboração com o Instituto para o Desenvolvimento Social e a Escola Profissional da Metropolitana, testar aproximações e metodologias através de tópicos comuns, onde os filmes pudessem funcionar como ferramentas pedagógicas, tanto para os alunos como para o corpo docente.

As preocupações com a mediação e a acessibilidade tendem a focar-se nos alunos, quando os professores podem ser aqueles através dos quais até o mais difícil dos filmes pode servir de âncora para um debate mais aprofundado sobre temas que importam aos alunos, sem a preocupação em

centralizar o debate na história do cinema ou na relação estrita com esse filme em particular.

O projeto foi, como é prática naqueles que são financiados através do Mecanismo Financeiro Europeu EEAGrants, desenvolvido em paralelo com o Norsk FilmInstitutt, na Noruega, através da Cinemateket i Oslo, já parceiros do FILMar. Tal como em Portugal, foram organizadas ações de formação para os profissionais dos departamentos educativos das duas cinematecas, realizadas sessões públicas, abertas a todos, e feito um trabalho em contexto de sala de aula, ou com as comunidades escolares, envolvendo profissionais diretamente relacionados com o cinema, mas não especificamente com a criação. Assim, a par de realizadores, músicos ou compositores, também foram envolvidos investigadores, críticos, projecionistas, conservadores e juristas, de modo a que fosse possível demonstrar o modo como o cinema é o resultado cumulativo de diferentes práticas, em fases distintas, todas elas complementares para que, da ideia de alguém para um filme, até à possibilidade de ser visto em sala ou numa plataforma de *streaming*, seja qual for o tamanho de ecrã, tudo participe da reflexão de que o cinema é uma disciplina que pode ser experimentada em relação direta com o quotidiano e, por isso, constituir-se como parte integrante, e não como elemento dissonante ou isolado, do real.

No decorrer do projeto, estreou na plataforma Netflix a série britânica ADOLESCENCE (*Adolescência*, 2025), de Jack Thorne e Stephen Graham, realizada por Philip Barantini, onde a vida escondida atrás dos ecrãs se tornava real e com consequências para uma comunidade muito para lá da escola. Os debates suscitados por uma série que aborda o que se desconhece, lançou críticos e programadores num afã demostrativo e retórico dos filmes feitos antes, das imagens que "ninguém viu", dos alertas para lá das metáforas vindas dos universos de Larry Clark, Gus van Sant, Antonio Campos, Andrea Bird, Maurice Pialat, Victor Erice, Carlos Saura, Valérie Massadian ou Michael Haneke. Mas e se esses filmes nunca tiverem sido mostrados a jovens, fora ou dentro de salas de aula, porque se entende que há dimensões que não devem ser abordadas, porque o modo como o cinema as trata – crua, despida, direta – é contrária a um desejo de aproximação feito sem medo, acompanhado e tendencialmente gentil? Como falar, então, sobre cinema, para uma geração que não só não se reconhece no ecrã, como provavelmente nunca experimentou uma sala de cinema, nem entende

o cinema como ato coletivo – com ou sem conhecidos no mesmo lugar – e menos ainda se consegue relacionar, fisicamente, com uma duração outra que não a do *scroll*, já nem o *zapping*? E, cinco anos depois da pandemia que nos colou e revelou no ecrã, onde terminar esse debate e acompanhamento: no professor, no educador, no programador e mediador?

Por isso, quando mostrámos ADOLESCENCE em sala de aula às alunas do curso de Técnicos de Assuntos Jurídicos do Instituto para o Desenvolvimento Social, o debate não apenas aconteceu, como foi feito à escala de reconhecimento dos alunos, nos seus termos, com os seus códigos, chaves de interpretação e dúvidas, iguais a quem aparecia no ecrã, e não a quem escreve, programa ou intermedia o acesso aos filmes. É um exemplo, entre vários, de como o cinema – ou as imagens em movimento, que hoje incluem a indistinção do local onde se vê um filme, e ainda abrangem os videojogos e os *reels* das redes sociais – pode ser uma ponte onde a meio, como lembrava Murnau, no seu NOSFERATU (1922), os fantasmas virão ao nosso encontro. Mas até lá, que longo caminho devemos percorrer, como lembrava um outro, igualmente clássico tido como obrigatório, Robert Bresson em PICKPOCKET (*O Carteirist*a, 1959). A propósito, esta mesma série foi usada como contraponto para um outro filme do mesmo Robert Bresson, AU HASARD BALTHAZAR (*Peregrinação Exemplar*, 1966), apresentado ao alunos agora na sala da Cinemateca. Também ele é um filme sobre a adolescência, as más companhias e as más influências que resultam em situações de perigo, nomeadamente na relação de forças entre rapazes e raparigas. Bresson disse querer ter feito um filme sobre os, e para falar aos, jovens da década de 1960, da mesma forma que a série da Netflix quer interpelar os jovens de hoje. Mas se quisermos ser grosseiros, um já está caucionado pelo tempo, e tornou-se património, e outro é o reflexo do ecrãs para os quais fugiram as novas gerações – incluindo os pais.

Do mesmo modo, quando mostrámos EN FANFARE (*Siga a Banda*, 2024), de Emmanuel Courcol, aos alunos de 11.º ano da Escola Profissional da Metropolitana, foram as suas próprias memórias e experiência direta de aprendizes e entusiastas cujo primeiro contacto com a música foi feito nas bandas filarmónicas, que ajudou a ler um filme sobre o encontro de dois irmãos, um maestro e compositor para orquestras sinfónicas, e outro intérprete voluntarista na filarmónica local. Do encontro entre os dois, entre o *Formidable* de Aznavour e o *Bolero* de Ravel, um mundo de passagem que

é o de alunos que têm a vantagem de se esconder atrás dos instrumentos e achar que, por isso, ninguém os vê.

Num e noutro caso, o que o FILMSCHOOL quis fazer foi criar espaço para que os alunos se vissem como indivíduos participantes de uma construção coletiva, de uma memória futura e, por isso, ensinassem a quem cabe dizer-lhes o que é, como gostariam que fosse.

Um projeto que teve a duração de um ano letivo, entre preparação e execução, não pode cair no erro de fazer estados de arte nem pontos de situação, pelo que o FILMSCHOOL se propôs, isso sim, a fazer perguntas, a testar práticas e a ensaiar respostas que originam outras perguntas. Deixa, para além de uma expetativa de que os alunos e professores envolvidos pelas duas escolas o possam transformar em algo seu, agora ou no futuro (mesmo que o recusem, agora e no futuro); um livro coeditado com a Pato Lógico, assinado por André Letria (ilustração) e Inês Fonseca Santos (textos) sobre o cinema enquanto disciplina de descobertas, pensado para um diálogo intergeracional e informal, até com a própria disciplina; uma encomenda ao projeto Metropolitana Big Band de uma nova banda-sonora para o filme ESTÁTUAS DE PORTUGAL (1931), inusitada e surpreendentemente assinado pelo escritor Ferreira de Castro para o jornal *O Século*, que pode ser visto na RTP Play, em colaboração com o programa Cinemax; um conjunto de conferências genericamente reunidas no programa *Modos de ver, atuar e prosseguir*, disponível no separador da Cinemateca Júnior da página *online* da Cinemateca; um curso de formação de curta-duração, em colaboração com o Plano Nacional das Artes, dedicado a professores e pensado com diferentes especialistas, sobre temáticas e abordagens distintas ao cinema e à pedagogia.

E este *Cadernos da Cinemateca* especial, que reúne contributos novos, propõe leituras feitas e cruzadas e faz um histórico do percurso da Cinemateca Portuguesa, sublinhando, em cada elenco de exemplos, a importância da descoberta inusitada, da associação livre, da confiança na intuição e aposta na curiosidade individual.

Organizou-se este *Cadernos da Cinemateca* em três partes. Na primeira, a que se deu o título *Aprender a ver*, quatro dos programadores da casa falam do cinema na primeira pessoa, ou como experiência partilhável e cúmplice. Das primeiras memórias, reescritas à luz do impacto que tiveram, e do que os rodeia, Luís Miguel Oliveira e Ricardo Vieira Lisboa partilham uma ideia

de cinema enquanto mediador do real, feita nas salas e na televisão, numa altura em que a distinção fazia sentido, mas a descoberta era complementar. Já Joana Ascensão e Maria João Madeira introduzem, a partir das filmografias do georgiano Sergei Paradjanov (1924-1999) e do iraniano Abbas Kiarostami (1940-2016), uma ideia de cinema de ação e intervenção, na proximidade e na memória transfronteiriça e intemporal. Vindos de latitudes em convulsa transformação, no período em que foram feitos, usam o cinema para falar de política, à escala de quem não sabe sequer se pode perguntar e, por isso, primeiros espectadores que possamos ser, colocando-nos na dúvida, surpresa e curiosidade que quem nunca viu pode ter. Como falar do que ainda não se conhece? Como nos podemos espantar com o que não sabemos? Como tornar nosso o que parece distante? E se o ecrã for o mais próximo a uma carta a um amigo desconhecido?

Na segunda parte, intitulada *As imagens falam connosco*, juntamos textos assinados por investigadores, professores e ensaístas, completados por uma extensa bibliografia que colocamos na terceira parte, de modo a que as palavras-chave comuns a quem se move e dedica a usar o cinema como ferramenta pedagógica, possam permitir reconhecer nos exemplos de outros, a sua própria prática. Quisemos que estes textos pudessem oferecer, em toda a sua abrangência e especificidade, oportunidades de diálogo, do mesmo modo que os autores, movidos pelas suas interrogações e experiências, quiseram fixar intuições e metodologias. São textos que interrogam o leitor-professor, o programador-mediador, o espectador-encarregado de educação, e que ambicionam contribuir para uma plataforma sempre em falta, a correr atrás da próxima boa prática, como se se esquecesse que a única ideia errada, é a de recusar.

São, ainda, textos tutelados ou na órbita de um autor, Alain Bergala, que trazemos para abrir a terceira parte, *Memória coletiva*, onde se trata de elencar, sim, mas no desfile de referências, ir sedimentando contributos e contrapontos que ousadamente consideramos relevantes para, na relação direta com a imagem, cada um possa abrir a sua própria lista de filmes, de textos e de imagens. Foi o propósito deste *Cadernos da Cinemateca*: deixar margem para que se anotasse, para lá dos ecrãs, o que ainda possa fazer sentido e que a memória visual ou fotográfica lembra mais depressa que um *search* ou um *fast-forward*. Também por isso, alargamos o arco temporal do FILMSCHOOL, inscrevendo-o na prática desta casa ou, pelo

menos, daquela que está arquivada enquanto tal. A memória do cinema é também a memória no cinema, não só da sala, mas do acontecimento, do gesto ou só da intenção. Mas importa dizer, nomear, lembrar e guardar, até para afugentar a ansiedade pela novidade e saber que a repetição pode ser, como quando se vê algo novamente, a verdadeira descoberta.

Este livro encerra com um texto de Francisco Valente, alguém que o assina enquanto jovem pai, à data da publicação completados dois anos, para uma filha que ainda não saberá que o pai assina como programador no MoMA, em Nova Iorque, cidade que Isabel visita ainda sem saber o tanto que foi inventada pelo cinema. É uma carta para quando ele já lá não estiver, em tempos que se assemelharão àqueles que parece estarmos a viver em 2025 – eles próprios memória herdada de quem antes se escondeu no cinema, e para quem o cinema falou.

Este *Cadernos da Cinemateca: FILMSCHOOL*, é um livro aberto, um guia e um manual que quisemos imperfeito e expectante, e se completa no saber e no desejo de partilha de quem enfrenta, todos os dias, não só os mais novos, mas os que os acompanham e também têm dúvidas. É feito para quem ensina, pensado para o momento imediatamente anterior à entrada na sala de aula, quando ainda se pergunta como vai ser, sabendo, ao mesmo tempo, que vai ser diferente e o mesmo. E por isso, continua. Como quem vai em direção ao pôr-do-sol.

Tiago Bartolomeu Costa

O FILMSCHOOL agradece às direções executivas – Paula Branco e Miguel Honrado – e pedagógicas – Filomena Gonçalves e Antonieta Ferreira – do Instituto para o Desenvolvimento Social e Escola Profissional da Metropolitana, pelo trabalho de pensamento, acolhimento e acompanhamento desde a primeira hora; ao corpo docente das duas escolas, e aos alunos que ajudaram a testar o que muitas vezes não sabíamos. Agradece ainda aos colegas dos diferentes departamentos da Cinemateca pelo interesse e curiosidade que trouxeram para dentro do projeto, envolvendo-se, querendo saber e pedindo mais, e à direção, Rui Machado e Nuno Sena, pela carta-branca e pela confiança; a todos os formadores e intervenientes nas diferentes ações e sessões; naturalmente, ao diálogo e espelho com a Cinemateket i Oslo, na Noruega, parceiro bilateral; e, na pessoa da coordenadora da Unidade Nacional de Gestão do Mecanismo Financeiro Europeu EEAGrants, Maria Mineiro, o entusiasmado empurrão inicial, a confiança e o cuidado com que olharam para este projeto.

O histórico do projeto pode ser visitado no Instagram, onde as fotografias de João Azevedo - a quem agradecemos muito o olhar dedicado - mostram os rostos, os atos e as ações que levaram da teoria para a prática este projeto de promoção da literacia fílmica: @__filmschool__

O título deste texto recupera a versão portuguesa de ÊTRE ET AVOIR (*Ser e ter*, 2002), documentário de Nicholas Philibert, realizado em 2002, sobre a comunidade e cumplicidade construída entre alunos entre os 4 e os 11 anos, e um professor, numa região do interior de França. Serve de permanente interrogação sobre o que achamos saber, e, à escala de quem nos olha por detrás da secretária, é, em doses iguais, assustador e potencialmente transformador. E serve de agradecimento ao modo como a equipa da Cinemateca Júnior fez este projeto ser e ter sentido: Carla Simões, Isabel Novais Gonçalves, Maria de Jesus Lopes e Neva Cerantola.

Os textos aqui reunidos respeitam a versão do acordo ortográfico que os autores escolheram seguir, bem como o modo como entenderam apresentar as referências bibliográficas.

I.
APRENDER A VER

Filho da televisão

Ricardo Vieira Lisboa

Como cinéfilo, sou filho da televisão. Parece um paradoxo, mas não é. Foi a imposição da televisão que me levou de volta ao cinema com um novo olhar.

Nasci em Lisboa e lá foi onde vivi até aos 12 ou 13 anos (datas não é comigo). De lá mudaram-me para a região saloia, para uma vila autointitulada "de Encantos", o Turcifal, no concelho de Torres Vedras, com uma desproporcionada igreja feita com as sobras do Convento de Mafra (diz-se) e uma moradia que concretizava o adiado desejo do meu pai de viver no campo e de ter animais à mão de degolar. Lá fiquei, com ele e com a minha mãe, até à maioridade (e, depois disso, um pedaço mais).

Digo-me cinéfilo filho da televisão porque foi certamente diante dela que vi o meu primeiro filme, ou pedaço de filme. Começado a meio, certamente; não terminado, provavelmente; e entrecortado por publicidade, devidamente. Não sei, não me lembro. Como também não me lembro qual terá sido o primeiro filme que vi no cinema. O fluxo das imagens era, aos meus olhos de então, indistinguível. Nada separava o grande ecrã do ecrã doméstico, como se, num plano sequência, corressem as mesmas imagens, mesmo que em formatos diferentes, em diferentes sistemas de exibição e em diferentes escalas.

Criança ainda, sei que ia ao cinema esporadicamente. Em particular, nos dias do meu aniversário. Ver cinema em sala era, portanto, uma oferta e uma celebração. Em anos consecutivos fui ao *multiplex* do Centro Comercial Colombo (então recém-inaugurado e que se abeirara de Carnide, o *meu* bairro) com os colegas da escola, acompanhados pela minha mãe. Sendo o aniversariante tinha a honra de decidir o programa da tarde – talvez tenha começado a germinar aí o interesse pela programação de cinema. Duma das vezes espetei-lhes com SCOOBY-DOO 2: MONSTROS À SOLTA (Raja Gosnell, 2004), sequela terrível de filme terrível, do qual guardei os primitivos efeitos digitais, os contrastes estapafúrdios e os sustos plásticos. Doutra vez foi a MÁSCARA 2 – A NOVA GERAÇÃO (Lawrence Guterman, 2005), de que não recordo sequer uma imagem – sei que me sentei na fila mais traseira, que

me ri, e que comemos bolo depois. O cinema *mainstream* norte-americano dominava, e ainda domina, as salas dos centros comerciais, e essa ideia de escolha era – como quase sempre, nesta sociedade de consumo – uma ideia falsa. Ainda assim, o prazer de programar já crepitava nestes olhos infantis, mesmo que a escolha fosse entre o zero e a nulidade (um dia terei de regressar a estes títulos que, por algum motivo, sobreviveram à volatilidade das minhas parcas memórias de infância).

A experiência mais forte desses anos de cinema pré-cinéfilo foi, certamente, diante de A.I. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL de Steven Spielberg (2001), filme que, na minha escola do segundo ciclo, reaparecia nos dias de chuva (em suporte DVD – e a questão doméstica é aqui fundamental, dada a importância da interrupção e a possibilidade do regresso periódico). Pelo menos duas foram as vezes que me sentei no auditório da escola (um externato franciscano de grande prestígio) com os meus colegas, talvez na pausa do almoço, e assisti aos primeiros trinta minutos desse filme. E pelo menos duas foram as vezes em que me desfiz num choro convulso que, o que me levou a ser "expulso" (*convidado a sair...*) pela auxiliar de educação que me acalentou o pranto (longe dos reprovadores olhares pré-adolescentes dos meus colegas que não compreendiam aquela avalanche emocional). Até hoje, nunca vi o filme até ao fim. E gosto que assim seja. Tenho receio que o ver possa vir a produzir em mim – vinte e três anos depois – uma tal apatia que só venha confirmar o cinismo do espectador profissional. Também o crítico francês Serge Daney guardou, para as últimas semanas de vida, a hipótese de ver, pela primeira vez, BAMBI (David D. Hand, 1942).

De qualquer modo só encontrei no cinema a proteção libertadora de um culto anos mais tarde, quando, na pasmaceira das vinhas e dos pomares de pera rocha, deixei de poder ir ao cinema como quem vai à janela ver se chove. Torres Vedras, a cidade mais próxima (e onde estudaria daí em diante – na escola pública, já sem auditório, já sem sessões de cinema nos dias de chuva), tinha um paralítico cineclube municipal que, com a abertura de um centro comercial, e respetivo *multiplex* gerido pela omnipresente (e omnipotente) Lusomundo (entretanto NOS), decidiu que nada tinha a acrescentar à gastronomia audiovisual da população. Fechou, deixando-me apenas com o *cinema em casa* (o que passava na televisão, o que podia alugar no já então moribundo videoclube e aquilo que requisitava nas bibliotecas municipal e escolar – a banda ainda não era larga o suficiente para

recolher "multimédia digitais", muito menos se sonhava com a possibilidade de *navegar conteúdos audiovisuais* – o dito *streaming*).

A televisão foi, por isso, o suporte privilegiado da minha cinefilia. Ia muito ao cinema, é certo. Fui muito ao cinema, de facto. Continuo a ir muito e guardo todos os bilhetes de sessões comerciais desde 2006, quando comecei a dar importância ao que via (sendo daquela estirpe que gosta das filas da frente, de ser engolido pelo ecrã) – ou pelo menos até ao momento em que os bilhetes passaram a ser códigos QR no *smartphone*. Mas foram as edições em DVD e VHS que supriram todo o meu impulso histórico, já que a vaga das reposições comerciais de grandes autores só chegaria anos mais tarde.

Limitado, naturalmente, ao que se editava por cá, vi muito pouco cinema português não contemporâneo, uma vez que a edição era irregular ou inexistente e que a programação televisiva era escassa e anquilosada. A Cinemateca Portuguesa, com a sua distância, a sua sobriedade soturna, o seu envolvimento turístico, e as suas matinés *hollywodescamente* clássicas (ou classicamente hollywoodianas) não me ajudou nessa tarefa (pelo menos a princípio). Mas, ainda assim, o meu catálogo mental de filmes foi-se expandindo. Por exemplo, sei que vi FRANCISCA (Manoel de Oliveira, 1981) numa batida cassete de VHS e achei-a uma turva xaropada (hoje, acho-a uma cristalina xaropada – sem desprimor), ao passo que ver BELLE TOUJOURS (2006), do mesmo realizador, em sala, me fez suspirar: *obra-prima!* (e mal sabia quem fora Luis Buñuel, realizador em quem Oliveira se inspirara para esse filme). Claro que a faixa magnética do primeiro em nada se compara à de celuloide ou à nova cópia digital em 4K (que me permitiu, recentemente, rever o FRANCISCA – e a reafirmar algumas das minhas originais suspeitas).

Exatamente porque a televisão (enquanto sistema de reprodução e meio de comunicação) foi fundamental no alargamento da minha visão sobre o cinema (e lateralmente, sobre o mundo – já se sabe: para os cinéfilos essa é sempre a ordem das coisas), juntei-me à petição, iniciada pelo Luís Mendonça, *Pelo regresso da exibição regular de cinema à RTP2* (e por causa disso, tornámo-nos grandes amigos). Aí encontra-se o gérmen de todo o meu percurso. Daí ramificaram (de forma mais ou menos direta) as várias relações de amizade e de trabalho que acabei por ter. Aquilo que nos unia, nos uniu e nos une ainda é o cinema, independentemente do suporte. A televisão e as edições em DVD tiveram um poder agregador, semelhante ao das salas comerciais ou dos festivais. E como outras gerações se encontraram nos

foyers dos grandes cinemas ou nos cafés adjacentes, nós andámos de casa em casa a ver filmes em DVD, Blu-Ray, em gravações da *box* ou em ficheiro.

Alguns dos momentos mais transformadores da minha vida resultam de ver cinema em sala, é certo (quase sempre sozinho, é certo também). Mas não nutro pela sala escura qualquer devoção ortodoxa. Durante o período de confinamento imposto pela pandemia da Covid-19 vi muito cinema no televisor da sala e no ecrã do computador. Seria excelente tê-lo visto no mais largo e brilhante *silver screen*, mas isso não só era manifestamente impossível, como teria sido muito difícil em circunstâncias não pandémicas – são conhecidas as dificuldades da distribuição de cinema em Portugal. Como poderia, doutro modo, ter visto dezenas de filmes como vi, desde o *blockbuster* norte-americano ao filme clássico de Hollywood, passando pelo cinema francês do pós Segunda Guerra Mundial, pelo cinema de Jean Luc Godard, pós-Jean-Pierre Gorin (depois da saída do Grupo Dziga Vertov), os efeitos de Georges Méliès e os tomos para a Netflix do Steven Soderbergh, os contos morais de Eric Rohmer, cinema de terror tailandês, filmes de culto japoneses, *thrillers* espanhóis, objectos não identificados da Nova Hollywood, a trilogia do RE-ANIMATOR (Stuart Gordon, 1985-2003) e outras viscosidades dos anos 1980's, filmes de animação digital e analógica, mini-retrospetiva da atriz Faye Dunaway, curtas-metragens experimentais e, claro, cinema português. Aliás, algumas das maiores descobertas cinéfilas da dieta fílmica de cárcere doméstico foram filmes portugueses.

O que dizer das cores extraordinárias da nova cópia do AS ARMAS E O POVO (Colectivo de Trabalhadores da Actividade Cinematográfica, 1975) que passou na RTP? Como não ficar comovido com o encantador MARÇANO PRECISA-SE (1962), recentemente editado em DVD pela Midas Filmes com a Cinemateca, na caixa *Fernando Lopes, 13 Filmes Curtos*? E o espanto de descobrir aquela sequência do chá, ao som de Fausto, a terminar com a criança que quer levar *O Capital* para a escola, de O MEU NOME É... (de Fernando Matos Silva, 1978), disponibilizado *em linha*, no âmbito da iniciativa "Gestos & Fragmentos" da Cinemateca (entretanto offline)?

Estes são títulos de filmes que nunca tinha visto (os dois últimos de que nunca tinha sequer ouvido falar) e que o trabalho do atual momento de transição digital permitiu um aprofundamento da minha relação com essa massa inconstante e complexa que é (a história d)o cinema português. E se isto foi verdade para mim, tê-lo-á sido para centenas doutras pessoas

que não puderam assistir, em 2014, às sessões continuas de celebração do 25 de Abril, no programa *Imagens da Revolução,* onde a Cinemateca exibiu AS ARMAS E O POVO, ou, no mesmo ano, na retrospectiva *Paulo Rocha e Fernando Lopes, "Uma Espécie de Gémeos Diferentes"*, onde se deu a ver a seminal curta que se considerava, até então, perdida, ou, no mesmo ano ainda, no ciclo *25 de Abril, Sempre – A Distância das Coisas*, quando pela última vez lá se exibiu O MEU NOME É....

No fundo, a questão que me vem atormentando neste texto, que fui escrevendo às apalpadelas, prende-se com a própria ontologia da imagem cinematográfica e de que forma se deve valorizar a dimensão performativa da experiência em sala. Enquanto espectador foi a impossibilidade de ver filmes em sala que me fez valorizar o cinema e foram os filmes que vi na televisão (e depois no ecrã do computador, até no do telemóvel) que me fizeram desejar, mais ainda, ir ao cinema.

A experiência do cinema em sala não invalida a experiência do cinema na sala, e vice-versa. Elas complementam-se. Ver cinema só me deu (só me dá) mais vontade de ver mais cinema – sempre assim foi. E sempre assim deverá ter sido para as anteriores gerações de cinéfilos. Se o realizador Pedro Costa (cineasta da sala escura) começou a sua cinefilia a ver, pela primeira vez, com nove ou dez anos (também ele não é ótimo com datas), DIÁRIO DUM PÁROCO DE ALDEIA de Robert Bresson (1951) na televisão, onde viu também A PEQUENA CRÓNICA DE ANA MADALENA BACH de Danièle Huillet e Jean-Marie Straub (1968), fico a perguntar-me: o que estarão a ver os novos cinéfilos, filhos da Internet? E o que nos darão eles a ver, amanhã, nas salas de cinema?

Post scriptum: ao compor estas linhas apercebi-me que as datas de estreia de alguns dos filmes referidos e as minhas memórias das suas projecções não coincidem totalmente. Tanto SCOOBY-DOO 2 como A MÁSCARA 2 estrearam já depois da minha mudança para o campo, pelo que é impossível tê-los visto nas condições que descrevi. Preferi manter a linha das minhas recolecções ainda que esta seja mais turva do que eu a achava. Aliás, como em a.i., prefiro manter esta lacuna aberta do que escarafunchar nos possíveis traumas que se escondem por de trás desse lapso.

Versão revista e atualizada de texro publicado originalmente em maio 2020 em *Sala de Projeção*, disponibilizada pela Cinemateca na plataforma *Gestos & Fragmentos*.

Explosão, revelação

Luís Miguel Oliveira

Para falar de um filme que estimule a curiosidade cinéfila não consigo lembrar-me de um exemplo melhor do que aquele me estimulou a mim. Falo do BLOW UP (*A história de um fotógrafo*), de Michelangelo Antonioni (1968). Recordo perfeitamente o momento e a circunstância do meu primeiro encontro com ele. Meados dos anos 80, em Tomar, férias de verão em casa dos meus avós. Muito pouco para fazer à noite, sobretudo sendo eu o adolescente pacato que era. Lia e via os filmes que passavam na televisão – e passavam muitos naquela época, apesar de só haver dois canais, e os horários não os escondiam. Certa noite, o filme programado era este, BLOW UP. Creio que nunca tinha visto ainda nenhum filme do Antonioni, apesar de o nome me ser familiar, porque o meu pai falava dele com frequência e porque estava a par – eu lia muito, e lia todos os jornais e revistas que tivesse à mão – da importância cultural e histórica que aquele realizador tinha adquirido. Mas creio que nunca, fora a recordação do *trailer* de IDENTIFICAÇÃO DE UMA MULHER (1982) que estreara uns anos antes, com muita publicidade na tv, tinha visto nenhum filme dele.

Já via bastantes filmes – os meus pais começaram a levar-me cedo ao cinema –, e a televisão dava muito para ver naquelas décadas de 70 e 80. Mas não pensava necessariamente nos filmes que via como objectos que propusessem mais do que apenas diversão. Tenho a sensação nítida de que naquela noite me transformei como espectador, e que quando o filme acabou, eu me tinha tornado um espectador de cinema diferente. Entrei no transe hipnótico proposto pelo filme, que ao mesmo tempo não era apenas o "abandono", o "esquecimento de si", de um estado de hipnose, era pelo contrário um exacerbamento dos sentidos e da razão, uma mobilização a 100% das propriedades sensoriais e intelectuais.

Pela primeira vez, ver um filme significava transportar-me para a cabeça do realizador, ter a noção precisa de que um filme se faz de escolhas, e tentar perceber a razão dessas escolhas – porque é que este plano é assim? Porque é que está enquadrado desta maneira? Porque é que dura este

tempo? Compreendi que a evidência das imagens do cinema esconde uma quantidade de mistérios, que o cinema é um jogo infinito entre o que se mostra e o que se elide, entre a maneira como se mostra e a maneira como se elide. E que, algures entre isso tudo, está o seu poder maior: a faculdade de nos interpelar.

Desse momento de revelação do mistério do cinema, não creio que se volte. Penso que, pelo menos, eu não voltei. A partir dessa noite, e por causa desse filme, visto na televisão a preto e branco da casa dos meus avós (um aparelho que, para mais, tinha problemas de sintonia), a minha relação de curiosidade pelo cinema tornou-se completamente diferente. Deixei, provavelmente, de ser um espectador "inocente", tornei-me a espécie de espectador menos inocente que existe, o "cinéfilo". Mas isso, ainda não sabia que existia, nem que havia essa palavra, "cinéfilo", para o designar.

O curioso é que o BLOW UP é um filme sobre a uma personagem que atravessa um processo semelhante: um fotógrafo obcecado por uma imagem, pelo novelo entre o que ela revela da realidade e a realidade que ela esconde, pelo vórtice que Jean Luc-Godard definiu tão bem: uma *image juste*, ou *juste une image*? Também por isso, é o que proponho – um filme sobre o nascimento da cinefilia? *Blow Up*.

Trabalhos e casa – Abbas Kiarostami à altura das crianças

Maria João Madeira

Era uma vez um caderno de um menino que outro menino leva inadvertidamente tomando a seu cargo a responsabilidade de o entregar ao primeiro para que possa fazer os trabalhos de casa evitando ser expulso da escola onde ambos aprendem a ler e escrever. Era uma vez um filme de ficção rodado no Irão de finais dos anos 1980 que deu visibilidade internacional à obra desse cineasta iraniano, que também era pai, e o levou a uma incursão documental à volta da matéria. ONDE FICA A CASA DO MEU AMIGO? (1987) e TRABALHOS DE CASA (1989) foram filmados em sequência por Abbas Kiarostami (1940-2016), podendo defender-se a posteriori que formam um díptico assente nas obrigações escolares de crianças pequenas. Pelo menos à superfície, já que cada um dos títulos escava fundo. E mais fundo.

Não foram pensados em parelha. ONDE FICA A CASA DO MEU AMIGO? foi filmado nas aldeias de Koker e Postheh, numa região isolada perto do Mar Cáspio, quatrocentos quilómetros a norte de Teerão. Teve impacto junto do público iraniano, foi Leopardo de Bronze no Festival de Locarno, abriu caminho ao reconhecimento internacional do cinema de Kiarostami, assente como um dos mais relevantes autores contemporâneos desde O SABOR DA CEREJA... (1997, Palma de Ouro no Festival Internacional de Cinema de Cannes). É o primeiro título de uma trilogia, conhecida como "trilogia de Koker", completada com E A VIDA CONTINUA (1992) e ATRAVÉS DAS OLIVEIRAS (1994)[1]. Isto embora, considerando o motivo da preciosidade da vida, Kiarostami visse com melhores olhos uma trilogia formada pelos dois últimos com o seguinte o sabor da cereja... Retomando o dispositivo de OS ALUNOS DA PRIMEIRA CLASSE (1985), TRABALHOS DE CASA foi filmado

1. Designação atribuída por críticos e historiadores de cinema, atendendo à localização da acção na aldeia de Koker no Norte do Irão. É essa região devastada pelo forte terramoto de Guilan, em 1991, que E A VIDA CONTINUA revisita, em viagem com as personagens de um realizador de cinema e o seu filho, procurando saber dos actores de ONDE FICA A CASA DO MEU AMIGO? ATRAVÉS DAS OLIVEIRAS retoma personagens e uma situação de e a vida continua.

entre Janeiro e Fevereiro de 1988, numa pequena sala de uma escola primária de Teerão, como uma investigação pessoal do cineasta: Kiarostami fez entrevistas filmadas a uma série de crianças, e dois adultos homens, construindo um poderoso retrato da disciplina, da noção de castigo, do medo que fica estampado em alguns planos do rosto das crianças que respondem às suas perguntas do lado de lá da câmara.

Foi TRABALHOS DE CASA que Kiarostami considerou o seu trabalho menos convencional, algures no início dos anos 2000, afirmando que de princípio não pensara nele como um verdadeiro filme. Movera-o a experiência pessoal de pai divorciado que tinha de ajudar os filhos com os deveres, extenuados, um e outros, no fim de cada dia. "Percebi que se tratava de um problema sério e quis saber como é que os outros o enfrentavam. [...] Sem recriar nenhuma cena, mas fazendo apenas perguntas simples, consegui mostrar o modo como os miúdos estudam, as relações com os pais, se estes os ajudam ou não. [...] Se não estivermos habituados a observar o rosto das crianças, não conseguimos perceber. Se faltar este olhar, nenhum tipo de cinema será capaz de descrever a solidão e a beleza do homem. As suas respostas estão cheias de grande honestidade e dignidade; procuram nunca trair os segredos de família embora nem sempre o consigam." E continuava – "Quando TRABALHOS DE CASA que passou nas salas e, depois, na televisão, teve uma influência positiva na nossa sociedade, nos professores, nos pais, muitos dos quais admitiram ter alterado os seus comportamentos em relação aos miúdos; eu próprio, graças a este filme, conheci melhor os meus filhos. Se há filmes capazes de exercer uma ação benéfica sobre os espectadores, TRABALHOS DE CASA é um deles. No Irão, o filme foi proibido aos menores de dezasseis anos; foram os pais que o viram e que decretaram a sua importância."[2]

Rodado com um elenco de actores não profissionais (ou não-actores) da região, ONDE FICA A CASA DO MEU AMIGO? foi escrito por Kiarostami pensando no poeta iraniano Soharabi Sepehri, é da sua poesia que vem o título do filme e a dedicatória surge no genérico de início. A sua raiz encontra-se, porém, noutro lado – na biografia do próprio realizador que 1) leu uma história de um professor com um relato idêntico – uma miúda que fizera os deveres do seu colega de turma; que 2) tinha na altura um filho da idade do pequeno

2. Cerantola, Neva e Fina, Simona (org. lit.), *Abbas Kiarostami*, Lisboa, Cinemateca Portuguesa-Museu do Cinema, 2004, pp. 67-68: tradução portuguesa de um texto originalmente publicado em Barbera, Alberto e *Resegotti*, Elisa (org.), *Kiarostami*, Turim, Electa, 2003.

protagonista; que 3) vinha filmando a realidade escolar e havia realizado os alunos da primeira classe; e a quem 4) impressionou, pelo sentido de responsabilidade, um episódio relacionado com a visita a sua casa de uma amiga que chegou para jantar e saiu para comprar cigarros tardando em regressar: no dia seguinte Kiarostami soube que a amiga percorrera de noite seis quilómetros para não regressar a casa sem cigarros.

Os dois filmes são produções Kanun – o Instituto Para o Desenvolvimento Intelectual das Crianças e Adolescentes que esteve na base do cinema de Abbas Kiarostami e de toda uma geração de cineastas iranianos. Essa geração, a que Kiarostami pertence e que em parte associou, começou a fazer cinema no Irão do regime monárquico autocrático pró-Ocidente do Xá Mohammad Reza Pahlevi. Parte dela continuou a fazer cinema depois de 1979, quando esses tempos cederam aos da república islâmica do Aiatola Ruhollah Khomeini. Pré e pós-revolução, assim se situa a Nova Vaga do cinema iraniano do último quartel do século XX.

A experiência do Kanun

Fundado em 1965 por Lili Amir-Arjomand, com a protecção da Rainha Farah Pahlavi, o Kanun fora concebido como um centro com vocação pedagógica para artistas e professores, abrangendo uma série de disciplinas artísticas. Quando Kiarostami é convidado a integrar o Instituto para trabalhar na criação da secção de Cinema por volta de 1969, o Instituto já havia organizado uma biblioteca, oficinas de pintura e teatro, e começara a publicar livros para crianças. Na perspectiva do laboratório de experiências cinematográficas e da produtora que a nova secção assume, é o cinema que "populariza" o Kanun a partir da série de curtas-metragens desencadeadas por o pão e a rua (1970). Kiarostami, que tinha na bagagem um prolífero currículo de filmes publicitários, filma essa sua primeira obra como o único realizador do Instituto, antes de agregar um colectivo com Aslani, Ebrahim Foruzesh ou Amir Naderi e Jafar Panahi.

O grupo esboroa-se a partir de 1979, com a revolução que levou muito boa gente a sair do Irão, cineastas incluídos. Não foi a opção de Kiarostami, como não foi a de Panahi, que entenderam ter o direito de continuar a filmar no seu país, fizeram disso questão nuclear, um modo de resistência, e encontraram estratégias para sobreviver ao regime político que cerrou regras e preceitos censórios. Filmar com crianças, com não-actores, frequentemente em exteriores,

a partir de argumentos de aparência simples, ter um discurso cauteloso sobre o próprio trabalho, foram elementos que participaram dessas estratégias não ditas e não escritas. Em 1983, num modesto filme "sem crianças" intitulado O CONCIDADÃO, em que trata de circulação rodoviária face a uma nova regra que restringe o trânsito em determinadas artérias de Teerão, Kiarostami acentua a tecla do burlesco e afirma na narração *off*, "Nenhuma lei é tão séria que mereça ser respeitada".

Para Kiarostami, os "filmes Kanun", que genericamente constituem a primeira parte da sua filmografia nos anos 1970-80, correspondem a um período único, em comunidade, que reinventa o cinema iraniano numa via distinta das correntes comercial do *filmfarsi* e da militância de realizadores emergentes num primeiro movimento da Nova Vaga nos anos 1950-60. Esses filmes construídos com crianças e adolescentes, motivos simples, uma subterrânea complexidade, abertos a vários níveis de leitura e favorecendo finais abertos (marcas que se mantiveram no seu cinema posterior), definem a primeira fase da sua obra, apurando a visão pessoal. Muitas vezes em ambiente escolar, ou decorrendo dessa realidade, e por vezes num registo declaradamente pedagógico.

Esta última vertente de produção surgiu em resposta à crítica de falta de didactismo nos filmes Kanun – filmes sobre crianças, com crianças, e não necessariamente para crianças. Prosseguindo uma linha de obras organizadas sob o móbil narrativo de um obstáculo que é preciso ultrapassar no trajecto de um pequeno protagonista, DUAS SOLUÇÕES PARA UM PROBLEMA (1975), à volta de um caderno e páginas rasgadas, foi tido por Kiarostami como o seu primeiro filme especificamente pedagógico. Outros alinharam no alvo de um público infantil e uma linguagem acessível a crianças, caso de AS CORES (1976) ou TRAJE DE CASAMENTO (1976), PINTALGAR (1977), CASO UM, CASO DOIS (1979), DOR DE DENTES (1980), COM OU SEM ORDEM (1981). Tem de salvaguardar-se que o rol de títulos não circunscreve a *pedagogia* a nenhum baixar de guarda criativa ou subestimar da experimentação cinematográfica. Se Kiarostami começa a filmar com crianças, encontra no universo infantil uma nada infantilizada realidade que assim mesmo transpõe para o cinema – sem infantilização, e pondo a câmara à altura das pessoas ou das personagens que filma, isto é, assumindo a justa medida do olhar. Uma questão de enquadramento, de respeito, de ética.

Da poesia e do medo

É possível que a primeira pessoa a invocar a poesia a propósito dos filmes de Kiarostami (ele próprio poeta, fotógrafo, e ainda outras coisas além de cineasta) tenha sido Lili Amir-Arjomand quando designou o recreio (1972) como um *poème*. A situação do segundo filme de Kiarostami é tão exemplar como no primeiro ou noutros seguintes – um miúdo castigado por ter partido um vidro da escola com uma bola chutada no recreio segue para casa pelas ruas no sentido da periferia da cidade. Agarrada ao gosto do futebol, a criança na escola, e no espaço público, está na genealogia do garoto de ONDE FICA A CASA DO MEU AMIGO? Composto no ritmo das imagens e de uma cuidada banda de som, sem diálogos, o recreio é, como o anterior O PÃO E A RUA, uma matriz dos trabalhos posteriores de Kiarostami.

Foi o próprio a dar a chave de ONDE FICA A CASA DO MEU AMIGO? como uma resposta poética à poesia de Sohrab Sepehri e de a vida continua como contemplando a poesia de Forough Farrokhazad. ONDE FICA A CASA DO MEU AMIGO? é um filme de um dia, vinte e quatro horas na vida de uma criança de oito anos, entre as duas manhãs na sala de aula em que, da primeira vez, o professor chega cinco minutos atrasado, repreendendo o alvoroço da turma de rapazinhos que aproveitam a folia. O filme começa com o grande plano de uma porta de madeira pintada de azul-claro para lá da qual se escuta a criançada à solta, na sala de aula, e acaba no mesmo sítio, do lado de dentro. Dessa segunda vez, menos severo, o professor entra a horas na sala onde os alunos o esperam em silêncio e com ordem. Quem chega atrasado, mas *in extremis*, numa situação de "salvamento no último instante", é o protagonista. A sala da escola rural, pobre, de paredes maltratadas, janelas com vista para os campos, carteiras de madeira, quadro preto, é o cenário das cenas de princípio e fim, o local do drama. Os trabalhos de casa, feitos ou não feitos por garotos que vivem longe da escola e que têm de ajudar os pais nos trabalhos domésticos ou agrícolas, e o professor que ameaça castigos por incumprimento, funcionam como alavanca narrativa.

Entre as duas cenas, o filme decorre na paisagem isolada da aventura do pequeno que ziguezagueia entre duas localidades à procura do seu amigo. Em passo de caminhada ou corrida, segue imbuído dos sentidos de responsabilidade e solidariedade, pouco contando com a compreensão dos adultos,

que não reparam na aflição dele enquanto vivem as suas próprias azáfamas e aflições quotidianas. O amigo é o colega de carteira que chora na primeira cena, repreendido com severidade pelo professor por ter falhado os deveres arriscando a expulsão da escola caso repita a desgraça. Na segunda vez, a angústia está-lhe estampada na cara, o plano é sempre dele, a aflição vai progredindo com o suspense à medida que o professor avança na vistoria diária e se aproxima da carteira do aluno faltoso (que o espectador sabe faltoso, o professor não), até esse momento sem a companhia do camarada. Quando este chega, se senta, e lhe diz ter feito os trabalhos de casa dos dois cadernos, que num último momento de ansiedade baralha, o final feliz declara-se num culminante "bom trabalho". A última fala do professor, de quem não volta a ver-se a cara, porque a cena se passa nas acções e reacções dos miúdos, funde a negro para o desfecho.

Há em ONDE FICA A CASA DO MEU AMIGO? planos de um monte no cimo do qual se ergue uma solitária árvore enquadrada, ao centro, no limite superior da imagem. É o monte que o pequeno sobe correndo pelo serpenteante caminho de cabras, ladeando a dita árvore, até sair de campo, enquanto a câmara fixa a vista geral para registar a perseverança da personagem. A viagem solitária que julgamos acabar frustrada até à cena que revela a maneira achada pela criança para salvar o amigo da ameaça do professor, pode ser uma fábula, uma parábola, um conto moral. A travessia diurna e nocturna, os sucessivos encontros-desencontros que sublinham a distância entre o território das crianças e o dos adultos, sem que haja um julgamento sobre uns e outros, configura ao mesmo tempo um retrato da sociedade rural iraniana da época e uma incursão no mundo universal da infância, da noite em que os mochos piam e os lobos uivam trazendo o susto. Ou o vento sopra com força sacudindo a paisagem, até que a manhã devolva a possibilidade de sobrevivência.

Kiarostami dizia ter filmado ONDE FICA A CASA DO MEU AMIGO? num espírito que tentava evitar mal-entendidos entre os universos dos pais e dos filhos, mas foi aprendendo, vendo o seu filme, que este tratava também dos mal-entendidos entre os mais velhos e do mal-entendido que existe no interior de uma pessoa. A capacidade de abertura do filme a camadas de leitura, da caracterização das personagens às suas contradições, de um entendimento do mundo alheio à polarização é o núcleo precioso do cinema de Kiarostami que daqui irradia.

Também se encontra em TRABALHOS DE CASA, que termina com um miúdo a recitar um poema de que se lembra e que fala de como é preciso "encher os nossos corações de alegria", e com o movimento na imagem suspenso sobre o rosto desarmado da criança (os finais em "paralítico", que congelam o movimento num plano fixo, "fotográfico", são uma recorrência de Kiarostami). Se no caso da ficção em Koker a autoridade está representada na posição do professor, na longa-metragem documental em Teerão encarna-a o próprio realizador que surge na imagem, com a sua equipa, expondo "o filme dentro do filme", o dispositivo do cinema (que trabalha em vertigem num importante filme seguinte, CLOSE-UP, 1990). Terá sido um recurso, uma solução para a construção de TRABALHOS DE CASA a partir das muitas horas de entrevistas filmadas com as crianças em planos frontais fixos. A pensar na montagem, Kiarostami, cuja voz surge em *off* a interrogar os miúdos reticentes, assutados ou mais confiantes, e conseguindo das suas respostas uma espécie de radiografia social, filmou-se num contracampo e intercalou essas suas imagens, de óculos escuros (que usava por um problema oftalmológico), e da câmara, com as dos miúdos, favorecendo uma percepção intimidatória que funciona nesse filme como um tratado sobre o medo.

"O que se passa, Ahmad?" pergunta ao miúdo de ONDE FICA A CASA DO MEU AMIGO? o velhote, um carpinteiro que conhece toda a gente dos arredores e parece ser tão antigo como o lugar. Está escuro, o miúdo está encostado contra uma parede da rua e ouve os cães que ladram não muito longe. Responde ao velhote que se aproximou, "Aquele cão está a ladrar". "Tens medo?" "Vai morder-me." "Não vai nada, mas foi por isso que sugeri irmos juntos." Separam-se na curva seguinte, o miúdo volta para a sua aldeia na noite de vendaval enquanto o filme fica com a solidão do velhote. Quando voltamos a ver a criança está já em casa, pouco tardando para que se debruce de cócoras sobre os cadernos enquanto a mãe tenta que jante e vai retirar roupa da corda. O vento silva lá fora, sacode com fúria a roupa branca que se entrevê da porta empurrada para dentro pela deslocação do ar. No mundo de Kiarostami convivem bem o realismo dos elementos e as outras dimensões que entram portas e enquadramentos dentro. A infância é um lugar tão estranho como a maturidade. E o cinema olha com respeito as diferentes idades.

Se as crianças de Kiarostami vêm do cinema pioneiro ou do THE KID de Charles Chaplin (1921), guardam em si a sensibilidade do mundo, e têm

descendência. Uma referência feliz, mais próxima, é a de ESTRADA FORA (2024), realizado por Panah Panahi, filho de Jafar Panahi que em miúdo acompanhava o pai nas rodagens dos seus filmes e de filmes de Kiarostami. Na sua primeira longa-metragem filma uma família em viagem de despedida, como numa fábula realista, um microcosmo da sociedade iraniana dos anos 20 do século XX, como no cinema iraniano dos anos 1980 e 90. A família de ESTRADA FORA atravessa o Irão quebrada e vertical. Interpretado pelo mais sorridente actor dos últimos tempos, o filho pequeno vai exclamando perante vistas deslumbrantes do mundo que tem à frente dos olhos, "Obrigado, meu Deus, por esta paisagem!".

O Mundo Secreto de Serguei Paradjanov

Joana Ascensão

"Como gostaria de implantar isto na cabeça das crianças. Juntem texturas, combinem coisas que desafiem a combinação, criem novas formas."
Serguei Paradjanov

P de Paradjanov

Serguei Paradjanov (1924-1990) é autor de uma obra cinematográfica em que a poesia e o surrealismo se cruzam com a etnografia e as tradições, numa combinação invulgar que extravasa os limites do próprio cinema[1]. Protagonista indiscutível do cinema soviético, apesar da violenta perseguição que o regime moveu contra si, teve uma curta, mas influentíssima carreira que se dividiu entre três ex-repúblicas soviéticas: a Arménia, a terra dos seus pais; a Geórgia, onde nasceu e realizou os seus últimos filmes; e a Ucrânia. Memórias, sonhos, folclore e visões mágicas entrelaçam-se em narrativas excessivas, dominadas por paletas de cores vibrantes e por uma *mise en scène* que oscila entre o hieratismo e o movimento incessante, culminando numa arte eminentemente visual e poética. Frequentemente organizados em capítulos e em quadros sumptuosos, os seus filmes revelam uma beleza vertiginosa que os torna únicos.

Paradjanov estudou no famoso instituto de cinema em Moscovo, o VGIK, com os grandes mestres soviéticos, como Aleksandr Dovjenko ou Lev Kulechov, partindo depois para Kiev, onde ainda nos anos 1950

1. Em Março 2025, a Cinemateca dedicou uma retrospectiva integral a Paradjanov, com o título "O Mundo Secreto de Serguei Paradjanov", um projecto que há muito acalentava e que que foi, durante vários anos adiado, face à impossibilidade de mostrar os primeiros filmes do cineasta. Produzidos na Ucrânia, parte desses filmes iniciais foram recentemente digitalizados a partir de materiais preservados no Dovjenko Centre, em Kiev, numa parceria internacional desenvolvida em tempo de guerra, que lhes permitiu uma segunda vida. A exibição da totalidade da obra de Paradjanov em contexto, permitiu-nos assim ir mais longe na sua compreensão, ao mesmo tempo que revelou o fascínio que o seu cinema exerce hoje sobre várias gerações, incluindo um público muito jovem, que se mobilizou num processo de descoberta de um cinema movido por uma inventividade permanente.

realizou vários documentários e ficções a partir das tradições locais. Entre eles, longas-metragens como ANDRIECH (1954) e RAPSÓDIA UCRANIANA (1961) ou CAVALOS DE FOGO (também conhecido como SOMBRAS DOS NOSSOS ANTEPASSADOS ESQUECIDOS, 1965), o primeiro dos seus dois filmes mais célebres, que lhe garantiu o reconhecimento internacional, mas também grandes dissabores com as autoridades. Quatro anos passados realizou na Arménia o influente SAYAT-NOVA (1969) que, depois da sua estreia foi retirado de cartaz, sendo posteriormente censurado e remontado com menos vinte minutos de duração e renomeado TSVET GRANATA (*A Cor da Romã*). Composto por uma série de quadros atravessados por um forte simbolismo, SAYAT-NOVA não é tanto uma ilustração da vida do grande poeta arménio com o mesmo nome, mas uma transposição para o cinema do fundo inerente à sua poesia, o que pode ser visto como uma das grandes marcas do cinema de Paradjanov e o corolário da sua arte. Proibido na União Soviética pela sua não conformidade com o "realismo socialista", em 1973 Paradjanov foi condenado a cinco anos de prisão, primeiro sob diversas acusações, e em seguida apenas por homossexualidade. Uma onda de protestos da comunidade cinematográfica internacional levou à sua libertação em 1978. Mas as estadias na prisão e as muitas provações a que foi submetido ditariam as dificuldades que atravessou para continuar a filmar e o seu trágico destino.

Forçado a mudar-se para a Geórgia nos últimos anos da sua vida, é lá que, com a colaboração de Davit Abachidze, realiza as suas duas últimas longas-metragens. A LENDA DA FORTALEZA DE SURAM (1984) e ACHIK-KERIBI (1988) expandem as profundas ressonâncias simbólicas de um cinema coreográfico exuberantemente fotografado, que faz a ponte entre culturas muito diferentes. De uma história sacrificial ambientada numa remota aldeia nas montanhas, ao destino de um trovador condenado a vaguear pelo mundo, prolonga-se uma linha bem definida que desenha o universo secreto de Paradjanov. Andrei Tarkovski, a quem Paradjanov dedicou ACHIK-KERIBI, escreveu que em apenas dois filmes Paradjanov mudou a linguagem cinematográfica na União Soviética. Adotando uma abordagem anacrónica do tempo cinematográfico e todo um excesso visual, em que estabelece analogias entre o cinema e os diferentes géneros de pintura, Paradjanov fez renascer a ideia de um cinema-poesia, por oposição ao cinema de prosa, que evoca tanto as obras mudas de Dovjenko, como o cinema de Pasolini que, como ele, simboliza a resistência contra todas

as formas de conformidade. Uma obra que se materializou ainda num prolífico trabalho plástico, em grande parte desenvolvido nos anos de cárcere, em que Paradjanov se dedicou ao desenho, à pintura, e a colagens com todo o tipo de materiais encontrados, mas também à escrita, produzindo obras que hoje podemos encontrar num museu que lhe é dedicado em Erevan, na Arménia. É este espírito da colagem e da montagem de inspiração dadaísta que preside a todo um cinema fulgurante que reúne materiais e motivos heterogéneos.

Em PARADJANOV: POSLEDNIAIA VESNA (*A Última Primavera*) (1992), documentário de Mikhail Vartanov sobre a obra de Serguei Paradjanov, este afirma: "Como gostaria de implantar isto na cabeça das crianças. Juntem texturas, combinem coisas que desafiem a combinação, criem novas formas", ou como afirmou ainda Vartanov: "Provavelmente, para além da linguagem cinematográfica criada por Griffith e Eisenstein, o cinema mundial não descobriu nada de novo e revolucionário até A COR DA ROMÃ." É a procura constante de novas formas que determina a modernidade (e a juventude) do cinema de Paradjanov e de toda a sua actividade artística, movida por uma liberdade e uma procura incessante, que lhe custou a sua própria liberdade. Um trabalho de experimentação que aproxima a arte da vida, subvertendo a ordem estabelecida através de um processo criativo que se transforma em gesto revolucionário. "

Pergunta Serge Daney no início de um seu texto sobre A LENDA DA FORTALEZA DE SURAM, filme que tem um dos mais belos começos entre todos os filmes de Paradjanov: "Porque é que este filme é tão assombroso? Porque o cineasta georgiano conta uma lenda e reinventa o cinema a partir de uma hipótese simples: na vida como no ecrã, só existe o que pode fazer frente..." Se no artigo que escreveu para o *Libération* em 1986, "Paradjanov de volta às ameias", Daney desenvolve este argumento, podemos generalizar esta questão a toda a obra do cineasta, começando pela sua primeira longa-metragem, ANDRIECH.

A de Andriech

"(...) os Grandes deixam-nos com a nossa liberdade. Cada um deverá decidir por si mesmo se o Oceano de Solaris *existe, se a Zona de* Stalker *existe, se Alexandre, a personagem de* O Sacrifício *conseguiu ou não o seu milagre. Deverá encontrar a sua própria chave para entrar na casa de Tarkovski, o único cineasta cuja obra inteira se desenrola entre duas crianças, e entre duas árvores."*

Chris Marker, excerto do texto do filme *Une Journée d'Andrei Arsenevitch* (Chris Marker, 2000, série *Cinéma de notre temps*)

Partilhar o cinema é antes de mais partilhar a paixão pelo cinema, mas também partilhar a liberdade e os mecanismos que presidem ao acto criativo e essa é a melhor forma de pensar a relação entre pedagogia e cinema. Chris Marker sempre o fez de todas as formas, percebemo-lo na qualidade literária dos textos que escreveu ou que acompanham os seus filmes, nos ensaios fílmicos que devota a outros grandes cineastas e às suas obras, ou no modo como monta as suas e as imagens e sons dos outros em trabalhos marcados por uma irreverente heterogeneidade. Antes de nos ensinar "algo" sobre o mundo, "o cinema ensina-nos a ver", já afirmava Gilles Deleuze em 1984 no seu curso sobre cinema, revelando-nos o cinema como portador de uma pedagogia da imagem sem igual. E se aprendemos algo com o "belo" ou o "sublime" da erupção vulcânica de STROMBOLI (1950, Roberto Rossellini), o mesmo sentimos face a vários momentos do cinema de Paradjanov.

Como no cinema de Tarkovski, cuja forte amizade com Paradjanov assentava em grande parte numa admiração mútua, podemos dizer, transpondo o comentário de Chris Marker acima citado, que a obra de Paradjanov também se inicia com uma criança e uma árvore, e várias outras se seguirão. Filme animista por excelência, não só o protagonista de ANDRIECH é uma criança, como se adopta o ponto de vista de uma (dessa) criança, como o fizeram outros dois maiores filmes da história do cinema protagonizados por crianças, realizados quase ao mesmo tempo. THE NIGHT OF THE HUNTER (*A noite do caçador*), de Charles Laughton, e MOONFLEET (*O tesouro do Barba-ruiva*), de Fritz Lang são dois filmes realizados em 1955, repletos de medos e de fantasmas, tal como percepcionados pelo olhar intensivo das crianças.

ANDRIECH, a primeira longa-metragem de Paradjanov, foi realizada na Ucrânia em colaboração com Iakov Bazelian, para onde Paradjanov foi

trabalhar depois de concluir os estudos de cinema no VGIK, a conhecida escola russa. Produzida pelo Estúdio Dovjenko, retoma o tema do seu filme de final de curso (UM CONTO MOLDAVO), hoje dado como perdido. Paradjanov filma uma história que revela o gosto do cineasta pela magia e por um "surrealismo folclórico": rodeado pelo seu rebanho, Andriech, um muito jovem pastor, conhece Vainovan que lhe oferece uma flauta mágica, cujo som traz prazer e alegria a todos aqueles que o ouvem, mas que desperta a ira de um feiticeiro maligno. Encontramos em ANDRIECH várias das figuras tradicionais que Vladimir Propp, grande entusiasta do folclore russo, descreveu na sua *Morfologia do Conto* entre as centenas lendas e histórias contadas de geração em geração, que analisou em busca de recorrências e padrões, mas o filme é ainda atravessado por uma lógica invulgar.

Tomando como ponto de partida o olhar de um pequeno pastor sobre o mundo que o rodeia, ANDRIECH adopta a liberdade e a "ingenuidade" desse suposto olhar ainda não formatado pelo olhar dos adultos (ou do cinema) para produzir um objecto verdadeiramente livre e guiado por uma lógica próxima do sonho, tão cara aos surrealistas. A liberdade expressa-se desde logo na montagem assente numa acumulação de sequências e situações, algumas sem relação aparente, deixando muita margem de leitura para o espectador e para o seu maravilhamento. A música, o uso simbólico da cor, ou o som, acentuam um mundo à parte dominado um pensamento fantástico – a transformação dos seres em metamorfoses inesperadas, as danças fulgurantes, o cavalo que levanta voo, a aparição do gigante, o menino pastor que fita os corpos petrificados de todos os seus vivos esculpidos na rocha que o som da flauta mágica poderá acordar, as aparições e desaparições do feiticeiro que arrasta o furacão negro e o mundo das trevas, ou, para voltarmos ao princípio (e ao princípio dos princípios de um tempo ancestral), a conversa de Andriech com a frágil árvore, que corresponde a um dos momentos mais belos do filme.

"A relação entre o cinema e a infância é uma relação íntima e muito substantiva.", afirmou Víctor Erice, cineasta que por várias vezes no seu cinema procurou perscrutar as raízes da memória da visão do primeiro filme, em busca desse momento de iniciação, da "origem de uma relação que começa sempre na paisagem da infância". Erice é sagaz quando alude à descoberta pelas crianças do segredo que ordena o comportamento dos adultos no cinema, da brecha entre ecrã e realidade, da "outra cena" que

também referia Serge Daney, uma intuição desenvolvida nos anos 1970 pelo crítico e prolongada por outros, segundo a qual o cinema é um inventor de formas de envolvimento do espectador na partilha sensível de ideias, conceitos, percepções de mundo e conhecimento; o cinema como inventor de uma pedagogia. E Erice, melhor do que ninguém, mostra como O ESPÍRITO DA COLMEIA (1973), esse seu filme que remonta ao ano de 1940, o ano do seu nascimento, pertence ao "tempo das origens". Um tempo mítico e não cronológico que o cineasta explora em todos os seus filmes, que lhes garante o seu carácter secreto e singular. Recorrendo ainda a uma expressão de Jean-Louis Schefer, citada amiúde, inclusive por Erice, ANDRIECH, como esses outros filmes, faz parte da categoria daqueles "filmes que viram a nossa infância'. Schefer inverteu a relação: não somos a criança que vê filmes, mas há filmes que nos viram a nós quando éramos crianças. E esses filmes têm um carácter fundador.

E regressamos às palavras de Daney "Porque razão ficamos nós, literalmente, petrificados? Porque Paradjanov narra a sua lenda e reinventa o cinema a partir de uma hipótese simples, a da *frontalidade*. Só existe o que em todos os sentidos do termo, pode fazer frente. Uma fortaleza, uma fachada, um fetiche fazem frente. (...) Aquilo que alucinamos é a beleza da própria coisa, conservada em vácuo durante séculos, detendo e aferrolhando o olhar, fixando a distância, fixando o zoom profanador. Nada a ver com o folclore ilustrado do filme soviético comum, incluindo o das repúblicas caucasianas. Com Paradjanov é toda a teoria do fetiche que é preciso retomar do zero."[2]

Ficamos literalmente petrificados face aos animais e homens esculpidos na pedra do final de ANDRIECH, que acabam por acordar para a vida, como face a tantos outros momentos dos filmes de Paradjnov (o título de UMA FLOR NA PEDRA evoca um fóssil vegetal). Abordadas sob o ponto de vista da criação, imagens como estas são capazes de suscitar um verdadeiro processo cognitivo e um mundo de possíveis. A imagem pensa e faz pensar, e é nesse sentido que ela contém uma pedagogia intrínseca". "Uma imagem que pensa", diria Jean-Luc Godard. Por outro lado, como tem escrito Alain Bergala, a partilha (ou a pedagogia) do cinema exige um encontro do que contacta com o cinema com a alteridade do cineasta, do mundo conhecido

2. "Paradjanov, De Volta às Ameias", in *O Cinema que faz Escrever. Textos Críticos*, Angelus Novus Editora, 2015).

e do mundo representado. O verdadeiro cinema cria mundos, não só permite uma experiência sensível ao espectador, como pode possibilitar que nos coloquemos no lugar do criador e que possamos pensar sobre a criação em si e sobre as decisões que a forjaram.

"Ampliações. Criança lendo. (...) A criança explora os caminhos que o vento cobriu de neve (...) Para ela, as aventuras do herói ainda têm de ser lidas no redemoinho das letras, como figuras e mensagens no rodopiar dos flocos. A sua respiração está na atmosfera dos acontecimentos, e sente o sopro de todas as figuras. Encontra-se muito mais próxima das personagens do que o adulto. Fica toldada de modo indescritível pelos acontecimentos e os diálogos, e quando se levanta está inteiramente recoberta pela neve do que leu." Se esta descrição é válida para a literatura, ainda o é mais para o cinema.[3] Esta é uma das lições de ANDRIECH e do cinema de Paradjanov.

E se, como afirmaram Fritz Lang e Jean-Luc Godard em LE DINOSSAURE ET LE BÉBÉ (1967), filme de André S. Labarthe para a série *Cinéastes de notre temps*, o "cinema é uma arte da juventude", permanecendo Fritz Lang até ao último dos seus filmes um dos mais jovens cineastas, o mesmo poderíamos dizer hoje de Jean-Luc Godard e de Serguei Paradjanov, e da irremediável irreverência que se estendeu das primeiras às suas últimas obras, também elas movidas por uma liberdade e uma juventude incessantes.

3. Walter Benjamin, *Rua de Sentido Único e a Infância em Berlim por Volta de 1900*, Relógio d'Água, 1992

II.
AS IMAGENS FALAM CONNOSCO

Ensinar a ensinar em A TURMA: O problema da igualdade e a "hipótese cinema" entre salas

Luís Mendonça

Antes de ser um filme de Laurent Cantet, agraciado com a Palma de Ouro no Festival Internacional de Cinema de Canness de 2008, *Entre les murs* foi um romance (Éditions Verticales, 2005), mais concretamente um docu-romance com o título português *A Turma*[1]. Nele se consagra uma crónica semi-ficcional do professor de Francês François Bégaudeau acerca do seu dia-a-dia num liceu da periferia. Refere o próprio autor em entrevista concedida à revista *Télérama*[2]: "Sendo professor de Francês num colégio extremamente matizado, o menos 'gaulês' possível, estive num posto de observação privilegiado da sociedade francesa, no coração das disfunções do sistema republicano". De facto, o que Bégaudeau documenta é uma situação de quase guerra civil vivida entre as paredes da escola: dos professores com os alunos, incapazes de ir para lá do muro cultural que os separa, mas também dos professores entre si, com um sistema excessivamente burocratizado e assente em regras de disciplina desfasadas da malha social da escola.

Por outro lado, *A Turma* é um livro caracterizado por um ritmo verdadeiramente esgotante: os dias sucedem-se sem que haja pausas, o professor vai dormindo cada vez menos e pior, transformando a vontade de ensinar numa atitude de desistência feita de sardónia e indiferença na relação, se não com todos, pelo menos com alguns alunos. A certa altura, durante uma reunião, os professores questionam-se como é que um dos alunos mais problemáticos chegou tão longe no seu percurso escolar. Este aluno chamado Dico, jovem a braços com um processo de expulsão

1. Bégaudeau, François, *A Turma*, Lisboa, Dom Quixote, 2008. O filme está editado em DVD pela Midas Filmes.
2. Entrevista realizada por Michel Abescat et Jacques Morice, publicada no *Télérama online* no dia 18 de março de 2006 com o título "François Bégaudeau : La musique est l'horizon ultime de l'écriture". Acessível em: https://www.telerama.fr/livre/francois-begaudeau-la-musique-est-l-horizon-ultime--de-l-ecriture,94818.php

daquela escola, alimenta uma contenda com o professor Bégaudeau. A cada dia, um episódio de intolerância deflagra entre ambos.

Dico é o sintoma de um estado geral de guerra, em que a principal vítima é a autoridade da escola e do professor e, com isso, advém a sugestão, dada pelo filme e pelo livro, da falência do sistema de ensino de base republicana, fundado em França pelo Ministro da Educação Jules Ferry, no século XIX, um sistema que, como nota o académico de Yale, Leon Sachs (ensaio publicado em 2007, com o título «L'École républicaine in the Damnedest of Places», na revista *Myth and Modernity*, N.º 111), tinha mais que ver com uma educação de tipo moral do que com a instrução intelectual. Refere Sachs, na análise ao livro de Bégaudeau, que "[a] questão da escola republicana e secular poder integrar ou pelo menos encontrar um *modus vivendi* com a sua população multicultural produz uma tensão desconfortável ao longo do texto". Que tensão é esta? A certa altura, Dico e o professor entram numa acesa troca de palavras. Começa o docente:

> – E tu porque vens à escola? Estamos no fim do ano, ninguém te marca falta, porque vens chatear-nos?
> – Pois, é isso.
> – Sabes porque vens? Vens porque não sabes fazer mais nada. Se não vieres, chateias-te.
> – Basta, não precisas dizer mais nada.
> – E sabes porque te chateias? Porque a tua vida não vale nada. É uma pobre vida.
> – E a tua é melhor?
> – É, a minha é mil vezes melhor do que a tua, vens à escola porque não tens nada melhor para fazer. Eu, pelo menos, não passo a vida num lugar que detesto.
> – Pronto, chega, pára de falar.
> – E sabes porque vens? Porque não és forte. Não és suficientemente forte para não vires.
> – E tu és um guerreiro?
> – Sim, sou um guerreiro.

Este reconhecimento do professor – de que é um guerreiro – parece-me significativo. O próprio Bégaudeau, na citada entrevista concedida ao

Télérama, dá nota de uma cultura da luta perpassando toda uma geração: "[e]les têm uma cultura do *fight*, da luta, uma economia da palavra em que o objetivo último não é dizer a verdade, mas ter a última palavra. Acontece que eu adoro isso, tenho gosto pela luta da oratória". Com efeito, o livro e o filme apresentam-se atravessados por essa luta, diária e aparentemente irresolúvel, desenrolada entre alunos e professor, e entre professores e um sistema que já não sabe como educar, porque não se pode ou não se consegue substituir aos pais. Assistimos, deste modo, algo impotentes, à luta com uma sociedade em desagregação sociocultural numa escola desatualizada que já não educa, que se limita a instruir com as poucas e parcas ferramentas de que dispõe.

A escola surge-nos representada como um espaço fechado e claustrofóbico, sucumbindo à permanente ausência de comunicação, onde ressoam sucessivas interrogações sem resposta. Escreve Bégaudeau: "Dois alunos do sétimo ano de cabeça rapada pediam por cima do muro a bola esponjosa que um pontapé vigoroso enviara para o outro lado. Nenhum eco, como se não houvesse nada para lá do muro, como se o mundo estivesse todo aqui". Esta sensação de desesperante falta de respostas para os problemas, ansiedades e tensões que se vivem dentro de portas, entre os muros da escola, é o grande *continuum* desta obra fragmentária, em que, quase sempre, não são as perguntas lançadas para nós, espectadores, para lá do muro, que soam mais alto. O que mostra mais eloquência aqui é, na realidade, a nossa ausência de respostas e a incapacidade para moralmente nos posicionarmos.

Por exemplo, Bégaudeau pára a narrativa a certa altura e coloca várias questões avulsas, como que apontando torrencialmente tudo o que é essencial afrontar, mas como quem também remete essas respostas para os que estão do lado de lá dos muros da escola – Bégaudeau gostaria de responder ele próprio, mas não tem tempo, porquanto uma escola não pode parar, ainda que parar seja condição fundamental para a reflexão. A máquina não pode deixar de funcionar: "Quais são os valores da escola republicana e como proceder para que a sociedade os reconheça? (...). Como deve a escola adaptar-se à diversidade dos alunos?"

A certa altura, uma aluna, Khoumba, pergunta em plena aula: "Professor, como se escreve igualdade?" Talvez seja, enfim, esta a grande interrogação no livro, tal como – mesmo que não formulada assim – no filme. Neles, ganha relevo esse espaço em que professores e alunos procuram a paz que

lhes dê acesso a essa igualdade, uma igualdade sã, pacificada, que saiba ser justa e instrutiva, e que ao mesmo tempo seja disciplinadora e educativa. Saberá a escola reconhecê-la e potenciá-la? Se não sabe escrever igualdade nos seus muros, como pode a escola ditar a grande lição da igualdade aos alunos, mantendo a sua posição de autoridade e salvaguardando o respeito e a ordem?

O que se passa é um permanente *fight*, do professor com os alunos, do professor consigo mesmo, da escola contra um cerco de interrogações e dúvidas, tornando particularmente ruidosa a falta de eco dessas interrogações e dúvidas para lá dos muros. Esta sensação de que os professores lutam contra o desconhecido, contra qualquer coisa que lhes escapa, é uma constante, muito em especial no livro.

O filme

O filme, como o livro, "faz a chamada" a uma das instituições basilares da sociedade francesa e ocidental: a escola republicana. Esta baseia-se num princípio de autoridade na relação entre aluno e professor. Contra ela, os novos "pedagogos", inspirados na experiência revolucionária de Maio de 1968, propuseram uma lógica colaborativa entre um e outro, por forma a que o aluno "descubra por si" ou se "ensine a si mesmo". A estas novas pedagogias têm-se oposto, na sociedade francesa, os chamados tradicionalistas, pugnando por uma escola em que se preserve a posição de autoridade – uma autoridade verticalíssima – do professor em relação aos alunos. Pelo meio, há o problema do multiculturalismo, da violência e do radicalismo, sobretudo vivido nas periferias, vulgo *banlieue*, onde se fala uma língua que desafia a oficial, o *verlan*, a qual, por sua vez e deste modo, é a expressão de uma identidade alternativa que não se conforma pacificamente com qualquer processo de normalização/normatização sócio-cultural.

Na escola, concentra-se todo este "mundo de questões", que é mostrado por Bégaudeau e Cantet sem a tentação de comentar ou dramatizar em excesso, por forma a que o leitor e o espectador possam julgar por si mesmos. Ou por forma a que o leitor e o espectador *verifiquem* a sua impotência no exercício da resposta ao se projetarem no lugar do professor.

Com efeito, uma sala de aula não se reduz apenas a uma sala de aula. O cinema, sobretudo o de ficção, contém esta potência simbólica ou alegorizante. A ficção ou o pseudo-documentário potencia a aptidão do cinema de ser

o que filma – como escrita da natureza – e algo mais – como construção simbólica intramuros, enquanto microcosmos. Cantet recorre ao dispositivo da ficção para provocar um debate que vai muito além da realidade local daquela escola, situada naquele *arrondissement* de Paris, tal como transcende, habilmente, o redutor espírito de denúncia habitual na reportagem televisiva ou no documentarismo de intervenção.

De qualquer modo, o filme de Laurent Cantet, como o livro que adapta, é marcado por uma ruptura inexorável e irreparável entre os dois lados da barricada: o professor branco e burguês, de um lado, e a sua turma multiétnica e multilinguística que vive nos bairros pobres da cidade, do outro. Esta divisão é posta em evidência na *mise en scène*, nomeadamente mediante o modo como Cantet filma a interação entre professor e alunos, em velozes campos/contra-campos que sugerem um permanente jogo de parada e resposta. Dana Strand dá conta de como Cantet captura "as dinâmicas voláteis da sala de aula", concretizando essa volatilidade nos termos da própria *mise en scène*: "Usando três câmaras (uma focada no professor, uma segunda num estudante em particular ou num estudante a responder – ou não – aos seus golpes pedagógicos, e uma terceira vagueando pelo espaço apertado para dar uma atmosfera geral), Cantet cria um sentido de espontaneidade que traz ao filme uma aura de documentário"[3].

Nesta ficção com aura de documentário, não há propriamente transmissão ou comunicação entre os dois lados da barricada, mas um permanente embate nos limites da própria língua e identidade francesas. Fala-se de pertença, de orgulho, de vergonha e de condescendência… Uma identidade francesa que é sempre o elo mais fraco neste embate, neste vai-e-vem social, cultural e identitário, que se joga no espaço da sala de aula e que se transporta depois, na passagem do papel para película por Cantet, para o espaço da sala de cinema. Aliás, num dos poucos instantes em que alunos e professores estão em sintonia, ambos concordam com uma coisa: não gostam de ser vistos como – e não têm orgulho de ser – franceses.

No livro, como depois de modo adaptado no filme, os alunos vão insurgir-se logo no campo mais epidérmico da língua. A propósito do nome dado ao sujeito mais abstrato num exercício banal de construção frásica,

3. Strand, Dana, "Être *et parler*: Being and speaking French in Abdellatif Kechiche's *L'Esquive* [2004] and Laurant Cantet's *A Turma* [2008]", *Studies in French Cinema*, Volume 9, Edição 3, 2009.

um dos alunos questiona: "Porque é sempre Bill ou coisas assim? Porque é que nunca se diz, não sei, Rachid, ou seja lá o que for?" A questão não é reconhecida pelo professor como relevante, mas de facto é aqui que se joga a tal ideia de identidade, entre a turma, a escola e um país. Esta identidade vive debaixo de uma espécie de estado de sequestro aqui, daí a construção claustrofóbica da sala de aula, do pátio e da sala de reuniões nos termos da *mise en scène*: planos aproximados, capturados por uma irrequieta "câmara ao ombro", que nos fazem saltitar – como um jogo de pingue-pongue – entre o campo dos alunos e o contracampo do professor ou vice-versa. O que se negoceia, de facto, são os limites sempre-móveis e sempre-debatíveis da dita identidade francesa.

Por isso, esta é também uma história de incompreensões. De qualquer coisa que se diz, que se pergunta e não se compreende. Qualquer coisa – mesmo uma dúvida – que nem sempre motiva uma resposta minimamente satisfatória. Há, neste particular, perto do fim, um momento muito importante, partilhado por livro e filme. Uma aluna, de presença discreta, pede ao professor para falar em privado. Desabafa com ele não ter compreendido nada do que foi dado na aula. "Às vezes", diz, "consigo, mas, em geral, não compreendo nada". A resposta do professor é reveladora: "Ninguém compreende tudo, sabes. Mesmo eu às vezes só compreendo metade do que digo". O livro, como o filme, não esconde todos esses momentos de dúvida, todas essas hesitações que vão minando o discurso, como a própria ação, do docente. Este reconhecimento, qual momento de solidariedade no seio da incompreensão, é fulcral para entendermos a proposta crítica/filosófica subjacente à ação e experiência dramática de a turma. Como vemos nos minutos finais do filme, o próprio espaço da prática do desporto – Bégaudeau, conhecido adepto do Nantes, foi cronista de futebol quando era jornalista – também é menos um espaço de confraternização do que de embate ou choque. Cantet filma o professor a jogar à bola com os alunos. Mas a câmara incide sobre os corpos maioritariamente em planos apertados, convertendo o campo de futebol numa arena onde os corpos chocam entre si. Com efeito, à laia de uma partida de "futebol humano", parece que estes não podem escapar ao choque, a um violento embate.

No último plano, vemos uma sala de aula vazia. É o fim do ano, a paz em tempos de guerra. A desarrumação das cadeiras e mesas parece sinalizar os efeitos da passagem de um furacão. O fim de um combate, mas a guerra,

essa, continua. A guerra da – e pela – educação não acabou pese embora subsista no ar a fraca ilusão de que uma batalha passou sem provocar grandes prejuízos ou importantes baixas. A prática do ensino emerge, deste modo, como gestão de danos, enquanto atividade sempre no limite do fracasso.

Como já referi, mas importa enfatizar, outra batalha ou campo de batalha fundamental aqui é a língua. Por um lado, o professor e o seu francês de escola – que como os alunos dizem a certa altura ninguém usa mais – que está altamente legitimado e, por outro lado, o *verlan*, a gíria e o calão, o francês de *banlieue*, fusão intercultural de diferentes dialetos que transgride as regras do chamado bom francês. Naquele que é um dos clímax dramáticos do livro e, acima de tudo, do filme, o professor começa por dizer:

> – Peço desculpa mas, para mim, rirem-se assim em público é o que eu chamo uma atitude de putéfias.
> *Explodiram em coro.*
> – Basta, não somos putéfias.
> – Falar assim não se faz, professor.
> – Não disse que eram putéfias, disse que aquela foi uma atitude própria de putéfias.
> – Isso não se faz, professor, chamar-nos.
> – Não se diz chamar, diz-se insultar.

O episódio das putéfias – mais importante no filme do que no livro – ilustra bem como a relação professor-aluno vai a jogo no território da língua. Se num dos exercícios, os alunos consideram a linguagem do professor ultrapassada, datada e careta, nesse exato instante, o professor usa uma palavra mais própria do calão característico dos alunos, uma invasão que será terminantemente rejeitada – e vingada – por eles.

A questão da língua também sobressai na reunião final com o aluno maliano e a sua mãe, que não fala francês. Aqui sobressai menos um problema de língua do que um problema de tradução, chegando-se a esta situação absurda em que tem de ser o aluno em processo de expulsão a traduzir as alegações da mãe perante o conselho da escola.

Entre salas e a "hipótese cinema"

Mudando de salas, interrogo-me: qual a importância de mostrar um filme destes na sala de aula? De que modo a mensagem de um filme pode repercutir numa sala de aula e ser entendido paredes-meias com os *curricula* académicos? Em que medida devemos ou podemos "ensinar a ensinar" no espaço do cinema? De que forma um filme como *A Turma* pode servir de instrumento educativo privilegiado, fomentando o sentimento de pertença e igualdade, no espaço da sala de aula? Da sala de aula para a sala do cinema, "entre muros" e na senda do pensamento de Alain Bergala, encerra-se com uma pequena reflexão em torno da possibilidade de se ensinar a ensinar – e de se ensinar "o outro" – através do cinema.

Estas questões levam-me a reabrir um livro de referência no estudo da pedagogia sob o ângulo do cinema: *A Hipótese Cinema. Pequeno tratado sobre a transmissão do cinema dentro e fora da escola*, de Alain Bergala[4], que sistematiza algumas linhas de força que estiveram na base de um projecto pedagógico desenvolvido por Bergala com vista a implementar o cinema no sistema educativo francês. Sublinharia, desde já, o facto de, segundo o autor, os filmes deverem ser vistos por aquilo que são e não como pretextos para veicular matérias das diferentes cadeiras, tais como as de Sociologia ou História.

Assim, o filme deve ser entendido como uma linguagem feita de imagens e sons: "devemos aspirar a abordar o cinema como uma forma de arte: ensinar os estudantes a tornarem-se espectadores que experienciam o sentimento da criação". Esta ideia de sugerir a criação no ato de ver uma obra é defendida amiúde por Bergala. Fundamentalmente, trata-se de uma forma de pedagogia que não descura a organização formal ou as estratégias de enunciação de uma obra, quer dizer, a forma como um filme se constrói, plano a plano. Em suma, para a produção e também para a receção de um filme interessa tanto atentarmos no "como" quanto no "o que diz".

Ao mesmo tempo, o filme implica o acesso a uma alteridade; a qualquer coisa que não podemos experienciar por nós mesmos, se permanecermos "intramuros" na bolha da nossa existência. Em certo sentido, parece defender Bergala, o cinema será um meio intrinsecamente pedagógico, conduzindo-nos

4. Bergala, Alain, *A hipótese cinema: pequeno tratado sobre a transmissão do cinema dentro e fora da escola*, Lisboa, Imprensa Nacional, Plano Nacional das Artes, 2021.

à questão: como é que podemos pensar a escola, e o processo educativo, através do cinema?

No simpósio que lhe foi dedicado em Londres pelo British Film Institute, em fevereiro de 2017[5], Alain Bergala disse: "O objetivo de ensinar o cinema como arte é experimentar o cinema como uma forma de abordar o mundo e o outro". No caso de filmes sobre a escola propriamente dita, de que a turma *é um exemplo entre muitos outros,* os estudantes poderão tornar-se espectadores de si próprios e, ao mesmo tempo, sentar-se virtualmente no lugar do professor. Em *Jouer le jeu?*, um dos últimos livros de ensaio escritos pelo documentarista e crítico de cinema Jean-Louis Comolli, pode ler-se o seguinte: "filmar uma escola, uma turma, um liceu, uma aprendizagem, é relembrar àqueles que estão na sala de cinema que eles também estão na escola, nesta escola maravilhosa onde se aprende a ver e a ouvir enquanto aprendemos as lições dadas no filme". Digamos que o cinema, refletindo os problemas da escola, pode ter o condão de suprir a distância que separa as duas salas entre si e de transformar o processo de aprendizagem, entre os dois lados do muro, em coisa "prática", intimamente articulada com a vida.

Da sala de cinema para a sala de aula, o tema da transmissão e da aprendizagem apresenta, assim, uma natureza ontológica. O próprio Bergala secunda esta ideia quando escreve em *A Hipótese Cinema*: "O cinema – o melhor cinema – tem sido investido ontologicamente no tema do ensino". Como tal, refere ainda: "Ensinar cinema sempre foi conseguido com a ajuda do ensino no cinema, como um assunto do filme por si mesmo. Muitos grandes filmes que inspiraram o amor ao cinema tiveram como assunto o ato de ensinar".

O ensino como o cinema, ou o cinema enquanto forma de ensino, permite-nos aceder mais facilmente a esse espaço de contacto, de comunicação, de amor, de alteridade e de comunhão que é próprio da faceta mais enigmática e da dimensão mais profunda da experiência. Nota, enfim, Bergala no seu livro: "Face à alteridade da obra de arte, do desconhecido, percebemos que toda a gente é igual [de novo, a questão da igualdade]". Pelo cinema, mormente por aquele que representa de maneira explícita o problema do ensino, o estudante poderá aceder à compreensão de si mesmo

5. A conferência encontra-se disponível *online* sob o título *The Cinema Hypothesis – Alain Bergala symposium,* publicado no YouTube em 3 de fevereiro de 2017.

como um outro e do outro como si mesmo. O estudante devém professor e aluno, alterna papéis consoante a perspetiva da câmara sobre a ação ou quanto mais saltita, de modo tendencialmente democrático e igualitário, entre um lugar e o outro ou, usando uma linguagem mais belicista, quanto mais lhe são dados a experimentar os dois lados da barricada.

Entre lugares, os da sala de aula e do cinema, entre os papéis de professor e de aluno, parece-me que podemos entender mais profundamente a dificuldade inerente a todo o ato comunicacional e a todo o processo de transmissão do saber. Com isso, regressamos à verificação sábia de que não podemos compreender tudo. É essa também a lição que o professor Bégaudeau dá à aluna que diz, lacrimejante, não ter compreendido quase nada. Ela, nesse quase epifânico reconhecimento de que não compreendeu, acaba por se constituir como a prova viva de que, *apesar de tudo*, devemos ter esperança no sucesso do ensino.

Luís Mendonça é programador na Cinemateca Portuguesa, e professor na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova, onde coordena, entre outros projetos, a Universidade Zero, dedicado à mediação fílmica entre professores e alunos. É coeditor do site de crítica de cinema *À Pala de Walsh*.

O Que Faz o Cinema na Escola
– do mal-estar ao movimento feliz –

Paulo Carvalho

Examinemos um homem no chão /(...) a sua maneira mineral /
De adormecer. O que mais interessa é ver o seu lugar rodando para perceber
o eixo /Que o move no mundo (...) // Examinemo-lo quando desperta
, Daniel Faria

Há uma coisa assim no cinema, ou seja, um entusiasmo imediato, e não sabemos porquê, mas somos tocados por aquilo a que acabamos por chamar imagens, que não são efeitos de linguagem, tocam muito para além deles...
Ce qui ne se voit pas, Deligny (entrevista)

Modelos. Fixarás não os limites do seu poder, mas os limites em que o exercem.// Provocar o inesperado. Esperá-lo.
Notas sobre o cinematógrafo, Robert Bresson

Prelúdio – uma escola sem cinema

Relato de um episódio a que assisti, com poucas variantes,
nas muitas escolas por que passei como professor.

No intervalo das aulas, em pleno corredor, uma professora informa alguém que lhe é hierarquicamente superior acerca do comportamento de uma criança, aluno seu. "Não pára quieto, distrai os outros, chama por eles, conversa, torna impossível o trabalho do professor que quer dar a aula descansado." A criança está presente. É uma pequena mancha, entre as duas figuras adultas. A professora insiste: "...este comportamento é disruptivo, incorrecto, inaceitável". Segue-se a esperada reprimenda. A criança acata as palavras, cabisbaixa, sem replicar. Promete que não voltará a reincidir. Pode fazê-lo; não é certo que consiga cumprir a promessa. Apesar do corpo temporariamente imobilizado pelo medo, tem demasiada energia acumulada. Isto para não falar da tensão a que, nesse preciso momento, está a ser submetida e que crescerá para lá dele...

Tema A – O cinema para as crianças que sonham com ele

Mudança de cenário. Relato de um outro episódio (este ocorrido recentemente).

Alunos muito pequenos, miúdos dos 5.º ou 6.º anos, subiam as escadas para o primeiro piso, em direcção às salas de aula, antes de ter acabado o intervalo. Sabiam que de algum modo estavam a prevaricar, pois são as auxiliares que autorizam a subida. Num primeiro momento, mostram-se comprometidos ao verem-me ali, no patamar, mas o sorriso com que os recebo e o facto de os ter cumprimentado prontamente desfaz qualquer receio em relação à minha presumível autoridade. Perguntam então de que sou eu professor.

> – De Filosofia.
> – O que é isso?, perguntam.
> Faço a propaganda que me compete:
> – É uma disciplina muita fixe. Pensamos no que acontece no mundo, debatemos ideias. Usamos dinâmicas diferentes do habitual. Por exemplo, usamos o cinema…
> A palavra cinema espoleta uma série de interjeições alegres.
> – Vemos filmes?, pergunta um.
> – Também. Mas muito melhor: fazemos filmes.
> Exclamações de espanto e entusiasmo, os pés dão saltinhos.

Acreditemos que fiz bom *marketing*. O que me interessa aqui é pensar as reacções à palavra *cinema*, o facto de ter despertado nas crianças interjeições de alegria. Teriam demonstrado a mesma alegria se, em vez de ter dito "usamos o cinema" tivesse dito "vemos filmes"? Arriscaria dizer que não. É que elas *já* vêem filmes.

Quando vêm filmes os alunos em aula? A resposta é: vêem filmes, quando se trata de ilustrar as ideias dos temas que estão a ser leccionados. Ou então no final dos períodos ou semestres, quando já acabaram os testes e na mente de todos já se está de férias. É curioso que em ambos os casos as imagens nunca valem por si. No primeiro, estão ao serviço das ideias (dos Programas das disciplinas, convertidos recentemente em Aprendizagens Essenciais); no segundo, ao serviço da ocupação de tempos vazios.

Na perspectiva das crianças, ver filmes é bom? É pelo menos melhor do que ter "aulas normais". De facto, ver filmes em sala de aula constituí quase

sempre um desvio bem-vindo: primeiro, a autoridade do professor passa para segundo plano; depois, possibilita que, por alguns minutos ou por uma hora, as crianças se desliguem de um discurso que exige atenção delongada e uma capacidade de abstracção que, na sua idade, não está ao alcance de todos.

A verdade é que, na escola, a Palavra continua a ser central. Já o mundo... o mundo tornou-se tiranicamente digital e forrado de imagens. Quer isso dizer que as crianças actuais conhecerão e compreenderão melhor esse mundo, se virem filmes em aula? Pelo contrário, adiantarão aqueles que vêem nisso um contributo para a saturação de imagens a que são expostas. Depende dos filmes, responderão outros. Outros farão depender a resposta do modo como são mostrados. Sim, se forem bem trabalhadas; não, se se limitarem a vê-los em ordem à realização de fichas ou se o fizerem apenas para descomprimir, descansar, distraírem-se. E, de facto, se essa for a única relação com os filmes, uma relação utilitária, é possível que dali a três ou quatro anos, num curso profissional de Desporto, por exemplo, já completamente desiludidos com a escola, até ver filmes já se tenha tornado "uma tremenda seca" e aproveitem para dormir sobre a carteira, no escuro (outra cena a que se pode assistir frequentemente em algumas escolas portuguesas...).

Não percamos de vista a breve conversa tida com as crianças. Nela, eu não utilizara a expressão "ver filmes", antes a palavra "cinema". A palavra "cinema" parece ter causado um pequeno sobressalto emotivo, que não causaria a expressão "ver filmes". À sua boleia, talvez se tenham transportado, em imaginação, para uma sala de cinema. Talvez tenham entrevisto uma janela para uma dimensão diferente daquilo que já conhecem...

Mas quando respondi a uma: "não só vão *ver* filmes, mas melhor do que isso vão *fazer* filmes", a reacção foi, como disse, de espanto e de entusiasmo. Um entusiasmo físico. Porquê? Porque, naturalmente, para o corpo pujante de energia de uma criança, um corpo que pede movimento, é muito melhor *fazer* do que simplesmente *ver*.

Ver é um dispositivo que, para eles, no contexto de escola, significa antes de mais imobilidade e passividade. Um dispositivo também ele disciplinar, como o do olhar dos escravos da Alegoria da Caverna orientado por ferros para as sombras móveis na parede. Não por acaso, muitos professores usam os filmes como método de hipnose, para acalmar os ânimos de turmas ditas mais agitadas. Através de imagens agradáveis, atraentes,

o corpo é convidado, então, a manter-se parado, atento, fixo, passivo. Também pode acontecer verem filmes de acção, para – vendo aquilo de que gostam – melhor vendo aquilo que, desde cedo, puseram à frente para se habituarem a gostar (velocidade, agitação e violência) – terem o seu momento de catarse... Sendo que, acabado o filme, voltam pelo mesmo caminho, ao que eram antes. Claro que isto não é uma fatalidade: quando o filme é bom o suficiente para deslocar as percepções habituais, ocorrerá um *fazer cinema* íntimo, de consequências insuspeitas para a biografia, a sensibilidade e a inteligência de cada criança. Consequências felizmente não mensuráveis, não avaliáveis no final do período ou semestre...

Porém, ver filmes será sempre para uma criança muito menos *animado* do que se esta estiver a filmar, a representar... e, não suspeita ela, a montar o filme. Daí, talvez, a redobrada alegria daquelas crianças, quando lhes disse que fariam filmes. Sem o saber, adivinhavam-no.

O que representa "o cinema na escola" para quem ainda não praticou será mais ou menos isto. Mas o que representa "fazer filmes" para quem já os faz na escola?

Antes de responder a esta pergunta, convém determo-nos em três cenas que se repetem todos dias na escola.

Interlúdio – Três cenas que em *loop*

Grosso modo podíamos caracterizá-las como sendo: a cena da turma exemplar; a cena da turma apática; a cena da turma mal-comportada.

Entremos nas salas de aula para as filmar.

Na primeira cena, vemos os alunos com que quase todos os professores sonham. Os alunos mostram-se atentos, empenhados, participam quando lhes é solicitado, levantam o braço quando têm dúvidas, recebem informação que passa por conhecimento e reproduzem-na exemplarmente em testes. Deles se diz, orgulhosamente, que sabem trabalhar com autonomia, elogiando-se-lhes o mérito.

Na verdade, a cena é rara ou nunca abrange exactamente todos os alunos, mas existe, é possível testemunhá-la, verificando-se a mesma sobretudo em turmas em que os alunos são selecionados, quer pelas suas características cognitivas, quer pela selecção nada natural da lotaria sócio-económica. Trata-se habitualmente de turmas de Ciências, nas quais predominam alunos que estão na área porque gostam.

Muito mais comuns são as outras duas cenas. Entremos noutras salas.

Por um lado, temos a cena da apatia. Crianças e jovens que estranhamente aparentam ter deixado de ser curiosos; que, dizem os adultos, não se interessam por nada; que respondem com silêncio ou indiferença às perguntas dos professores; que não querem, diz-se, fazer nada. Resta saber o que está por debaixo dessa atitude. A falta de confiança de quem recebeu imagens de si pouco abonatórias? Problemas familiares? O facto de estarem numa área de que não gostam, de estarem ali somente para "fugir à Matemática"? Ou virá a apatia do facto de nunca lhes terem sido dadas verdadeiras oportunidades, na escola, para serem protagonistas de uma procura, protagonistas do seu saber? Ou, dito de outro modo, do facto de nunca lhes ter sido possível activar e desenvolver as potencialidades inerentes aos seus corpos singulares e de tecer conhecimento a partir dos seus interesses? É muito provável que mais do que uma destas razões estejam na origem da sua apatia.

Por outro lado, temos a cena da turma com "zero em comportamento". Corpos que procuram o caos, que rejeitam a ordem e a autoridade reguladora do adulto, corpos que estão fartos de regras. É uma cena de revolta, a revolta de quem reage com violência activa à violência da acumulação de horas e horas de inacção, ao longo dos anos. Fazem-no através de conversas paralelas, de posturas do corpo ostensivamente desleixadas, de distrações provocatórias, do uso do telemóvel à socapa ou às claras, de insultos dirigidos a colegas, às vezes dirigidos ao professor. Muito provavelmente a criança do primeiro episódio que contei, a criança humilhada em público, estará entre eles. Esta é obviamente uma versão da cena da apatia, só que em corpos mais saturados, corpos que, por assim dizer, já explodiram.

Numa cena, como noutra, o mal-estar (de alunos e professores) é evidente, mas quase nunca levado a sério. A responsabilidade é sempre atribuída ao mais jovem: ou porque tem dificuldades cognitivas, ou porque não tem pré-requisitos, ou porque é preguiçoso, ou porque é insolente e mal-educado. Como se tudo se resumisse a uma questão de vontade ou má-vontade. Como se o adulto nada tivesse a ver com o caso, como se nada pudesse fazer... Quando afinal, mais do que dar aulas ou passar «sermões» inúteis, o que está em causa é *criar condições para que coisas aconteçam e aconteçam de maneira diferente*.

Foi neste contexto que empreendemos o nosso projecto de cinema na escola. Mas o cinema é apenas uma das muitas vias possíveis...

Tema B: O cinema para os adolescentes que o praticam

Pode alguém perguntar: o que vem o cinema fazer à escola? O que tem o cinema que ver com a disciplina ou a falta dela, se é disso que se trata? Outros, mais bem-intencionados, perguntarão: mas o que pode fazer o cinema pela escola, afinal? Ao que outros responderão: por que haveria o cinema ter que ver com essas cenas? Acaso é missionário? Ao cinismo justo destas palavras alguém talvez respondesse: não é preciso exigir-lhe tanto. Basta que esteja presente. Filmar, experimentar fazer cinema, na escola, é, como adivinham as crianças que sonham com ele sem o saber, muito mais entusiasmante do que simplesmente ver filmes. Tem sido essa a nossa experiência com os adolescentes com que temos trabalhado este ano, naquilo a que chamámos *Tentativa* (por influência da prática do pedagogo francês Fernand Deligny). *Cinema na Escola* ou *Tentativa Al-gayrân*, assim a designámos. *Al-gayrân*: palavra árabe donde provém o topónimo Algueirão, a localidade suburbana onde tudo se passa. *Al-gayrân*, plural de *Al-gar*, a gruta, como a caverna de Platão, como a sala de cinema. *Algayrân*, no plural, as grutas ou galerias, as vias de fuga para o exterior, para outras paisagens e horizontes. Na mitologia local, durante as lutas entre cristãos e mouros, estas galerias terão de facto sido usadas para a fuga…

Pedi que os protagonistas da Tentativa escrevessem sobre a experiência tal como a sentiram até aqui. Escutemos as palavras de alguns dos adolescentes:

> Diz a Inês:
> "Tenho gostado bastante das aulas de cinema, até agora, e acho que é sempre bom ter direito a novas experiências. Gosto imenso de ver filmes e perceber como tudo é feito por detrás das telas."
>
> Diz o Francisco:
> "A minha experiência da proposta de cinema na escola tem sido muito boa. Por mim, podíamos continuar estas aulas até ao final do ano que não me ia importar nada. Consegui aprender o básico de mexer numa câmara, a importância de gravar um plano por mais tempo, não só 5 ou 10 segundos de uma paisagem esteticamente agradável. Sei também como é

que duas imagens criam uma emoção e como, se alterarmos uma delas, a emoção muda por completo."

Diz o Gustavo:
"Aprendemos um pouco de todas as partes que constituem o fazer cinema, além de poder ter a sensação de estar em cada uma delas. Descobri que produzir um filme é um processo bem mais complexo do que eu imaginava. Mas isso só serviu de alimento para a minha paixão de ver filmes. Gostei bastante dos nossos tutores. Achei curiosa a sua abordagem, uma vez que não nos tratavam como simples alunos, mas sim como se fôssemos colegas de trabalho. Do meu ponto de vista, esta foi uma super-abordagem. Dessa forma, familiarizámo-nos todos em pouco tempo."

Diz o José:
"Gosto da proposta, por ser interativa e divertida, diferentemente de algumas aulas altamente teóricas."

Diz a Nádia:
"A ideia de aprender a criar filmes, desde a elaboração de histórias até à filmagem e montagem, parecia algo completamente diferente das aulas habituais de Filosofia, mas ao longo das aulas percebi que havia muitas ligações entre as duas áreas. À medida que fomos avançando e desenvolvendo as diferentes atividades comecei a perceber como a criação de histórias e a produção de filmes envolvem a exploração de ideias, de diferentes formas de ver o mundo e de questionar aquilo que muitas vezes tomamos como sendo certo. Em termos emocionais, foi muito enriquecedor trabalhar em grupo, decidir sobre o que filmar, discutir as mensagens que queríamos transmitir. Fez-me perceber como o cinema pode ser uma forma de expressão profunda. Eu definiria a proposta de Cinema na Escola como uma forma inesperada de aplicar muitos dos conceitos que já tínhamos aprendido na disciplina de Filosofia. Esta foi uma experiência que adorava repetir."

Diz o Miguel:
"Foi interessante descobrir formas novas de usar a imagem para representar algo e também aprendi como criar planos para criar uma história. E como uma imagem pode ter vários significados se a virmos pelos olhos de outras pessoas."

Diz a Matilde:
"Esta proposta para mim foi muito interessante, pois veio ao encontro do meu projeto pessoal, que está relacionado com o cinema. Adoro cinema e este faz praticamente parte da minha rotina e penso que isso terá ajudado na minha compreensão dos temas. Acima de tudo, a equipa de filmagem que esteve connosco durante estes poucos dias foi bastante atenciosa e todos nós gostámos muito de trabalhar com os três e queríamos voltar a tê-los nas nossas aulas para continuar o projeto."

Diz a Mariana:
"Aprendi sobre conceitos técnicos como *montador* e *montagem em paralelo*. Sendo o primeiro a pessoa que organiza ideias. E o segundo o nome que se dá a duas ações que acontecem ao mesmo tempo. Eu sempre gostei mais de tirar fotografias e também foi algo que pude fazer durante esta viagem, mas aprendi mais sobre gravação de vídeo e o enquadramento de planos. Eu sempre gostei de editar vídeos. O Tomás ensinou-nos mais sobre edição. Explorámos diversos roteiros com as mesmas bases de gravação, o que foi bastante importante para nos relembrar que tudo depende da nossa imaginação e criatividade. Importante salientar que o que mais gostei foi a criação de histórias. Aí, pudemos pôr a prova o nosso pensamento crítico e criatividade. Adorei esta viagem. É algo que vai ficar marcado para sempre na minha vida como uma experiência única que gostaria bastante de voltar a repetir, visto que foi uma experiência muito enriquecedora, tanto ao nível emocional como intelectual."

Diz o Ruan:

"A proposta do cinema é muito boa para a escola e para os alunos que participam no projeto. Esta atividade deu uma oportunidade de descobrir melhor o mundo do cinema e da atuação. E como o cinema envolve muita montagem, edição e o quão importante é o som. Para concluir, queria elogiar a equipa de filmagem. São muito bons no que fazem, são bons comunicadores, além de simpáticos. Gostei de aprender a trabalhar com o Francisco, com Tomás e com João."

Estes testemunhos falam por si. Mas também dão conta de uma mudança de perspectiva. O filme da história dessa mudança poderia ter como título *Os bons, o mal-estar e o vilão.*

Uma intervenção cirúrgica obrigou-me a ficar ausente da escola durante duas semanas. Duas semanas correspondem a seis horas de Filosofia, no horário das turmas que têm o projecto de cinema. (A propósito: não lhes chamamos turmas, mas colectivos; escolheram os nomes para cada colectivo: Bollywood e Filoflix.)

Seja como for, a notícia de que teriam Cinema em lugar de Filosofia foi recebida a contragosto. Eles tinham gostado das partes de aula com o Francisco Madureira, da análise sensorial de filmes do realizador iraniano Abbas Kiarostami e do realizador francês Claude Lelouch, da preparação das filmagens de percursos afectivos pelo território do Algueirão; mas afinal, sempre seriam seis horas sem aulas, um alívio entre as restantes disciplinas. Mas, como acabámos de ouvir, o que aconteceu assim que o João Leiria e o Tomás Maia se juntaram ao Francisco, foi bem diferente do que esperavam. Apaixonaram-se pela prática de pegar na câmara, de conceber histórias, de representá-las, de tomar decisões em equipa, de enquadrar cenas, de montar os brutos.

Chego duas semanas depois, e o que acontece? Sou recebido com frieza, como alguém que vem para estragar a festa. Daquele que trouxera a possibilidade do cinema, passara a *mau da fita*...

Depois da experiência intensiva do Cinema, eles sabiam: uma coisa é viajar mentalmente, imaginar que nos movemos no país dos filósofos, conversando com eles (como lhes proponho), outra é percorrer efectiva-

mente os espaços exteriores da escola, a filmar, por exemplo, a perseguição a um assaltante ou um filme de zombies. A Filosofia continua a usar pouco mais do que os olhos, o cérebro, a língua, os maxilares e as mãos; o cinema pelo contrário, leva o corpo todo atrás. A alegria proporcionada pelo cinema não se compara. Um aluno atreveu-se a dizer o que muitos sentiam: não se importava de substituir a Filosofia pelo Cinema. É porque não reconhecem valor na Filosofia? Como vimos pelo parecer de uma aluna, não necessariamente. Foi, antes, porque no Cinema vislumbraram o que a Escola poderia ser: tomar decisões, agir, interagir, criar objectos visíveis e partilháveis, saberes encarnados.

O retorno à Filosofia pareceu constituir, para eles, um retorno à Escola que sobejamente conheciam: a dos corpos imóveis, a da falta de liberdade de movimentos, a da disciplina, a da obediência. E isto, como disse, não obstante tentar contrariar essa Escola, diariamente, na prática da Filosofia. Aquilo que aí tentava devolver-lhes, desde o início do ano – a autonomia através da escolha de projectos pessoais, o poder de decisão, a responsabilidade sobre as suas acções, a possibilidade de errarem sem medo ou vergonha (por ser aí a tentativa o mais importante, independentemente do resultado certo ou errado) – isto que tentava devolver-lhes, desde o início do ano, através da Filosofia, sem resultados ainda muito visíveis, o cinema conseguira alcançá-lo em apenas duas semanas.

CODA – Uma escola com cinema

Filmar na escola, filmar a escola, filmar fora da sala de aula, filmar o espaço escolar como se fosse cenário de outras acções, filmar a vida para além da escola... tudo isto constitui a *Tentativa Al-Gayrân*.

Na entrevista dada por Fernand Deligny donde foi retirada a epígrafe inicial, pode ler-se também: "O gesto de pegar num pedaço de pão pode ser surpreendente se se conseguir 'filmar' o que não se vê no gesto; colocá-lo em imagem de tal forma que o espectador repare no que, de outra forma, não teria reparado."

O cinema na escola pode ser, então, uma forma de reparar na realidade, de ver o ainda não visto, de mapear o território circundante, de pensar com imagens, para além das calhas da Lógica ou da estreiteza dos conceitos estafados, de tomar consciência do carácter factício e fictício das percepções, de criar suspeita sobre as imagens oferecidas como armadilhas nos *reels* ou

nas redes sociais, de compreender a gramática da construção da realidade das imagens consumidas todos os dias, a toda a hora…

Se for isto, o cinema acabará por ser também uma forma de orientação, de mapeamento da posição dos corpos, das suas deslocações, interacções e afectos. E, imperceptivelmente, a passagem do mal-estar ao movimento feliz a que aspiram.

Pedindo emprestada uma expressão de Françoise Bonardel, diria que se trata de "tornar visível o que desconhecem": a parte escondida do mundo tal como se apresenta, sem dúvida, mas também a potência de agir dos seus corpos, a potência de operar colectivamente sobre esse mundo, a possibilidade de conferir outra forma a esse mundo…

Paulo Carvalho é Professor de Filosofia no Ensino Secundário e doutorando em Artes Performativas e da Imagem em Movimento. Presentemente desenvolve uma dissertação em torno da obra cinematográfica de Fernand Deligny.

Esta comunicação foi pronunciada no âmbito do simpósio 'Universidade Zero – Cinema e Pedagogia', que decorreu na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova, entre 5 e 7 de fevereiro de 2025, com o apoio do projeto FILMSCHOOL

Educação para o cinema: fazer de si um filme que gostemos de ver

Carlos Natálio

*Não existe nenhuma razão para acreditar que o cinema vai ser sempre um espectáculo. (...). Posto de outra forma, a decupagem técnica ou "*shot breakdown*" vai tornar-se uma forma de expressão para a concepção de um mundo. Os problemas formais serão de uma ordem ontológica.*
Alexander Astruc, *O Futuro do Cinema* (1948)

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 tudo 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, identidade de um amador ou profissional, ou sob a forma de um só — oficial, solene, solitário — cinema.

É assim o movimento articulador das imagens 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 de um *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). 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 farmacológica, de um movimento articulador e individuante que deixou para trás apenas as suas obras filme, e se erige em técnica de composição. Uma pedagogia sobre o movimento cinemático 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 dos seres humanos.

A partir do célebre ensaio de 1948, *Naissance d'une nouvelle avant-garde, la caméra-stylo*, a noção de "câmara-caneta" de Alexander Astruc tornou-se de vital importância por antecipar uma dimensão de expressão individual no cinema, a partir do qual arrancaria grande parte do cinema moderno. Se estamos perante uma ideia de antecipação, 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, como refere Adrian Martin numa introdução que faz à sua tradução do artigo, que a esperança de Astruc por um cinema livre e democrático atinge a sua expressão máxima (2017, p. 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 quero 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, p. 48) — era acompanhada de um sonho. O sonho passava pela transformação das técnicas do cinema em função de uma "escolha", de uma particular "concepção 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" (p. 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 Dziga Vertov quem melhor intuiu, pela colocação da câmara em todos os espaços, a possibilidade de expansão de um olhar cinemático a toda a realidade (inclusivé, 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" ou "inscrição": uma expressão como técnica de revelação de um mundo. O que acho 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 de um mundo individual. De um ponto a partir de qual o indivíduo, neste caso a criança ou o jovem, seriam o protagonista, um verdadeiro *metteur-en-monde*.

O termo grego *phármakon* — na sua natureza de indecidível e pelo facto de sempre colocar em movimento as oposições, nomeadamente, entre presença e ausência, como nos explicou Jacques Derrida (1972) — deixa refletir acerca do núcleo fundamental a partir do qual podemos determinar esses "cumes" que nos havia legado o *medium* do cinema. Por outras palavras, explicar que a persistência da ideia de cinemático se justificaria pela manutenção dessa ambiguidade e constante movimento de articulação próprios a essa noção de *phármakon*. A relação entre estas duas noções permite distinguir dois eixos a partir do qual, historicamente, se têm abordado muitos dos problemas do 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, na natureza, o transcenderia. Um autor como Gilbert Simondon (1924-1989), nos seus estudos acerca da evolução e modo de existência dos objetos técnicos (1958) e acerca da individuação dos seres (1964) permite, parece-me, abrir novas perspetivas acerca destes dois eixos no tratamento do cinema. Nomeadamente, através de uma articulação necessária e inevitável entre a compreensão dos mecanismos de existência e evolução técnica e os modelos de constituição dos seres humanos enquanto indivíduos.

Assim, talvez seja possível identificar sumariamente duas abordagens a partir dos quais compreender a persistência do cinemático. Por um lado, a partir do universo conceptual técnico de Simondon, propor que a dinâmica

de concretização do cinemático, visto a partir da interação de um conjunto de máquinas, levou à distinção de um "modelo cinemático operativo" que se recorta e distingue no contexto de uma paisagem pós-cinemática. Por outro lado, a partir do universo conceptual do autor francês ligado à dinâmica da individuação, sugerir a compreensão da persistência do cinemático, por via do seu movimento e sua afinidade com a individuação do ser humano. 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, é o facto de estes não poderem ser pensado individualmente, sem a articulação constante um com o outro. Isto é, trata-se assim de uma dupla conceção de cinemático — uma que implica uma dinâmica no ponto de vista da sua evolução tecnológica e gestos técnicos particulares e outra que tenha um significado de observação de uma certa imbricação do movimento cinemático para a constituição do indivíduo.

Para essa dupla dimensão do cinemático torna-se então assim necessário fazer-lhe corresponder uma dupla pedagogia. Uma que procure trabalhar sobre um crescente domínio técnico na transição entre a lógica da montagem cinematográfica e a dimensão transdutiva de ressonância e articulação de elementos. E outra, uma segunda pedagogia, que capitalizasse a afinidade entre o movimento articulador do cinemático e a articulação do processo de individuação, tendo em vista um melhoramento de si, conforme Peter Sloterdijk determina, perante a noção de exercícios antropotécnicos. Estes seriam, neste contexto particular, exercícios que implicariam precisamente a consciência de uma articulação de elementos no tempo, como forma qualitativa de gestão do movimento no quotidiano.

Quando mapeamos o panorama europeu, e em particular o nacional, observa-se com agrado a solidificação da importância do cinema enquanto forma de criação no contexto educativo dos mais jovens, com a sedimentação de várias metodologias que apuram o olhar e o fazer das imagens em movimento. Mas importa nesse seguimento favorável vislumbrar que possibilidades existem para a implementação dessa dupla pedagogia do cinemático. À primeira vista podemos dizer que entre uma perspetiva eminentemente teórica e conceptual sobre a persistência do cinemático

e um trabalho no terreno, no campo da educação para o cinema, existirá uma natural *décalage*. A este propósito, João Mário Grilo, professor na área do cinema e cineasta português, concretiza essa diferença. Segundo ele "os modelos que têm sido tentados são hermenêuticos e propedêuticos, mas a essência do cinema é sobretudo maiêutica" (Natálio, 2019, p. 537). Para si, a pedagogia do cinema deve ajudar a pessoa a "identificar o fluxo do cinema" e perceber a diferença entre este e outros fluxos.

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, na imagem em movimento, uma fonte de algo nocivo ou perigoso — seja ela de natureza publicitária, superficial, exploratória ou violenta —, 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 que a ideia de *phármakon* implica, a qual se faz pelo risco de ferir ou ser ferido. É este o alcance total do movimento cinemático.

A educação para o cinema deve expor essas incertezas 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 tal 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.

Ainda 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* face ao exterior têm em comum uma certa dimensão imobilizante, que procura transmitir um conteúdo x, em detrimento de uma dinâmica xy. Contudo, vários são os sinais de uma preocupação maiêutica já hoje no campo da educação para o cinema. Por exemplo, a metodologia celebrizada pelo trabalho de Alain Bergala no que concerne o encontro com a arte como incerteza fundamental e necessária, ou as linhas de continuidade que os relatórios europeus vão traçando entre as dinâmicas colaborativas do cinema e a educação de valores de cidadania, ou ainda a ideia de percurso de crescimento que se incita os jovens a fazer através do uso, do habitar de uma dada coleção de filmes.

É conhecida a reflexão em torno da importação da constituição de uma coleção a partir de Walter Benjamin. A constituição de uma coleção, 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. 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, p. 66). No capítulo dedicado ao colecionador, na sua "coleção" de citações e pensamentos, *Das PassagenWerk*, Benjamin refere que "colecionar é uma forma de recordação prática" (2009, p. 239; H1a,2), um verdadeiro método de "tornar as coisas presentes", "representá-las no nosso espaço (e não nos representar no espaço delas)" (2009, p. 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 significam precisamente tornar a juntar.

Todos estes sinais acima referidos 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. O cinemático, se concebido a partir de uma 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, como esclarece Bernard Stiegler, uma verdadeira pedagogia de *adopção*

(Stiegler, 2013, pp. 371-372) do movimento e gestos cinemáticos como instrumentos operativos de uma dada sociedade.

Com base nestes elementos importa gizar processos de apuramento dos gestos pedagógicos 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. Um elemento importante nessa transformação passa por uma maior articulação entre o ver e o fazer. 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, p. 291). Assim, é necessário prosseguir um "ver em função de um fazer" e um "fazer em função de um ver", em que os filmes visionados procurem 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.

Em 2016 entrevistei, juntamente com Luís Mendonça, Catherine Grant, teórica britânica da área do cinema, especializada no formato ensaio audiovisual. Dessa entrevista podemos salientar um aspeto que permite compreender a continuidade entre os gestos práticos de uma pedagogia criativa em torno do cinema e os indícios dos gestos encontrados nos referidos formatos ensaísticos e críticos. 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. Não por acaso, pervertendo o termo em uso — "literacia audiovisual" —, Catherine Grant descreve o seu projeto de *audiovisualcy* (Mendonça e Natálio, 2016). Esse 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 e expressa-se precisamente nesta dimensão de *audiovisualcy* que vai para lá do espaço conceptual dos referidos ensaios. Os gestos comuns de "descrição", "comparação" e "ligação"

que são fomentados no contexto prático de vários projetos pedagógicos na educação para o cinema pegam em mãos essa ideia de ensaísmo audiovisual como paradigma de expressão comunicacional para as gerações mais jovens. Talvez essa linha seja uma forma de responder à batida questão: hoje somos todos críticos.

Acerca dessas maneiras de comparar e ligar as imagens, Teresa Garcia, da associação Os Filhos de Lumière, refere que o trabalho sobre a montagem no contexto dos projetos de educação para o cinema é ainda um processo algo lento e fragmentário, em parte devido a questões de produção (Natálio, 2019, 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. Aqui torna-se necessário, 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 com recorrência 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.

A persistência e reativação da dinâmica do movimento articulador do cinemático num contexto pedagógico tem importante papel nos processos de acesso e de 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 xeque, 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", para usar

a terminologia de Gilbert Simondon. 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" (Natálio, 2019, p. 536). No segundo modelo, do *stream* prevalente na lógica das redes sociais, e de várias outras plataformas, 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 torna um obstáculo à perfeita e lucrativa circulação.

Perante estes dois modelos, a reativação dos valores do/a 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 meu entender, de despertar uma forma prática, criativa, concisa, coerente, de aceder a uma dimensão mais teórica e informativa da existência. Importa então reequacionar os gestos daquilo 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. Em certo sentido, é o método que cria a ordem.

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. Nessa passagem entre momentos históricos estabilizou-se um dado fazer pelo qual 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.

Alain Bergala compreendeu que no ato criativo cinematográfico esses gestos operativos, de natureza mental, devem jogar-se com precisão. São eles, a eleição, a disposição e o ataque. A eleição passa, como o nome indica, pela escolha de diversos elementos para o seu plano (2008, p. 135). A disposição pressupõe uma decisão acerca da relação entre os elementos escolhidos, e, finalmente, o ataque implica escolher um dado ângulo ou ponto de vista sobre as coisas que se elegeram escolheu e que se colocam em relação.

Creio que essa ideia de inadequação entre um sistema de educação à volta de conteúdos e o "lá fora" pode esbater-se se pensarmos numa forma de acesso, individualizada, a esses conteúdos a partir do desenvolvimento de uma teoria cinemática assim desenvolvida, que implica um fazer que ponha em jogo a ligação produtiva entre os elementos que nos vão constituindo como indivíduos. Isto porque, em última análise, não somos mais do que o nosso próprio *case study* e é só daí que podemos partir. Esse é, talvez, o grande desafio: quando temos acesso a uma ideia de totalidade, onde tudo ilusoriamente parece, potencial e virtualmente, acessível, é os modos de acesso que precisam ser refinados. E assim aprender a dominar formas de entrar no universo de conteúdos, por forma a melhor servir a nossa "construção". A capacidade de vislumbrar "todo o mar" e tomar a opção de escolher/selecionar é algo que vamos ainda aprendendo muito a partir do cinema, da atitude de construir qualquer coisa em movimento, com "pedaços de tempo", chamados imagens em movimento.

Carlos Natálio é programador de cinema e professor na Universidade Católica Portuguesa, School of Arts, onde integra o Research Center for Science and Technology of the Arts. É coeditor do site de crítica de cinema *À Pala de Walsh*. Este texto é um excerto adaptado da sua dissertação de doutoramento (Natálio: 2019).

BIBLIOGRAFIA

Astruc, Alexandre (1948), "The birth of a new avant-garde: La Caméra-Stylo»", *The New Wave: Critical Landmarks*. Editado por Peter Graham. Londres: Secker e Warburg, 1968.

Astruc, Alexandre, "The future of cinema", *The Third Rail* N. º 9, 2017 (trad. Adrian Martin), http://thirdrailquarterly.org/wpcontent/uploads/TTR9_11_Astruc.pdf

Benjamin, Walter, "Unpacking my library: a talk about book collecting", *Illuminations*, (ed. com intr. de Hannah Arendt, trad. da versão inglesa Harry Zohn), 59-69. Londres, Fontana, 1982

Benjamin, Walter (1927-1940), *Passagens* (trad. brasileira, org. Willi Bolle), Belo Horizonte, Editora UFMG e São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009

Bergala, Alain (2002), *A Hipótese-Cinema* (trad. Mônica Costa Netto e Sílvia Pimenta) Rio de Janeiro, Booklink Publicações LTA, 2008.

Bogalheiro, José, *Empatia e alteridade – a figuração cinematográfica como jogo*, Lisboa, Documenta, 2014

Derrida, Jacques (1972), *A farmácia de Platão* (trad. Rogério da Costa), São Paulo, Editora Iluminuras, 2005

Godard, Jean-Luc, *Documents* (ed. Nicole Brenez), Paris, Centre Pompidou, 2006

Lardoux, Xavier, "Pour une politique européenne d'éducation au cinéma»", *CNC – Centre National Du Cinéma et de l'Image Animée*, 2014, http://www.cnc.fr/web/fr/actualites/-/liste/18/5198358

Martin, Adrian, "Introduction to «The Future of cinema» by Alexandre Astruc»", *The Third Rail* N.º 9., 2017, http://thirdrailquarterly.org/adrian-martinintroduction-to-the-future-of-cinema-by-alexandre-astruc/

Mendonça, Luís, e Natálio, Carlos, "Catherine Grant, a guardiã da cinefilia digital" (entrevista com Catherine Grant), *Revista Interact*. Nºs. 24 e 25, 2016, http://interact.com.pt/24/entrevista-a-catherine-grant/

Natálio, Carlos, "A persistência do cinemático a partir da noção de *phármakon*", Dissertação de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, 2019

Simondon, Gilbert (1958), *Du mode d'existence des objects techniques*, Paris, Aubier, 1989.

Simondon, Gilbert (1964 e 1989) *L'individuation psychique et collective: A la lumière des notions de forme, information, potentiel et métastabilité*, Paris, Jérôme Millon, 2005

Sloterdijk, Peter, (2009), *You must change your life* (trad. Wieland Hoban), Cambridge, Polity Press, 2013

Stiegler, Bernard, *Pharmacologie du front national*, Paris, Flammarion, 2013

Vertov, Dziga, *Kino-Eye – The writings of Dziga Vertov* (ed. Annette Michelson, trad. Kevin O'Brien), Los Angeles, University of California Press, 1984

Modos de (dar a) ver no cinema: "do colonialismo como nosso impensado"[1]

Maria do Carmo Piçarra

Educação para o cinema – e para o audiovisual e imagem em movimento, genericamente –[2] é a expressão mais usada para referir o que antes era designado como literacia fílmica, por ser mais abrangente e exprimir a ideia que, na sociedade de imagens actual, não se pode não saber ler imagens. Mas, na educação para o cinema, saber ler não basta. É fundamental conhecer a linguagem do cinema e audiovisual. Por isso, ver, ler, fazer são pilares em que assenta a educação para o cinema, que promove a experiência de assistir a um filme na sala de cinema, às escuras, numa vivência partilhada, e a reflexão sobre a exegese do que é visto. Complementarmente, quando possível, inclui ainda o saber fazer através da aprendizagem das técnicas e da linguagem do cinema.

John Berger, crítico de arte e autor *Modos de ver*[3], fez notar que a invenção da câmara de cinema não mudou apenas o que vemos, mas também o modo como vemos. Berger revolucionou o modo de olhar a arte, estilhaçando a divisão entre suposta alta e baixa cultura, e valorizando o olhar de cada indivíduo determinado pela sua circunstância. Na série televisiva de que foi autor, exibida em 1972 pela BBC Two, já desvelava as marcas que os modos de pensamento dominantes relativos ao exercício do poder, propriedade, dominação masculina e a objectificação da mulher inscreveram visualmente, na pintura, mas também no cinema ou na publicidade.

1. Referência ao livro que reúne textos de Eduardo Lourenço, publicados durante 70 anos, e que o revelam como crítico do colonialismo.
2. Usarei genericamente a expressão educação para o cinema também para designar, globalmente, educação para a imagem em movimento. O cinema mantém-se como referência para designar a integração de tecnologias e práticas artísticas assentes no uso da imagem em movimento (com ou sem som).
3. Série de televisão de quatro episódios, com 30 minutos cada, criada por John Berger, e transmitida pela BBC Two em Janeiro de 1972.O êxito da série ditou que Berger publicasse as suas reflexões sobre a história de arte e o modo de a ver como um ensaio. É facilmente visionável na internet. O conjunto de ensaios foi editado pela Antígona em 2018, com tradução de Jorge Leandro Rosa.

Fez ainda notar que a nossa observação de uma imagem é filtrada pelo nossos sentimentos e experiências.

Em 2000, o então ministro da cultura francês, Jack Lang, convidou Alain Bergala para criar um plano específico para o cinema no âmbito da introdução das artes nos currículos escolares desde o ensino básico, o qual veio a ser implementado pela Missão de Educação Artística e de Acção Cultural, em que Bergala foi conselheiro para o cinema. Da prática dos cinco anos iniciais de implementação do plano, resultou a reflexão publicada no livro *A Hipótese Cinema. Pequeno tratado sobre a transmissão do cinema dentro e fora da escola*.[4] Na linha desmistificadora de Berger, Alain Bergala propõe uma ideia essencial: perante uma imagem estamos todos em paridade. As informações sobre o modo de criação e as condições da sua produção não são fundamentais para conhecer a obra. Perante uma imagem, importa olhar, sem véus, despojando o olhar de preconceitos.

Berger alertou, aliás, contra o risco da mistificação decorrente da prática de facultar informação muito elaborada sobre a imagem. A mistificação resulta no obscurecimento da capacidade de analisar e extrair sentidos, que cada um retém a partir da sua experiência. Em *Modos de ver*, Berger destaca a simplicidade com que as crianças olham para as imagens, as interpretam muito directamente, e relacionam qualquer imagem com a própria experiência.

Ao pedagogo importa dar a ver, dessacralizando, e colocando o desafio mais simples: "O que veem?". Se importa desmistificar a análise da imagem e do filme[5], subjacente a este exercício está outro, hoje fundamental: incentivar e desenvolver a capacidade de expressão oral. Podem, porém, ser estimuladas outras formas de expressão – como o desenho, a música, a escrita, a fotografia – através das quais quem olha pode exprimir o que

4. O título original é *L'hypothèse cinema. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs* (Cahiers du CinéMa, 2006). A versão portuguesa foi editada em 2022 pelo Plano Nacional das Artes/ Imprensa Nacional Casa da Moeda. A questão central gira em torno de como ensinar cinema na escola, considerando que é uma arte e que deve permanecer semente de mudança no ensino. Procura responder a questões sobre como escolher os filmes a mostrar e como expor os alunos ao encontro com o cinema. O que oferece o DVD? Deve falar-se do cinema e da televisão? E a educação para o cinema, incluirá forçosamente a passagem à realização em ambiente de sala de aula? Como processar a análise visando uma iniciação à criação?
5. Havendo necessidade, o livro *A análise do filme*, de Jacques Aumont (Texto & Grafia, 2019), é referencial na sugestão de metodologias.

vê, e os sentimentos e pensamentos decorrentes dessa visão. E, como já referido, a educação pelo e para o cinema, em programas mais específicos, inclui também o estímulo – e o dar formação em linguagem e técnicas cinematográficas – para fazer filmes.

Porque se trata da imagem fílmica, acresce outra interrogação, a mais básica, colocada pelo crítico e teórico francês, André Bazin, num dos livros fundamentais sobre esta forma de expressão artística: O que é o cinema?[6] Se o século XX foi o século do cinema enquanto espectáculo de recepção colectiva, desenvolvimentos tecnológicos ditaram o surgimento de novas formas audiovisuais. Assim, outra questão que decorre destes desenvolvimentos é o que distingue o cinema de outras formas de imagem em movimento.

Noutra linha de valorização pedagógica do filme, considerem-se ainda os usos que as várias disciplinas podem fazer para estimular os processos de aprendizagem. Note-se como Marc Ferro foi pioneiro no uso do cinema como fonte histórica. Além do valor artístico do cinema, pode e deve considerar-se a análise do tratamento fílmico relativamente a temas que Berger já enunciara (parcialmente) acrescidos de outros como a xenofobia, o racismo, a discriminação etária, e outras práticas de exclusão, que evidenciam (as estruturas do) o pensamento dominante.

O projecto europeu European Cinema Education for Youth (CinEd)[7] está entre os que oferecem um programa pedagógico alargado. Inclui oficinas de formação, privilegiando o ver e fazer, a organização de projecções em sala e incluindo debate, a criação de recursos pedagógicos, e a formação a formadores e mediadores culturais. No seu site online, além de vários dossiers pedagógicos concebidos para a colecção CinEd, disponibilizam-se fichas para abordar temas transversais. Os materiais para abordar "inclusão cívica e igualdade de género"[8] – e racismo – são particularmente relevantes para aprofundar

6. Originalmente publicado em 1976, teve edição portuguesa em 2025 pela E-Primatur, com o título *O que é o cinema?,* com tradução de Ana Moura.
7. Coordenado pela Cinemateca, os recursos pedagógicos podem ser consultados em https://cined.eu. Em Portugal, tem sido dinamizado pela associação Os filhos de Lumiére: https://www.osfilhosdelumiere.com/. Na bibliografia final desta publicação, encontra-se uma lista de títulos nacionais e internacionais produzidos por este projeto.
8. Ajudam a definir palavras e conceitos subjacentes cujos sentidos têm vindo a ser cada vez mais usados pelos média, mediadores sociais e políticos, debatidos em espaço público, como cívico, igualdade, etnicidade, género, igualdade de género, inclusão, raça vs etnicidade e sociedade.

temas dos dois filmes destacados neste texto – DEIXEM-ME AO MENOS SUBIR ÀS PALMEIRAS... (Joaquim Lopes Barbosa 1972) e A COSTA DOS MURMÚRIOS (Margarida Cardoso, 2004), facultando definições da terminologia hoje em uso.

Os filmes em contexto histórico

Em simultâneo com a Constituição Portuguesa da ditadura do Estado Novo, em 1933, foi publicado o Decreto n.º 22469, que legitimou o exercício da Censura Prévia. Era função da Censura "impedir a perversão da opinião pública na sua função de força social e deverá ser exercida por forma a defendê-la de todos os factores que a desorientem contra a verdade, a justiça, a moral, a boa administração e o bem comum, e a evitar que sejam atacados os princípios fundamentais da organização da sociedade".

A Censura Prévia aos espectáculos cinematográficos iniciara-se logo em 1927, pouco após o início da Ditadura militar imposta pela "Revolução de Maio" de 1926. As directivas para a censura ao cinema estão resumidas, em grande parte, no art.º 133.º, Decreto 13564[9]:

> "É rigorosamente interdita a exibição de fitas perniciosas para a educação do povo, de incitamento ao crime, atentatórias da moral e do regime político e social vigorantes e designadamente as que apresentarem [...] maus tratos a mulheres; torturas a homens e animais; personagens nuas; bailes lascivos; operações cirúrgicas; execuções capitais; casas de prostituição; assassínios; roubo por arrombamento ou violação de domicílio, em que, pelos pormenores apresentados, se possa avaliar dos meios empregados para cometer tal delito; a glorificação do crime por meio de letreiros ou efeitos fotográficos."

Só em 1944 foi criada formalmente a Comissão de Censura aos Espectáculos. A articulação entre o Fundo do Cinema Nacional, criado também nesse ano para apoio à produção, e a Comissão de Censura garantiu

9. Em 1959, o decreto foi reformulado (Decreto 42660) mas, dado o primeiro ser mais descritivo, evidências apontam para a manutenção do de 1927 como referência normativa para os censores cinematográficos.

a conformidade dos espectáculos à moral nacionalista. Para executar as directivas, cada censor usava as referências pessoais para interpretações mais ou menos estritas das orientações do Estado.[10]

Quanto aos filmes sobre as colónias, acresceu que, antes de serem submetidos à Comissão de Censura, passaram, após os cortes e proibição do documentário ficcional CATEMBE (Manuel Faria de Almeida, 1964)[11], a ser alvo de censura preliminar, sem enquadramento normativo, pelos funcionários do Ministério do Ultramar.

A revisão constitucional de 1951, resultante da necessidade de a ditadura responder à emergência global do anti-colonialismo, determina o abandono dos conceitos de império e colónia, substituídos por ultramar. A mudança, consagrada na Lei Orgânica do Ultramar de 1953, reflecte um princípio integracionista pretendendo reforçar a unidade do território metropolitano e ultramarino. Ao conceito de império sucede o de Nação pluricontinental em que todos os territórios coloniais são Portugal. Sarmento Rodrigues, ministro das Colónias desde 1950, acciona a reforma administrativa e não descura a reforma ideológica do modelo político colonial. Este assimila o luso-tropicalismo, teoria do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre sobre o suposto multiculturalismo português assente num denominador comum: a especificidade da adaptação do português e sua cultura a ambientes tropicais. Porém, só quando Adriano Moreira foi Ministro do Ultramar (1960-61) se revogou o Estatuto do Indigenato[12] – que não só facilitou a ocupação colonial como discriminou as populações colonizadas, sendo que Armindo Monteiro, sucessor de Salazar na pasta das colónias, entendia o negro como um "reservatório de energia" – e se extinguiu o trabalho forçado e as culturas obrigatórias.

10. A subjectividade das avaliações da Comissão de Censura foi reconhecida, em 1971, pelo então presidente António Caetano de Carvalho: "[...] É evidente que nas decisões tomadas por cada um, pesam sempre factores como a idade, a formação, a maneira de viver, a formação espiritual, as predilecções, etc. Há, portanto, uma larga dose de subjectivismo nas decisões tomadas pela Comissão".
11. O filme foi restaurado e digitalizado pela Cinemateca, tendo sido objeto de edição em DVD, incluída numa coedição com a Tinta-da-China, *Catembe, esse obscuro desejo de cinema* (Piçarra, 2024).
12. Termo utilizado para definir os direitos e sobretudo os deveres dos indígenas das colónias, expressos em vários diplomas legais. O primeiro foi publicado em 1926, e depois foi reforçado em 1930 e 1933, com a publicação do Acto Colonial e a Carta Orgânica do Império Colonial Português e Reforma Administrativa Ultramarina respectivamente. Já após a revisão constitucional, publicou-se, em 1954, o *Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique*.

Em suma, os censores obedeciam a orientações para cortar alusões a movimentos de massa, referências não patrióticas à guerra, a ideias pacifistas, à sexualidade, à questionação religiosa e à família (protegendo a fidelidade conjugal). Porém, para executar as directivas, cada um dispunha de um quadro de referências pessoais, responsável por interpretações mais ou menos conservadoras das orientações propostas pelo Estado. Estes garantem ainda que os filmes de autor só mostrem imagens "convenientes" de convivência racial.

Especificamente quanto aos filmes sobre as colónias, a isso acresceu que, antes de serem submetidos à Comissão de Censura, passaram, após o caso CATEMBE, em 1965, a ser alvo de censura preliminar, e sem enquadramento normativo, pelos funcionários do Ministério do Ultramar.

Entretanto, em 1961, começara, em Angola, o que o Estado Novo designou como "guerra colonial". Os que lutavam pela descolonização chamaram-lhe "guerra(s) de libertação". O conflito alastrou a outras colónias: Guiné-Bissau (a partir de 1963) e Moçambique (1964). Portugal recorreu à força militar para manter as colónias, o que foi questionado por parte da comunidade internacional.

O conto em que o filme de Lopes Barbosa se inspirou, *Dina*, foi publicado em 1964 integrado na obra *Nós Matamos o Cão Tinhoso,* de Luís Bernardo Honwana[13], após o início da luta independentista e após Adriano Moreira ter acabado, formalmente, com o trabalho forçado. Porém, as imagens em cinema directo que o realizador inseriu no meio das outras ficcionalizadas, comprovam a sua continuidade, a par do trabalho infantil.

Em meados de 1969, o general Kaúlza de Arriaga assumiu o comando das forças militares terrestres do território e, no início de 1970, tornou-se Comandante-Geral das Forças Armadas, com um efectivo de cerca de 50 mil homens.

A Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), o movimento mais organizado, vivia um momento difícil. Em Fevereiro de 1969, uma carta armadilhada, alegadamente enviada pela Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE) portuguesa para a sede da FRELIMO em Dar-es-Salam, matara o líder, Eduardo Mondlane. Tal originou uma luta pelo poder no interior do movimento.

13. O livro teve uma primeira edição em 1964 (Afrontamento) e uma reedição em 2008 (Livros Cotovia), que integra a lista de recomendações para o ensino secundário do Plano Nacional de Leitura.

Kaúlza de Arriaga, admirador da estratégia norte-americana na guerra do Vietname, lançou várias operações, das quais a mais importante foi a Nó Górdio. A maior campanha militar em Moçambique visou destruir as bases da FRELIMO no planalto dos Maconde e cortar as rotas que as abasteciam. Perduram narrativas contraditórias sobre os resultados da operação.

Embora supostamente multirracial, a sociedade moçambicana era dominada pela elite minoritária branca, que recriou o modelo social racista dos países vizinhos, África do Sul e Rodésia. A guerra, minimizada pela censura do regime, ocorria sobretudo no Norte, em áreas afastadas dos centros urbanos. Tal criou um ambiente artificial, distópico, em que a população colonial vivia imersa, ignorando a dimensão da guerra, num "eterno sonho colonial" assente na retórica luso-tropical propagandeada.

Trabalho forçado e revolta num filme da "frente de guerrilha": DEIXEM-ME AO MENOS SUBIR ÀS PALMEIRAS...

DEIXEM-ME AO MENOS SUBIR ÀS PALMEIRAS...[14] foi o primeiro filme interpretado quase inteiramente por actores negros, concebido para o público africano, denunciando o racismo estrutural, a pobreza e a sujeição da população colonizada ao trabalho forçado[15], ou, no caso das mulheres, à prostituição para subsistir.

Filmado a preto e branco, ainda em ditadura, e falado em ronga e inglês, no guião acessível para consulta na biblioteca da Cinemateca Portuguesa, informa-se que inclui poemas de um autor angolano e ou-

14. Joaquim Lopes Barbosa (1944-2021) nasceu no Porto, onde deixou o Curso Comercial inacabado. Sem educação formal em realização de cinema, esteve, desde os 15 anos, ligado ao Cineclube local. Segundo o artigo da revista *Plateia* intitulado *Três cineastas de Moçambique*, a sua relação com o cinema aprofundou-se quando, ao cumprir o serviço militar, foi integrado no Departamento de Fotocinema dos Serviços Cartográficos do Exército. Em 1969, mudou-se para Luanda, onde trabalhou numa casa fotográfica. Além de fazer crítica de cinema na revista *Noite e Dia*, foi operador e maquetista de cinema publicitário, e membro do Círculo Universitário de Cinema de Luanda. Estreou-se aí como argumentista e realizador com *Regresso*, filme amador em 8mm, desaparecido, com que pretendia "traçar um retrato do povo angolano, dentro da maior autenticidade possível". Após uma visita a Lourenço Marques, aceitou o convite do produtor Courinha Ramos (proprietário das produtoras Somar e Filmlab) e do realizador Eurico Ferreira, que conhecera na estreia de O ZÉ DO BURRO (1971) em Luanda, para profissionalizar-se em cinema.

15. Para mais informação, recomenda-se a leitura de *Seis teses sobre o trabalho forçado no império colonial português em África*, de Michel Cahen, disponível online https://shs.hal.science/halshs-02469896v1/document.

tro moçambicano, Lindo Lhondo e Orlando Mendes respectivamente, não precisando a inspiração em *Monangamba*, do poeta angolano António Jacinto. Após a realização do filme, o poema foi transformado em libelo anti-colonial pelo cantor Rui Mingas. Descreve as duras condições de vida dos trabalhadores negros contratados: "[...] Ah! Deixem-me ao menos subir às palmeiras/ Deixem-me beber maruvo, maruvo/ e esquecer diluído nas minhas bebedeiras/– Monangambéééé...".

A acção passa-se numa *machamba*, onde um capataz, negro, sujeita os trabalhadores a tarefas agrícolas que culminam no colapso dos mais fracos, enquanto cruelmente adia a pausa para comer. Um dia, o capataz viola Maria, filha do idoso Madala. Incitado à revolta, Madala não só não reage à ofensa como aceita a garrafa de vinho que o capataz lhe oferece. Acaba por sucumbir ao sofrimento físico e emocional, o que provoca a revolta dos trabalhadores. Na sequência desse acontecimento, o jovem Djimo abandona a *machamba*.

A rodagem demorou cerca de um ano, envolvendo actores não profissionais, e decorreu na estação agronómica Umbeluzi, com excepção das imagens da plantação do sisal, obtidas na Zambézia, e da sequência do enterro de Madala, reconstituído em Matalane, terra natal do pintor Malangatana Valente.

O filme destinava-se sobretudo aos espectadores africanos, ignorados pelos produtores, com o realizador a escolher o ronga como língua das personagens negras, para facilidade de compreensão e autenticidade. À data de estreia de DEIXEM-ME AO MENOS SUBIR ÀS PALMEIRAS..., Lopes Barbosa deu uma entrevista à *Plateia* onde explicou qual era a sua concepção de cinema, forjada no ambiente de discussão política, característico dos cineclubes durante a ditadura[16]. Afirmou:

> A 7.ª Arte é uma forma de expressão das realidades concretas, que sinto, e deviam chegar a todos, como uma espécie de murro no estômago. Actualmente, a definição que dou ao cinema é a de que deve ser uma frente de guerrilha, actuando o mais positivamente possível, contra os tabus, as morais duvidosas e os lugares-comuns bafientos e anacrónicos.

16. No início de 1972, Lopes Barbosa era operador das actualidades cinematográficas *Visor Moçambicano* e *Visor Desportivo*, e fora assistente de realização de Eurico Ferreira na longa-metragem LOBOLO, nunca estreada, e iniciara, entretanto, a rodagem a cores e em 16mm de *Homo Sapiens – 1972*.

Nas sequências retratando o poder colonial, representado pelos proprietários da *machamba*, a língua usada é o inglês, expediente usado na montagem para evitar que a censura não visasse a obra como crítica ao colonialismo português. Na entrevista que pude fazer ao realizador, em Novembro 2011, este afirmava:

> "O filme estava todo na minha cabeça: os "actores", gente normal, apanhada aqui e ali, só tiveram de vestir novamente a sua pele para viver os papéis da sua própria vida. Inclusive, os figurantes que aparecem nas cenas rodadas na machamba (em Umbeluzi), são presos do delito comum que vinham directamente da prisão, diariamente, prestar serviço na estação agronómica. Só tive que os aproveitar; de resto, estavam simplesmente a representar e a repetir o que faziam no seu dia-a-dia, que não era em nada diferente do que se fazia em qualquer machamba da colónia. Há imensas imagens captadas em Cinema Directo, que acabei por misturar com as ficcionadas, e que em nada se diferenciavam umas das outras."

Dado que o filme não foi subsidiado, a rodagem não pode ser proibida como contrária ao "interesse do Estado". Porém, as filmagens foram vigiadas pela Direcção-Geral de Segurança (DGS) por quase todos os intervenientes serem negros, facto insólito no cinema português. O pintor moçambicano Malangatana Valente – preso em 1966, durante 18 meses, por alegadas ligações à FRELIMO e à publicação de poemas na revista *Orfeu negro* e na *Antologia de poesia moderna africana* – e Lopes Barbosa foram chamados à DGS para dar explicações sobre o tema. Após a montagem do filme, este foi proibido. Sobre a proibição e invisibilização do filme, o realizador refletiria, mais tarde, em entrevista que lhe fiz:

> "Penso que, após a visualização por parte dos censores, o filme ficou condenado. Eram demasiadas as propostas que o filme encerrava! Habituados à quietude e ao cinema inofensivo, os censores do regime jamais pensariam poder estar ali um filme diferente de tudo o que até ao momento havia saído da

> Somar. Penso que as implicações e o alcance do seu conteúdo apanharam igualmente desprevenido o próprio Courinha Ramos, porque a sua reacção imediata foi despedir-me."

Lopes Barbosa foi despedido da Somar Filmes em Julho de 1973 e, meses depois, sentindo-se inseguro, deixou Moçambique. Após a Revolução de 25 de Abril de 1974, Courinha Ramos veio a Lisboa fazer cópias do filme para tentar a distribuição comercial da obra. Estreado apenas no cinema S. Miguel, em Maputo, ainda antes da independência de Moçambique, foi um insucesso de bilheteira.

Ser falado em ronga, e a opção por uma estética que servisse a temática africana, terão dificultado a estreia em Portugal. Sobretudo, o momento cinematográfico [e político] vivido nos anos seguintes à revolução portuguesa não favoreceu o interesse pelo filme, que só estreou na Cinemateca Portuguesa em 1985, no ciclo dedicado ao Cinema Novo português.[17] Foi o único filme realizado por Lopes Barbosa.

A COSTA DOS MURMÚRIOS: a afirmação da(s)s voz(es) feminina(s)

Acabar com a guerra colonial foi uma das forças motrizes da revolta militar ocorrida a 25 de Abril de 1974 em Portugal, conhecida como a "Revolução dos Cravos", que restabeleceu a democracia. Segundo números oficiais, mais de 8.000 soldados portugueses morreram na guerra colonial, e estima-se que existam cerca de 30.000 veteranos com deficiência e 140.000 vítimas do stress da guerra. Após a independência das colónias africanas, mais de meio milhão de colonos regressaram ao país.

Depois da revolução, ADEUS, ATÉ AO MEU REGRESSO (António-Pedro Vasconcelos, 1974) e ACTO DOS FEITOS DA GUINÉ (Fernando Matos Silva, 1980) foram excepções ao que José Gil chamou a "não inscrição" e o "medo de existir".[18] Até se chegar a a COSTA DOS MURMÚRIOS, o primeiro a tratar

17. Voltou a ser exibido, e foi restaurado, após o início da investigação de doutoramento que fiz e que publiquei com o título *Azuis ultramarinos. propaganda colonial e censura no cinema do Estado Novo (Edições 70, 2015)*.

18. Em *Portugal hoje: O medo de existir*, José Gil afirma que, em Portugal, nada é "inscrito" e os acontecimentos parecem não ter acontecido. Ao "não acontecerem" por não haver "inscrição" há uma desresponsabilização e prossegue-se ignorando os acontecimentos. O medo (isola medo vertical – fruto de uma hierarquização social e implicando uma graduação de poder – e medo horizontal – do desvio à norma –) é um conceito central, nesta obra, articulando-se com o conceito de "não inscrição".

questões sociais complexas, tendo como fundo a fase final da guerra, no cinema ficcional, a abordagem ao tema pode ser vista em UM ADEUS PORTUGUÊS (João Botelho, 1985) e num dos três episódios de NON, OU A VÃ GLÓRIA DE MANDAR (Manoel de Oliveira, 1990). Joaquim Leitão filmou INFERNO (1999) e, novamente por António-Pedro Vasconcelos, OS IMORTAIS (2003). Com sensibilidade visual, a obra de Cardoso problematizou tanto a guerra como a matriz patriarcal da sociedade portuguesa, amplificando as vozes femininas.

Tal como em DEIXEM-ME AO MENOS SUBIR ÀS PALMEIRAS... também a acção de A COSTA DOS MURMÚRIOS se desenrola em Moçambique, num tempo e local incerto, embora, segundo a realizadora, a possamos situar entre o final da década de 1960, início dos anos 1970.

Estreado em 2004 no Festival Internacional de Cinema de Veneza, A COSTA DOS MURMÚRIOS adapta cinematograficamente o romance homónimo de Lídia Jorge, publicado em 1988. A intriga recria a vida das famílias dos militares, em campanha na guerra nas então colónias, instaladas sobretudo em hotéis, num suposto idílio luso-tropical, e servidas por criados negros. Quando, a partir de 1995, começou a, começou a escrever e realizar filmes, tanto de ficção como documentários, Margarida Cardoso quis articular a sua vivência pessoal com a história recente, sobretudo relativa às guerras de libertação, a revolução portuguesa e a descolonização. Nascida em Tomar em 1963, e filha de um militar da Força Aérea, viveu em Moçambique até 1974, quando o território era uma colónia portuguesa.

Filme sobre a violência que o colonialismo instala nas relações e impõe na paisagem, é das primeiras obras do cinema português que se afirma contra o "medo de existir" e o regime de "não inscrição" (José Gil, 2007).[19]

A recepção do filme pela imprensa foi muito positiva[20]. No jornal *Público*, o crítico Mário Jorge Torres escreveu: "[...] espantosa primeira

19. Em *Portugal hoje: o medo de existir*, José Gil afirma que, em Portugal, nada é "inscrito" e que assim os acontecimentos parecem não ter acontecido. Ao "não acontecerem" por não terem sido "inscritos" há uma desresponsabilização e pode prosseguir-se ignorando os acontecimentos. O medo (Gil fala de medo vertical – resultante de uma hierarquização social e implicando uma graduação de poder – e medo horizontal – do desvio à norma) é um conceito central, nesta obra, articulando-se com o conceito de "não inscrição".

20. Em Portugal, estreou em 25 de Novembro de 2004, ficando em exibição até Fevereiro de 2005, sendo visto por 18 mil espectadores. Em competição em vários festivais, recebeu vários prémios, tendo estreado comercialmente no Brasil, Alemanha e França.

longa-metragem [...] um retrato de corpo inteiro do nosso passado recente, filmado com a urgência de quem prefere a beleza e o rigor à facilidade".

O filme mostra como, durante a guerra pela independência em Moçambique, Evita chega a uma cidade imprecisa para casar com Luís, um estudante de matemática lisboeta mobilizado para cumprir o serviço militar. Evita rapidamente percebe que, perturbado pela guerra, Luís se transformou num reflexo do capitão Forza Leal.

Quando os homens partem para uma operação militar no Norte, Evita fica sozinha e tanto procura que se investigue o envenenamento em massa por ingestão de álcool metílico que tem vitimado a comunidade negra como tenta compreender o que modificou Luís. Visita regularmente Helena, a mulher de Forza Leal, que, submissa e humilhada, parece prisioneira em casa. Mas Helena cumpre uma promessa. É ela quem revela a Evita o lado negro de Luís. Em processo de conhecimento, num mundo que lhe é estranho, Evita apercebe-se da violência do tempo colonial à beira do fim.

O filme de Margarida Cardoso destaca-se desde logo pela perspectiva feminina apresentada da "guerra colonial", pela problematização da matriz patriarcal da organização social, pelo rigor estético na recriação de época, e, sobretudo, pela sensibilidade cinematográfica da autora. Ao abordar a violência que o colonialismo instala nas relações íntimas e sociais, e impõe na paisagem, é dos primeiros filmes portugueses a representar e instigar à reflexão sobre um dos acontecimentos mais traumáticos da história recente do país. A beleza e rigor na composição dos planos, sublimados pela sensibilidade das composições musicais feitas para o filme, inscrevem-no como uma obra de referência no cinema nacional

Sugestões pedagógicas

A violência colonial e subalternização racial, a violência de género e os direitos das mulheres durante a luta antifascista e anticolonial são temas transversais a considerar no trabalho pedagógico com os dois filmes. Recomenda-se, porém, uma análise interseccional comparativa dos mesmos. Como sucede com DEIXEM-ME AO MENOS SUBIR ÀS PALMEIRAS..., A COSTA DOS MURMÚRIOS permite reflectir sobre discriminação racial e/ou sexual durante a ditadura. Porém, no filme de Lopes Barbosa a violência sexual acontece num contexto de trabalho forçado, em que a perspectiva patriarcal

é dominante. Se, por sua vez, a ficção de Margarida Cardoso dá voz às mulheres dos militares destacados para a "guerra colonial", considere-se analisar as representações das pessoas racializadas em situação colonial comparativamente às de DEIXEM-ME AO MENOS SUBIR ÀS PALMEIRAS...

A educação pelo cinema através da análise destas obras permite debater sobre assimilação, censura, linguagem (raça vs etnicidade, pessoa racializada, escravizada...) as definições de cívico, igualdade, etnia, género, sexo, igualdade de género, inclusão, raça ou etnia, língua ou dialecto, sociedade.

Os filmes podem ser analisados em relação com as obras literárias das quais são adaptações cinematográficas. Neste último caso, será importante debater o facto de Joaquim Lopes Barbosa adaptar um conto de um autor moçambicano, na sequência do despertar da sua consciência anticolonial, e de Margarida Cardoso adaptar um livro de outra mulher, Lídia Jorge, por identificar-se com a sensibilidade e o relato literário das vivências das mulheres e crianças das famílias de militares portugueses durante a "guerra colonial".

Na mesma linha, será estimulante analisar os filmes pensando no diálogo com outros filmes e outras artes, naquilo que possibilitam ou se constituem enquanto veículos visuais e sonoros para uma contextualização da época, das referências e do impacto da censura. Em particular no caso de DEIXEM-ME AO MENOS SUBIR ÀS PALMEIRAS...[21], a escuta do tema "Monangambé", o poema de António Jacinto que dá título ao filme e que Rui Mingas gravou em 1974, e a análise da visualidade criada por Malangatana Valente com a sua pintura, permitem debater o que foi o Estado Novo e quais eram os limites à liberdade de acção e pensamento dos cidadãos durante a ditadura, em paralelo com questões históricas, políticas e sociais específicas das implicações da existência do Estatuto do Indígena quanto aos deveres e supressão dos direitos dos nativos das então colónias.

Atendendo à possibilidade de acesso direto, através do Plano Nacional de Cinema e da edição em DVD do filme A COSTA DOS MURMÚRIOS, bem como o acesso ao livro de Lídia Jorge, propõem-se alguns exercícios de análise e interpretação para sala de aula:

21. O filme foi editado, em DVD, pelo instituto alemão Arsenal. Está acessível em: https://www.arsenal-berlin.de/en/campus/publications/dvds/specters-of-freedom-cinema-and-decolonization/.

Exercício 1

- Analisar se as impressões sobre o lugar e tempo em que decorre o enredo do filme coincidem com aquelas posteriores ao visionamento.
- Detalhando o papel de Evita, debater a importância das quatro figuras humanas representadas no cartaz. Analisar se o vento é também uma personagem e qual a sua função.
- No vestido de Evita, pintado em cores claras, alegres, está representado um pássaro. Luís "Galex" empunha uma espingarda. O que significam estes elementos no contexto do filme?
- Conversar sobre se mudaram as suas impressões, criadas pelas cores claras do cartaz antes do visionamento do filme. Caso tenham mudado, analisar se havia elementos no cartaz (objetos, expressões faciais) que já continham indícios sombrios.
- Questionar sobre se optariam por mudar qualquer elemento no cartaz. Propor-lhes a elaboração posterior de um novo cartaz, com recurso a técnicas de desenho, pintura, fotografia e colagem.

Exercício 2

- Conversar sobre as impressões identificadas antes se confirmam quanto ao lugar, tempo, personagens e as situações representadas.
- Analisar se a análise dos fotogramas permitiu antecipar os sentimentos e as relações entre as personagens.
- Debater se os fotogramas revelam de modo mais ou menos claro a "psicologia" das personagens, ambiência e temas do filme.

Exercício 3

- Regressar às cenas trabalhadas antes da projecção a partir da escuta:
- As cenas que ouviram antes eram como imaginaram?
- Quanto ao primeiro conjunto de cenas [0:02:46 até 0:03:47/01:40:47 até 01:42:10], analisar como a música pontua a proximidade e/ou o distanciamento entre as personagens.
- Debater como é que os sons e a música influenciam os sentidos da imagem, na cena dos flamingos [0:19:50 até 0:21:30].

Considerando o contexto possibilitado, em aproximação, por DEIXEM-ME AO MENOS SUBIR ÀS PALMEIRAS, sugere-se dar a escutar o tema *Monangambé*, interpretado por Rui Mingas, gravado apenas em 1974, e analisar o poema cantado, explicando o que é uma *machamba* e introduzindo as questões do racismo (e das teorias científicas que o legitimaram), colonialismo, escravatura e trabalho forçado e, do mesmo modo, procurar, nas coleções públicas e privadas que integram obras de Malangatana Valente (como a Coleção da Caixa Geral de Depósitos[22]), a sua obra artística e representação em colecções de arte portuguesas..

Maria do Carmpo Piçarra é investigadora no ICNOVA-FCSH, professora assistente na Universidade Autónoma de Lisboa, e autora de várias obras, entre as quais *Catembe, esse obscuro desejo de cinema* (Cinemateca Portuguesa/Edições Tinta-da-China, 2024)

BIBLIOGRAFIA

Bergala, Alain. *A Hipótese Cinema. Pequeno tratado sobre a transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Lisboa: Imprensa Nacional, 2022.

Berger, John. *Modos de ver*. Lisboa: Antígona, 2018.

Gil, José. *Portugal hoje. O medo de existir*: Lisboa: Relógio d'Água, 2007.

Piçarra, Maria do Carmo. *Azuis ultramarinos. Propaganda e censura no cinema do Estado Novo*. Lisboa: Edições 70, 2015.

Piçarra, Maria do Carmo. Caderno pedagógico *A costa dos murmúrios*. Plano Nacional do Cinema. Disponível em linha: https://pnc.gov.pt/17-costa-dos-murmurios

22. As informações podem ser encontradas em https://www.culturgest.pt/pt/colecao/detail/cela-4-expectativa/

Transmitir cinema: Algumas propostas para o nosso tempo

Núria Aidelman e Laia Colell

Contexto e enquadramento

"Transmitir cinema: Algumas propostas para o nosso tempo" foi uma conferência que teve lugar na Universidade Pompeu Fabra, em Barcelona, nos dias 13 e 14 de Julho de 2017, no âmbito do programa internacional europeu de ensino do cinema *Moving Cinema*, com a colaboração do projecto CinEd (European Cinema Education for Youth). No âmbito da conferência, grupos de profissionais de ensino do cinema, professores, realizadores e outros profissionais culturais de toda a Europa reuniram-se para uma série de sessões de discussão para explorar em conjunto o que consideramos ser algumas das questões fundamentais para o ensino do cinema na Europa no nosso tempo. Estas discussões foram gravadas e posteriormente reunidas pela equipa do *Moving Cinema*. Este relatório dará uma ideia dos objectivos e do âmbito das animadas sessões de discussão do *Moving Cinema*, antes de apresentar algumas das conclusões a que se chegou.

Moving Cinema é um programa criado pela organização cultural sem fins lucrativos "A Bao A Qu", fundada em Barcelona em 2004, dedicada à concepção e desenvolvimento de programas que ligam as artes e as escolas, especialmente o ensino do cinema. Quando foi criado em 2014, o *Moving Cinema* tinha duas motivações. Por um lado, a "A Bao A Qu" há muito que se preocupava com uma questão que os nossos alunos nos punham frequentemente, quando terminava o seu período no *Cinema en curs* (o programa internacional de pedagogia cinematográfica que desenvolvemos nas escolas desde 2005, cuja principal preocupação é ligar a exibição de filmes à práctica criativa). A questão era: e agora? Ou, elaborando, agora que descobrimos o cinema, que sabemos que gostamos de ver e fazer filmes, como nos mantemos ligados ao cinema? Como pode o cinema continuar a pertencer-nos?

A nossa outra motivação com o *Moving Cinema* foi criar uma rede internacional que nos permitisse explorar estas questões com profissionais

de ensino do cinema noutros países da Europa. O primeiro convite do programa Europa Criativa Media para projectos de desenvolvimento de públicos levou-nos a iniciar a colaboração e o intercâmbio com dois parceiros principais: Meno Avilys (Lituânia) e Os Filhos de Lumière (Portugal), para explorar estas questões. Mais tarde, estendemos esta parceria ao Centre for the Moving Image (Escócia), à Kijufi (Alemanha), à Cinémathèque française (França) e ao British Film Institute (Reino Unido).

O principal objectivo do *Moving Cinema* é criar laços fortes entre os jovens e o cinema, dando-lhes ferramentas para se tornarem espectadores autónomos e, finalmente, formar espectadores activos e sensíveis, com a capacidade de apreciar diversas formas de cinema. O projecto centra-se no cinema de autor europeu, tanto contemporâneo como histórico. Privilegia filmes e realizadores que que não são convencionais, mas que conseguem envolver os jovens de forma profunda e intensa.

Nos seus três primeiros anos (anos lectivos 2014/15, 2015/16 e 2016/17), o *Moving Cinema* explorou cinco áreas: (1) presença em festivais e exibições; (2) jovens programadores; (3) filmar com dispositivos móveis, seguindo pontos de referência cinematográficos; (4) acesso a filmes em plataformas de "vídeo on demand" (VOD); e (5) "Inside Cinema", uma plataforma online que disponibiliza, para qualquer pessoa analisar e explorar, materiais que documentam o processo criativo de filmes como LES QUATRE CENTS COUPS (*Os Quatrocentos Golpes* ,1959), PIERROT LE FOU (*Pedro, o louco, 1965*) e ESTIU 1993 (*Verão 1993*, 2017).

Estas actividades foram analisadas, revistas e comparadas com o objectivo de criar estratégias, propostas e metodologias que pudessem ser transferidas para vários contextos. Os recursos criados pelo projecto estão disponíveis em www.movingcinema.eu e destinam-se a pessoas, grupos e instituições interessadas no ensino do cinema em qualquer parte do mundo. Organizámos também programas de formação, tanto nos países das organizações parceiras, como noutros países europeus. Através destas actividades, o *Moving Cinema* tem vindo a interligar uma importante rede de festivais, salas de cinema e espaços de exibição, centros educativos e instituições que trabalham em conjunto para apoiar o ensino do cinema entre os jovens da Europa.

Após três anos de investigação e experimentação, em 2017 criámos a conferência "Transmitir cinema: Algumas propostas para o nosso tempo",

de forma a criar um espaço de troca e reflexão partilhada entre profissionais envolvidos com a transmissão de cinema e cultura de 11 países europeus diferentes. Esforçámo-nos também por aumentar a participação de realizadores e professores da equipa do *Cinema en curs*, uma vez que estão directa e profundamente envolvidos no assunto. Envolvemos também os verdadeiros protagonistas dos nossos projectos, nomeadamente os próprios jovens. A lista completa dos participantes está no final deste artigo.

Abordagem

O título da conferência foi inspirado em "Sei proposte per il prossimo millennio" ("Seis Propostas para o Próximo Milénio") de Italo Calvino. No seu prólogo, Calvino escreve: "A minha fé no futuro da literatura assenta no conhecimento de que há coisas que só a literatura, com as suas capacidades particulares, nos pode dar." Podemos dizer o mesmo do cinema: o seu futuro reside nas suas particularidades, naquilo que o torna único e, por isso, indispensável.

A necessidade do ensino do cinema tem vindo a ser reconhecida repetidamente há muitos anos. Foram apresentados vários argumentos sob diferentes perspectivas. O nosso título, "Transmitir o cinema: algumas propostas para o nosso tempo", pretendia enfatizar a necessidade urgente desta pedagogia do cinema hoje, no nosso tempo. Além disso, o título traduzia a nossa intenção de não centrar a reflexão que ocorreu durante a conferência no ensaio de argumentos sobre a necessidade do ensino do cinema. Pelo contrário, o objectivo era propor metodologias, estratégias e formas concretas de desenvolver acções de ensino do cinema com vista a fomentar a descoberta do cinema como forma de arte e práctica criativa, ao mesmo tempo que ajudava o cinema a encontrar um lugar na vida dos jovens. Assim, o principal objectivo das sessões foi a criação de espaços de reflexão partilhada em quatro áreas específicas: (1) a escola como encontro e trampolim; (2) participação dos jovens na vida cultural; (3) a experiência da criação; e (4) o vínculo com autores de cinema.

Durante os dois dias da conferência, a reflexão sobre cada uma destas áreas iniciou-se com três apresentações de 15 minutos por profissionais da educação, do cinema e da cultura, e profissionais directamente envolvidos com a divulgação de cinema e cultura. As gravações de todas estas apresentações podem ser vistas na página Vimeo do *Moving Cinema*, cujos links estão no

final deste artigo. Após estas breves apresentações, a assembleia da conferência dividiu-se em grupos de trabalho para partilhar prácticas, métodos e estratégias centrados nos temas definidos para cada discussão e numa determinada lista de questões (ver abaixo) criada pelos organizadores da conferência. A conferência terminou com uma apresentação da realizadora Carla Simón, que explora o processo criativo do seu recente filme ESTIU 1993 (*Verão de 1993*, 2017).

As perguntas

Ao longo dos dois dias de "Transmitir cinema: algumas propostas para o nosso tempo", cada um dos grupos de trabalho de delegados da conferência recebeu uma lista de questões colocadas pela equipa do *Moving Cinema*, que procuravam levar à reflexão sobre as principais questões na transmissão do cinema aos jovens, tais como:

- Como criar espaços de encontro com o cinema na escola?
- O que fazer na escola para criar uma ligação entre os jovens e o cinema fora da escola?
- Quais devem ser os nossos critérios para avaliar a utilidade das nossas acções ou projectos?
- O que entendemos por "participação cultural"?
- Como incentivar os jovens a participar em eventos culturais que não são especificamente direccionados para um público jovem?
- Como capacitamos os jovens para se tornarem agentes culturais (criadores, divulgadores, programadores e assim por diante)?
- Que tipo de mediação é necessária para as actividades organizadas pelos jovens?
- O que esperamos das instituições culturais? E o que podem fazer os gestores de instituições culturais pelos jovens espectadores?
- Como é que a experiência da criação contribui para uma aprendizagem profunda sobre cinema?
- Como podem os adultos (professores, realizadores, educadores) apoiar estes processos?
- Que aspectos logísticos e organizacionais são importantes no desenvolvimento de processos criativos?
- Como organizar da melhor forma as exibições de filmes para jovens?
- Que ferramentas utilizar para espoletar e facilitar o diálogo imediatamente após a exibição de filmes?

- Quais os critérios para a escolha dos filmes que vemos com os alunos?
- Quais as estratégias e os métodos para gerar experiências pessoais e ligações profundas entre jovens, filmes e autores?

Resumo das discussões e reflexões

O que se segue é um resumo das reflexões dos muitos grupos de discussão organizados ao longo dos dois dias da conferência "Transmitir cinema: Algumas propostas para o nosso tempo" do *Moving Cinema*. Ao resumir as discussões, tentámos manter perceptíveis algumas das diferentes vozes presentes na discussão, enquanto apresentámos as nossas próprias conclusões enquanto organizadores e directores do *Moving Cinema*.

A escola: um lugar de encontro

Uma ideia frequentemente repetida e aceite ao longo das sessões de discussão da conferência foi a do papel fundamental da escola como local de descoberta de um tipo de cinema que muitas crianças e jovens nunca terão a oportunidade de descobrir noutro lugar. Muitos participantes nos grupos de discussão sentiram que precisamente por isso é tão importante que haja programas de ensino do cinema nas escolas públicas, para poderem chegar a todos os jovens de todos os grupos socioeconómicos, especialmente os mais afastados da vida cultural. A escola não só garante o acesso à cultura a toda a população em idade escolar, como também pode e deve oferecer meios para a abordar.

Neste sentido, e considerando também o contexto das instituições educativas num tempo de crise e de mudança de paradigma, Marta Comas (Directora para a Inovação no Consorci d'Educació de Barcelona, a instituição responsável pelas escolas da cidade) colocou esta questão: Há coisas que só a escola pode oferecer, devido aos seus meios específicos? Uma primeira resposta de muitos dos participantes nas discussões é precisamente que a escola enquanto instituição ainda é necessária porque tem a responsabilidade de pôr conhecimento e cultura ao alcance de toda a população, independentemente da sua origem. Além disso, a escola deve continuar a ser o espaço que possibilita a verdadeira aprendizagem, entendida em certa medida como o oposto da curiosidade. A curiosidade é rapidamente saciada, enquanto o conhecimento, pelo contrário, é construído ao longo do tempo e exige um processo de investigação sistemático e sustentado.

A escola, onde os jovens passam em média dez mil horas entre os 6 e os 16 anos, é o espaço que possibilita o envolvimento profundo com os conteúdos, a análise exaustiva, as comparações, a perseverança perante as dificuldades e a procura de novas vias através dos caminhos do conhecimento que têm bifurcações contínuas. Por isso, na opinião de muitos dos participantes na discussão, a escola deve encorajar alunos capazes a irem além do impulsivo e repetitivo botão "gosto" – serem pessoas sensíveis e livres-pensadoras, que encontram liberdade na capacidade de terem os seus próprios critérios. Já Loris Magaluzzi (1920–1994), fundador da filosofia pedagógica de Reggio Emilia, tinha resumido isto ao defender que a escola deve ser simultaneamente um projecto ético, estético e político. Esta é a visão que nós, na "A Bao A Qu", partilhamos quando levamos às escolas o cinema como elemento transformador e integrador. Visto como arte, o cinema veicula uma sensibilidade diferente da imposta pelos media; aborda cada pessoa individualmente, estimula a reflexão e leva à descoberta do cinema como forma de pensamento. Parece-nos que a escola deve ser um lugar onde aprendemos a pensar e também um lugar de beleza, de bem-estar e de contemplação. O gosto, a observação, a sensibilidade e a reflexão não são inatos e a escola é o lugar onde podem ser praticados por todos.

Obstáculos

Levar o cinema para dentro da escola acarreta dificuldades. Na maioria dos países europeus, o cinema não faz parte do currículo nem tem espaço definido no horário. A introdução do cinema, especialmente como processo criativo (que muitos participantes nos nossos grupos de discussão consideram que pode ser muito útil), exige frequentemente horários flexíveis, uma ruptura com a ordem habitual e espaços de trabalho menos compartimentados. Outro obstáculo que muitos delegados da conferência experimentaram é o receio que muitos professores têm de introduzir novos métodos, conteúdos e processos que eles próprios não compreendem completamente.

Verificou-se que isto pode gerar muitas vezes uma grande insegurança nos professores e que, por isso, é muito importante comunicar aos professores que não é necessário ser um especialista em cinema para desenvolver e participar nos projectos: o papel do professor é o de guia e companheiro de viagem, facilitando e incentivando a aprendizagem dos alunos. Por último, e sobretudo em alguns países ou territórios, muitas

escolas não dispõem do equipamento técnico mínimo (como projectores e computadores) nem de fundos para os adquirir. É provável que este seja um problema que só pode ser resolvido através do fornecimento de equipamento adequado pelo poder administrativo.

Em relação ao lugar do cinema no currículo e no horário, algumas sugestões úteis são:

- Criar um documento que descreva como o cinema pode conciliar-se com outras áreas curriculares.
- Documentar sistematicamente as actividades desenvolvidas e os resultados obtidos pelo programa (embora não devamos esquecer que esta documentação também exige tempo e recursos consideráveis).
- A nível estrutural, é necessário abrir plataformas de diálogo com as autoridades nacionais em países onde o ensino do cinema ainda é deficiente, para as encorajar a considerar o cinema na concepção de programas pedagógicos – esta abordagem política é fundamental para o alargamento das propostas.

Oportunidades

Apesar destas dificuldades, os participantes crêem que o momento actual é também um momento de grandes oportunidades, principalmente para programas que possam contribuir para a renovação do ensino. Os programas que incluam o ensino do cinema desafiam as estruturas estabelecidas (horários, organização e assim por diante), questionam as práticas habituais e alteram os papéis e as relações entre professores e alunos e é por isso que contribuem em muito. As experiências dos participantes dos grupos de discussão revelaram que há muitos valores pedagógicos que podem surgir dos programas de ensino do cinema:

- Privilegiam a interdisciplinaridade e articulam um grande número de disciplinas diferentes.
- Centram-se no cinema como ferramenta para praticar a expressão oral e escrita, a compreensão de imagens e textos e a capacidade de discutir e argumentar.
- Promovem a aprendizagem activa, fazendo dos alunos protagonistas da sua própria aprendizagem e deixando-os assumir a liderança.
- Fazem convergir muitas competências pessoais: desenvolvem a atenção, a observação e a consciência; exigem tomadas de decisão,

fomentam a capacidade de escolher e rejeitar; requerem que os participantes exercitem a responsabilidade individual e colectiva; exigem processos de revisão e crítica; despertam a sensibilidade estética; podem proporcionar espaços para a diversidade cultural.
- Cultivam laços e colaborações entre a escola e o mundo exterior.
- Situam a escola como um centro de redistribuição e produção cultural, onde os alunos não são apenas receptores, mas são também produtores de conhecimento.
- Promovem o trabalho cooperativo, o diálogo e a escuta activa.
- Baseiam-se na aprendizagem fundamentada e, portanto, interligam experiências e conhecimento.
- Propiciam uma reflexão profunda sobre as emoções.
- Criam espaço para o prazer, à diversão e à sensibilidade individual.
- O próprio cinema impõe um sentido diferente do tempo, um ritmo estranho às rotinas escolares e sociais habituais; requer um processo longo, espera e revisão como parte orgânica dos processos criativos.

Muitos participantes dos nossos grupos de discussão defenderam que a riqueza do ensino do cinema e o seu papel na formação integral dos alunos criam a necessidade de estabelecer mecanismos de avaliação qualitativa que possam mostrar os resultados positivos do cinema na escola e que possam ser traduzidos em indicadores para avaliar a aprendizagem dos alunos – tornando estes aspectos mensuráveis e passíveis de serem demonstrados às instituições, à administração pública e a outros professores, e aos próprios alunos. Estes indicadores qualitativos, hierarquizados consensualmente pelos participantes, poderiam ser complementados com marcadores quantitativos ainda por definir. Neste sentido, propomos que se iniciem projectos de investigação que conduzam a novas ferramentas para sistematizar processos e projectos. Entretanto, destacamos também a importância dos processos e projectos pessoais e singulares. Alguns professores salientaram que uma parte fundamental da avaliação passa por revisitar o assunto passado algum tempo, por exemplo, contactando os antigos alunos. Isto pode parecer difícil de conseguir neste momento, mas concordamos que seria interessante encontrar formas de o fazer.

Outra conclusão relevante das discussões é que os programas que proporcionam uma imersão profunda nos processos criativos e que trazem

um realizador ou convidado de fora do sistema escolar são os mais fortes em termos de potencial transformador para os alunos, professores e escola (ver abaixo: "Trazer realizadores e outros profissionais para a escola" e "A experiência da criação").

Ir além da escola

Uma das maiores prioridades do *Moving Cinema* é levar o cinema à vida dos jovens, mesmo fora da escola, ou seja, nos tempos livres e também depois de saírem da escola. O objectivo não é apenas que o cinema (e a cultura de forma mais ampla) esteja ao alcance dos alunos, mas fazê-los sair da escola, dando-lhes ferramentas para acederem ao cinema e aos espaços culturais de forma autónoma. Por outras palavras, precisamos de construir uma ponte sólida que os jovens possam começar a atravessar quando estão na escola e que lhes permita continuar a visitar a outra margem depois de saírem.

Para atingir este objectivo, o *Moving Cinema* concebeu e apresentou duas estratégias:

- Ver regularmente filmes em cinemas e festivais. Os jovens são aconselhados a participar voluntariamente de acordo com os seus interesses.
- Trabalhar com plataformas VOD para possibilitar que os jovens vejam filmes em casa, escolham filmes de acordo com os seus interesses, escolham quando ver os filmes etc. Esta estratégia tem sido particularmente interessante em termos da relação dos jovens com as suas famílias, uma vez que os jovens se tornaram educadores das suas famílias, apresentando-lhes realizadores e filmes e liderando diálogos.

Em ambos os casos, três elementos parecem ser fundamentais:

- O valor das figuras que são referência. Professores, realizadores e outros mediadores ou divulgadores culturais são referências. Como é que alguém se torna uma referência? A resposta é simples: quando as outras pessoas consideram que essa pessoa tem esse papel. É necessária uma relação de confiança mútua, bem como o reconhecimento do saber e da competência. Ser referência tem como base a individualização, pelo que é necessário conhecer tanto quanto possível os gostos e preferências de cada pessoa.

- A oportunidade criada com os espaços destinados a que os alunos partilhem as suas impressões sobre os filmes que vêem fora da escola, para que também possam recomendar filmes uns aos outros e, aos poucos, assumir esse papel de referência uns para os outros. Os estudantes podem desempenhar um papel importante no processo de divulgação do cinema entre eles. Além disso, isto reforça a ideia do cinema como experiência colectiva e ajuda a combater todo o tipo de preconceitos contra a imagem em movimento.
- Por último, foi proposto que, sendo o papel das instituições, instalações e festivais fundamental, estes organismos culturais se abram activamente aos jovens, para se dirigirem directamente a eles e lhes permitirem um acesso mais fácil (ver abaixo: "Instituições culturais").

Professores

Muitos dos participantes dos grupos de discussão consideraram que a presença de realizadores e convidados de fora das escolas faz diferença na profundidade e na qualidade do ensino do cinema, o que não significa que o papel do professor seja menos relevante – muito pelo contrário. Todos, especialmente os realizadores, mediadores e divulgadores culturais, estão cientes de que os professores são as figuras verdadeiramente decisivas. São eles que abrem as portas ao cinema e se envolvem em projectos; que se certificam de que o processo tenha qualidade pedagógica; que podem dar continuidade às acções propostas pelos programas. Na nossa campanha para levar o cinema à escola, precisamos, antes de mais, de garantir o envolvimento dos professores.

Um dos factores indispensáveis para que tal seja possível – e é de salientar que são sobretudo os próprios professores que o solicitam – é a formação dos professores. Fanny Figueras, uma professora que tem trabalhado na introdução do cinema no ensino secundário e bacharelato e que está envolvida com o *Cinema en curs*, o *Moving Cinema* e o CinEd, sublinha que a formação prestada por estes programas é particularmente significativa porque combina três características que devem fazer parte da formação de qualquer professor:

- Formação específica dedicada, por exemplo, a workshops de análise de filmes, escrita de guiões, filmagem e edição.
- Treino em sala de aula aplicado à experiência de cada um. A partilha de processos com um realizador e o desenvolvimento de um projecto

conjunto com os alunos são formas de aprendizagem especialmente relevantes, porque ocorrem em contexto real e permitem a reflexão sobre a própria práctica de ensino.

- Intercâmbio entre pares – criar espaços para conversar e trocar ideias e experiências com outros professores é uma importante fonte de ideias e recursos.

Embora a formação seja indispensável, muitos participantes consideraram que também é necessário que os professores mudem a sua perspectiva sobre a sua própria condição ou papel. De um modo geral, os grupos de discussão concordaram que é necessário vencer o medo de aprender em conjunto com os alunos, de descobrir ao mesmo tempo que eles e até de aprender com eles. O papel do professor é o de companheiro de viagem e guia; alguns podem até utilizar o termo "curador", uma vez que o professor selecciona os conteúdos.

Outros aspectos importantes para o ensino nestes programas que surgiram das discussões são: partilhar a própria paixão, confiar plenamente nos alunos e evitar qualquer preconceito sobre o que possa ser interessante para eles ou não e sobre o que são capazes de compreender. Por fim, é também responsabilidade do professor encontrar um equilíbrio entre aspectos partilhados e individualizados, colectivos e pessoais. Deve haver apoio de grupo juntamente com apoio individual para cada um dos alunos. Há que perceber que dentro do mesmo grupo pode haver diferentes sensibilidades e emoções, devendo estas ser integradas, respeitando a individualidade de cada aluno.

O papel do professor (bem como o do realizador ou de qualquer pessoa envolvida na transmissão de cultura) situa-se muitas vezes no limite entre "empurrar" e "puxar". Temos a responsabilidade de exercer alguma resistência para criar hábitos e interesse pelo desconhecido. O que partilhamos é um verdadeiro gosto pelo cinema: um gosto honesto, não hierárquico, que nos permite comunicar a partir de uma posição de sinceridade.

Trazer realizadores e outros profissionais para a escola

Entre os participantes no debate sobre "Transmitir cinema" não restaram dúvidas sobre o valor de trazer realizadores e outros convidados à escola. Os realizadores trazem consigo a sua relação íntima, profunda e pessoal

com o cinema, a sua visão única sobre a arte e o mundo, um olhar e uma sensibilidade diferentes e formas de fazer e de falar, todas diferentes das dos professores. E, claro, trazem o seu conhecimento. A participação dos realizadores na sala de aula traz a vida real – o mundo fora da escola – para dentro da sala de aula. Desta forma, deixamos de trabalhar em modo ensaio para participar numa realidade carregada de expectativas e exigências. Neste sentido, o triângulo entre o professor, o aluno e o realizador é muito rico e, de certa forma, necessário, não numa perspectiva hierárquica, mas pela dinâmica multidireccional que introduz. Este triângulo professor-aluno--realizador ajuda a dissolver papéis e dinâmicas estabelecidas; transforma e permite que cada aluno encontre um novo lugar e uma nova forma de se relacionar com os outros.

Os realizadores que participaram nos debates salientaram a forma como a sua presença pode ser também importante para desmistificar a figura do artista, para deixar os jovens passarem pela experiência (em vez de apenas ouvirem) do trabalho que o cinema e a criatividade exigem. Todos os realizadores que participaram nas discussões sobre "Transmitir cinema" afirmaram que o seu envolvimento, enquanto realizadores, em processos educativos com jovens pode ser uma oportunidade de ouro para se ligarem ao que é essencial à produção cinematográfica e ao seu amor pelo cinema. Estes realizadores afirmaram ter redescoberto o cinema, ter posto de lado o suposto saber adquirido por experiência própria para o repensar e criticar com honestidade, e ter voltado a sentir a emoção e o desejo primordial de fazer filmes.

Outro momento em que o encontro com os realizadores pode ser transformador, que surgiu das discussões, é quando os jovens têm a oportunidade de conversar com o realizador de um filme, descobrir a sua forma de trabalhar, fazer perguntas com confiança e descobrir as suas motivações, dúvidas e esperanças. Por vezes, o diálogo é mais proveitoso quando decorre algum tempo depois da projecção do filme e os alunos tiveram tempo para reflectir e preparar-se para o diálogo. Quando a conversa acontece na sala de aula e não no cinema, por exemplo, há uma maior sensação de proximidade e a ida do professor à escola é interpretada como um gesto simpático por parte dos alunos.

Para concluir, podíamos argumentar que, embora a figura do realizador seja insubstituível para a criação de algumas experiências e aprendizagens, é também importante relembrar que a transmissão da criação não é monopólio

dos criadores. Os professores e os mediadores são também produtores de conhecimento e não meros disseminadores ou transmissores.

Instituições culturais

É importante comunicar que a cinefilia não é apenas para a elite: todos os jovens podem fazer parte dela. Isto não implica apenas levar em conta o preço do bilhete, mas também deve implicar a destruição de algumas barreiras sociais e preconceitos. Os participantes em "Transmitir cinema" sentiram que é urgente reflectir sobre o lugar do cinema na vida quotidiana e que é fundamental alterar os códigos culturais e as nossas percepções. Sergi Díaz, responsável pelos equipamentos de bairro do Instituto de Cultura de Barcelona, defendeu que as instituições têm a obrigação de estar activamente abertas aos jovens. Neste sentido, perguntamos: como podemos actuar como agentes que quebram barreiras e traduzem, em vez de sermos agentes que propõem? Talvez não precisemos de pensar tanto no que os jovens querem e sim dar-lhes liberdade e até controlo. A iniciativa "Jovens Programadores" do *Moving Cinema* caminha nesse sentido (ver abaixo: "Participação dos jovens na vida cultural"). Outro elemento estratégico pode ser o reforço do diálogo entre instituições e o incentivo aos mediadores e agentes que trabalham com jovens. Neste sentido, quaisquer pontes que possam ser construídas entre a escola e os equipamentos culturais são muito relevantes.

Outra questão que surgiu da discussão foi a importância de encontrar formas de despertar o interesse sem banalizar ou infantilizar – uma responsabilidade que também se aplica às instituições e aos espaços culturais.

Um desafio fundamental é a comunicação: como chegamos aos jovens? Através de que meios? Com que linguagens? Os jovens falam uma linguagem que nos é relativamente desconhecida e da qual somos excluídos. Há quem defenda que as abordagens em que os adultos tentam copiar os "códigos dos jovens" são geralmente um erro grave e resultam no afastamento dos jovens. O e-mail não resulta, porque geralmente não faz parte da forma como os jovens comunicam. Em termos gerais, os participantes no debate perceberam que os jovens não vêem as redes sociais como o lugar para encontrar essa informação e que, nesse sentido, pode ser interessante como estratégia aproximar a comunicação dos espaços que os próprios jovens utilizam. Por enquanto, o meio mais eficaz parece ser a recomendação pessoal (conselheiros) e, nesse sentido, foi sugerido que podíamos tentar trabalhar

com a ideia de influenciadores. De qualquer forma, muitos participantes nos debates sentiram que, se os jovens pudessem sentir os espaços culturais ou apropriar-se deles, a comunicação aí podia ocorrer de forma mais orgânica.

Para além da comunicação, foi também sugerido que devemos começar a pensar em criar espaços dentro das instituições onde, para além de sentirem que a "oferta" cultural lhes pertence, os jovens sintam que aquele espaço é seu. É fundamental trabalhar numa perspectiva horizontal, em conjunto, sem pensar em termos de "oferta" ou "serviço". O verdadeiro diálogo permite-nos descobrir novos canais de ensino e aprendizagem. E se enveredarmos por este caminho, se aceitarmos o desafio e o jogo, devemos fazê-lo conscientes de que haverá sempre alguma contradição ou tensão entre a instituição, enquanto espaço regrado por definição, e a necessidade de flexibilidade exigida pelos processos de participação, tradução e acompanhamento.

Participação dos jovens na vida cultural

O que entendemos por participação? Associamos a participação a palavras como vínculo, compromisso, implicação, autonomia, responsabilidade, confiança, diálogo, capacidade crítica, partilha, ser activo e ter interesses. Mesmo que não cheguemos a uma definição, parece que, em qualquer caso, a participação implica sempre escolha e posicionamento pessoal. Ao mesmo tempo, a dimensão pessoal e a dimensão individual assentam numa forte componente social. É também importante realçar que devemos procurar compreender a participação a muitos níveis ou sob muitos prismas. A participação em eventos culturais é já uma forma de participação e, de facto, várias práticas e modos de participação estão mais inter-relacionados do que parece.

Uma ideia-chave que surge das discussões sobre "Transmitir cinema" é que a participação cultural deve ser vista como oposta à lógica do consumidor. Devemos ser capazes de comunicar que a cultura é algo em que podemos (e até devemos) intervir; nem tudo é dado – há coisas para construir e imaginar. Para isso, precisamos de gerar espaços que não se esgotem na experiência-espectáculo, mas que transcendam e provoquem discussão e interacção, interpelação e implicação. Isto é particularmente decisivo para os jovens nas suas primeiras experiências autónomas. Participar em qualquer tipo de projecto é a forma mais directa de criar um impacto emocional, uma experiência vivida e um vínculo que crie interesse por mais experiências.

Como podemos criar esse vínculo? Um elemento importante é o valor daquilo que é partilhado, do sentimento de pertença – criar grupos, para que os jovens se possam sentir parte activa de um colectivo.

Uma das grandes linhas de acção do *Moving Cinema* é a iniciativa "Jovens Programadores": grupos de jovens que se responsabilizam pela programação de exibições regulares de filmes em cinemas e equipamentos de bairro, bem como exibições individuais em festivais. Esta segunda linha de trabalho é especialmente forte do ponto de vista simbólico, porque aqui os jovens não são apenas responsáveis pela sua própria programação, mas também têm voz em contextos conceituados e em sessões destinadas ao público em geral. Os "Jovens Programadores" seleccionam os filmes, apresentam os eventos, convidam especialistas, viabilizam as discussões depois das exibições, tratam da promoção e assim por diante. É um processo formativo longo e profundo para os programadores e é transformador não só para a sua relação com o cinema, mas também para eles enquanto indivíduos. Em vários casos referidos durante a discussão, observou-se um verdadeiro processo de emancipação em que os participantes adquiriram uma considerável sensação de confiança e auto-estima.

Ao mesmo tempo, na medida em que queremos que a participação dos jovens seja plena e, idealmente, autónoma, é importante partilhar com eles a estrutura do projecto: condições, orçamento etc. Muitas das dúvidas e questões expressas pelos profissionais que apoiam estes grupos – e por outros com experiências semelhantes - giram em torno de questões de autonomia e acompanhamento. Muitos dos profissionais que trabalham com crianças pequenas sugeriram que muitas vezes há alguma tensão entre dar-lhes a mão e soltá-la, entre criar espaços para as crianças gerirem e, ao mesmo tempo, garantir que esses espaços são produtivos. Outra questão relacionada com a autonomia é a de como garantir a continuidade do grupo em relação à entidade ou instituição que promove a iniciativa. Se tivermos um limite de idade, o que acontece quando os participantes o atingem? Podemos expulsá-los de um grupo que eles próprios formaram?

Um aspecto que se revelou especialmente significativa neste âmbito é que a participação dos jovens criou, por vezes, espaços de intercâmbio inter-geracional. Como mencionado acima, os Jovens Programadores do "Moving Cinema" também se tornaram conselheiros dos adultos e este parece ser um aspecto particularmente gratificante do projecto.

O vínculo com os autores de cinema

Na abordagem sobre o vínculo com os autores de cinema, a discussão da conferência centrou-se em duas questões: a escolha dos filmes e dos realizadores e a forma de estimular a reflexão sobre os mesmos. A discussão começou com a necessidade de fazer com que seja possível as crianças e jovens verem na escola filmes que talvez se afastem da sua rotina habitual ou padrão. Para muitos dos participantes na discussão esta pareceu ser uma medida necessária. Critérios importantes para esta escolha são: (1) os filmes seleccionados devem ser filmes de que gostamos, que achamos de boa qualidade e interessantes (em geral o *Moving Cinema* e "A Bao A Qu" trabalham com filmes de realizadores canónicos); (2) a nossa escolha de filmes neste âmbito deve despertar nos alunos o interesse em continuar a ver filmes; e (3) os filmes escolhidos devem abordar-nos intimamente e gerar reflexão. Uma das principais tarefas dos professores ou mediadores é precisamente este processo de selecção: o nosso trabalho enquanto programadores e conselheiros. A escolha dos filmes é por isso fundamental para gerar gosto ou desejo e despertar interesse.

Partilhamos aqui algumas estratégias e formas de gerar reflexão após a exibição de um filme e de acompanhar esse processo que surgiram das sessões de discussão "Transmitir cinema":

- Para começar, é importante evitar os clichés. Cada uma das exibições, com cada um dos grupos, é única e dinâmica. Devemos prestar muita atenção ao que realmente se passa entre os jovens espectadores.
- Quanto à contextualização que procuramos dar aos filmes ou fragmentos visionados, devemos tentar encontrar um equilíbrio para que o aluno tenha informação suficiente e não se perca nas imagens, sem inviabilizar qualquer caminho interpretativo. Seja como for, ao apresentar a exibição de um filme, o mais importante é despertar o interesse, tentar relacionar os alunos com o que vão ver.
- Após a exibição do filme, o objectivo é abrir espaço para a reflexão e aguçar a atenção e a sensibilidade. Se queremos gerar pensamento, devemos tentar evitar perguntas do tipo sim/não, bem como perguntas que exijam uma única resposta ou cujas respostas já são conhecidas do mediador.
- Tentamos dar aos alunos todo o espaço possível para falarem por si próprios, tornando-os participantes activos e tentando valorizar

as suas observações. Tentamos criar um fórum dinâmico para o diálogo, para que não seja apenas uma sessão de perguntas e respostas entre professor e alunos, mas também entre os alunos entre si. Fazemos os nossos comentários como parte do diálogo entre pares, não querendo transmitir conhecimento comprovado, mas ser parte da análise em curso, o que não nos impede de participar e contribuir com conhecimento.

- Devemos evitar rejeitar os comentários dos jovens. Se achamos que um comentário está errado, é melhor dizer "vamos analisar outra vez", em vez de fechar o diálogo com um "não".

É importante que as nossas questões sejam concretas. Por exemplo: Como se move a câmara? Como poderíamos descrever a iluminação? Que estratégia empregou o realizador para filmar esta sequência?

- Os alunos vão adquirindo gradualmente os conceitos e termos que permitem uma expressão ou descrição mais exacta e adequada da sua análise.
- No processo, que ocorre ao longo do tempo, de comentar um filme, é útil ir além da forma de pensar do botão "gosto" que parece ter-se consolidado, não apenas entre os jovens. Ou seja, devemos aspirar a ir além do gosto e basear esse "gosto" em critérios suportados por argumentos. Isto permite aos alunos reflectirem sobre o que está por detrás do gosto e contribui para a sua emancipação intelectual.
- Publicar os escritos dos alunos sobre as exibições é uma forma interessante de valorizar os seus comentários e permite-nos também ser mais exigentes e rigorosos.
- Como professores, realizadores ou profissionais que apoiam esta descoberta do cinema, devemos perder o medo de falar na primeira pessoa e partilhar a nossa opinião e o nosso gosto.

Sobre o visionamento de filmes na íntegra

- Os participantes consideraram muito importante ver os filmes em espaços e condições adequadas, para que o som e a imagem tenham a qualidade necessária. O ideal seria irmos a um cinema, mas, se não houver nenhum perto, é importante procurar o local mais adequado possível (por exemplo, um auditório ou uma biblioteca).

- Antes da exibição do filme, o mais importante é despertar a vontade de o ver. Se os alunos não estão habituados ao cinema de autor, é bom "sintonizá-los", explicando que este tipo de cinema pode exigir que sejam mais activos. Podemos mostrar um fragmento do filme que vamos ver, ou um diferente, e estimular os alunos a adoptarem um ponto de vista que lhes permita apreciar as escolhas do realizador. Devemos convidá-los e motivá-los a adoptarem esta atitude de espectador activo.
- As apresentações devem ser breves e não sobrecarregar o visionamento com conhecimentos prévios. No projeto CinEd elaborámos propostas para fomentar o interesse em ver os filmes através de exercícios em que os alunos podem imaginar ou prever algo sobre o filme a partir de uma fotografia, do cartaz, de um plano ou de uma citação do realizador.
- Neste contexto, pode também ser útil prestar atenção à atmosfera e às reacções subtis durante a exibição do filme, para serem utilizadas como tópicos na discussão subsequente.

Sobre o visionamento de fragmentos na sala de aula

- Os participantes sugeriram que, muitas vezes, é boa ideia esperar alguns minutos após o primeiro visionamento para que os alunos pensem individualmente, tomem notas ou recordem um fragmento. Desta forma, podemos criar um espaço pessoal e permitir que todos pensem activamente. O silêncio pode também abrir espaço para a emoção e criar um ambiente de calma, seriedade e atenção.
- Após o primeiro visionamento, pode ser importante rever com base nos comentários dos alunos.
- Muitas vezes também pode ser útil iniciar a discussão com aspectos especificamente cinematográficos, partindo do que foi visto: posições da câmara, luz, cor etc. (Neste sentido, muitas vezes também é boa ideia indicar previamente quais os aspectos concretos que iremos ter em atenção.)
- Por vezes, falar sobre o realizador depois da discussão pós-exibição leva os alunos a repensar as suas primeiras impressões e pode despertar a curiosidade sobre o realizador, podendo os alunos então querer ver mais filmes seus ou até mesmo interessar-se por algum movimento cinematográfico.

- O que pode fazer-se quando um filme não interessa ao grupo? Pode ser preferível ter uma sessão de análise ou comentário leve, a que não se dedique muito tempo, e talvez, se for importante, voltar ao tema passadas algumas semanas.

A lista completa dos filmes exibidos nas actividades do *Moving Cinema* pode ser consultada em www.movingcinema.eu/films.

A experiência da criação

O livro de Alain Bergala, *A Hipótese Cinema*, é reconhecido como a pedra basilar de muitos dos procjetos que surgiram durante estas sessões, *incluindo Le Cinéma, cent ans de jeunesse*, *O primer olhar* e *Cinema en curs*. Espelhado a obra de Bergala, muitos dos participantes nas discussões sobre "Transmitir cinema" reconheceram que a experiência da criação pode transformar a relação dos alunos com o cinema, tanto na sua práctica criativa como no seu papel de espectadores. Isto requer prácticas criativas bem contextualizadas dentro de uma estrutura definida e a adopção de princípios pedagógicos e cinematográficos rigorosos. Neste sentido, os objectivos e as necessidades do trabalho práctico devem adaptar-se às possibilidades logísticas: a experiência criativa não tem necessariamente de envolver a realização de uma curta-metragem! Ainda assim, os participantes sugeriram que, para atingir alguma profundidade e tornar a experiência do trabalho práctico verdadeiramente significativa, é necessário tempo.

Os processos requerem duração e continuidade; alguns participantes na discussão sugeriram pelo menos três meses, outros pelo menos todo o ano lectivo, principalmente porque a experimentação, a reflexão e a capacidade de rever são essenciais para o processo artístico, que requer espaço para tentar, explorar, modificar e repensar. Até alguém se encontrar cara a cara com um problema ou questão, não pode realmente estar ciente das ferramentas expressivas à sua disposição. Pode ser interessante fomentar o risco e um processo verdadeiramente criativo é necessariamente aberto e essa abertura requer tempo.

Outro ponto para reflexão é a potencial tensão entre processo e resultados. Devemos dar prioridade ao processo, considerando também que um bom resultado deve ser consequência de um processo enriquecedor do ponto de vista pedagógico. Neste sentido, é importante que os alunos sejam

autores de todo o processo, desde a criação do guião até à edição, passando pelo planeamento e pela filmagem. Só desta forma podem ter uma compreensão global da criação cinematográfica e tornarem-se verdadeiramente responsáveis pelo seu processo. Neste contexto, outro aspecto relevante é partilhar com os alunos a estrutura, a metodologia e o enquadramento em que o processo se irá desenvolver.

A partir dos contributos de Pep Garrido e Ginte Zulyte, os participantes foram levados a reflectir sobre dois aspectos metodológicos essenciais ao *Cinema en curs* e ao *Moving Cinema*: o valor do cinema como gesto quotidiano e o diálogo com os realizadores. O primeiro aspecto está relacionado com a base de ambos os projectos: que o cinema seja entendido não como um espectáculo ou um produto, mas como uma arte ligada à expressão da emoção e do pensamento.

O cinema tem uma grande capacidade de nos relacionar com o que está à nossa volta – tanto no documentário (ao captar espaços, pessoas e ocupações do nosso meio) como na ficção (com base no que sabemos) – e também com ferramentas que nos rodeiam. Por exemplo, acreditamos que é importante introduzir o telemóvel como ferramenta criativa. Pep Garrido destaca a importância de deixar que as crianças e os jovens descubram que a arte pode ser sobre si mesmas, pode ser íntima e pessoal, e que nos permite falar sobre nós próprios, partilhando o que nos entusiasma, o que nos preocupa e o que nos rodeia. O cinema não é algo estranho para nós, mas pode transformar a forma como habitamos o mundo.

Com vista à criação de diálogo com os realizadores, há dois aspectos importantes. Em primeiro lugar, ver uma variedade diversificada de filmes alarga os horizontes criativos dos jovens, criando possibilidades que eles antes não imaginavam. Familiarizam-se com os códigos expressivos do cinema e adquirem maior sensibilidade e compreensão dos filmes e das escolhas dos realizadores. Em segundo lugar, esta experiência faz dos grandes realizadores companheiros de viagem, abrindo um diálogo vivo e genuíno, encorajando os jovens a aproximarem-se dos seus filmes em busca de ajuda para encontrarem os seus próprios caminhos. Os contributos demonstraram que a experiência da criação permite que estudantes de todas as origens e idades estabeleçam ligações com realizadores que normalmente considerariam muito distantes deles, que os tocam intimamente como referências criativas. Assim, com as condições certas, os preconceitos podem dissolver-se em familiaridade.

Os participantes discutiram a forma como os processos criativos podem também introduzir outros elementos de aprendizagem importantes:

- Os alunos podem aprender a debater, argumentar, dialogar, chegar a consensos e organizar-se; enfrentar a incerteza com confiança; trabalhar em conjunto em equipas; avaliar o ambiente envolvente; adquirir certos aspectos do conhecimento e pô-los em práctica; encontrar mecanismos criativos; reconhecer o trabalho próprio e o dos outros; adquirir competências de autocrítica e reflexão; reflectir sobre as emoções; valorizar o companheirismo, a persistência e o trabalho árduo. A importância destas transformações pessoais e de grupo foi consensual. Através dos processos de criação em cinema, os alunos podem desenvolver uma forma de ver e uma voz. Podem aprender a expressar-se e a comunicar com os outros. Não se trata apenas de adquirir um vocabulário e uma técnica, mas também uma consciência, uma sensibilidade e uma capacidade de se relacionar com o mundo e com os outros.
- Foram referidos três outros aspectos importantes: a descoberta, lidar com a incerteza inerente a qualquer processo criativo e a relação não hierárquica entre professores e alunos.
- A experiência da criação pode também permitir aos alunos ir além da reacção "gostei"/"não gostei": exige que argumentem, que se expressem e partilhem pontos de vista. Isto pode levá-los a desenvolver a capacidade de questionarem as suas próprias decisões e de estarem abertos às ideias dos outros.
- Os alunos que tiveram experiências de criação tomam consciência da importância de todos os profissionais que trabalham num filme. Muitos alunos salientam que começaram a prestar atenção aos genéricos dos filmes depois desta experiência.

Outra questão que se revela importante neste debate diz respeito ao papel dos adultos nestes processos criativos. Em primeiro lugar, o ensino sobre cinema é sentido como uma grande responsabilidade, precisamente na medida em que acreditamos que pode ser um processo transformador em termos das relações dos jovens consigo próprios, com os outros e com o meio que os rodeia. O papel dos professores e dos realizadores é apoiar e encorajar os processos: não nos posicionamos como transmissores de

um conhecimento fechado, mas como companheiros de viagem que geram questões e abrem possibilidades.

O ensino práctico em cinema passa, portanto, por encontrar um equilíbrio entre a partilha de processos de forma não hierárquica (sendo mais um membro da equipa) e, ao mesmo tempo, pela partilha da própria experiência. É também fundamental comunicar que temos confiança nos alunos como responsáveis e protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem. Enquanto adultos, não pretendemos ter todas as respostas e evitamos utilizar termos como "correcto" ou "incorrecto", "bom" ou "mau". Em vez disso, tentamos ajudar os alunos a desenvolverem as suas questões e a encontrarem novas questões.

Conclusões: Dez propostas

Após dois dias de debate animado entre profissionais de cinema, educação e cultura de 11 países europeus diferentes, sentimos que podemos tirar uma série de conclusões que – em termos gerais – foram partilhadas por todos os participantes. Estas conclusões constituem dez propostas para o nosso tempo, decorrentes do projecto *Moving Cinema* e fortalecidas e influenciadas pelas discussões que tiveram lugar no âmbito da conferência "Transmitir cinema" e são as seguintes:

1. As actividades durante o horário escolar são indispensáveis para alcançar jovens de diferentes origens sociais e culturais.
2. É necessário criar pontes entre as escolas, os espaços de exibição e os profissionais de cinema, para incentivar os jovens a irem ver filmes fora do horário escolar.
3. O papel dos professores como conselheiro/pessoa que recomenda é essencial numa fase inicial.
4. As recomendações dos colegas são um meio eficaz para chegar aos jovens.
5. A experiência criativa de fazer cinema é uma forma muito eficaz de despertar nos jovens o gosto e a sensibilidade para o cinema de autor.
6. O contacto ou o trabalho directo com os realizadores é fundamental para que os jovens valorizem e ganhem interesse pelo trabalho dos profissionais do cinema.
7. Os professores sentem frequentemente que não têm recursos e

ferramentas para o trabalho práctico e o visionamento de filmes com os jovens; neste aspecto, os recursos digitais podem ser extremamente úteis.

8. Para despertar o interesse e o gosto pelo cinema, os recursos digitais devem ser complementados com muitos encontros presenciais.
9. A aprendizagem sobre os processos de criação de um filme aumenta significativamente a apreciação do seu valor.
10. Para facilitar aos jovens a aquisição de conhecimentos sobre cinema e a sua capacidade analítica, é necessário combinar a análise de excertos com a análise de filmes inteiros.

As autoras são cofundadoras e realizadoras da organização A Bao A Qu, Barcelona, Espanha. O texto pode ser lido, na sua versão inglesa, em "Transmitting cinema: Some proposals for our time". *Film Education Journal*, 1 (2): 147–162. DOI https://doi.org/10.18546/FEJ.01.2.04

Tradução do inglês: Mariana Wallenstein

FILMOGRAFIA

ESTIU *1993*, Carla Símon (*Verão 1993*, Espanha, 2017)

LES QUATRE CENTS COUPS, François Truffaut (*Os Quatrocentos Golpes*, França, 1959)

PIERROT, LE FOU, Jean-Luc Godard (*Pedro, o Louco*, França 1965)

REFERÊNCIAS

Bergala, A. (2016) *The Cinema Hypothesis: Teaching cinema in the classroom and beyond*. (FilmmuseumSynemaPublikationen 28). Tradução Whittle, M. Viena: Museu Austríaco do Cinema.

Calvino, I. (2016) Six Memos for the Next Millennium. Tradução Brock, G. Boston: Mariner Books.

ARTIGOS E APRESENTAÇÕES

A escola como encontro e trampolim

Núria Aidelman (A Bao A Qu) (2017) La escuela: Encuentro y trampolín. Em catalão. On-line. https://vimeo.com/244252183 (consultado em 25 de julho de 2018).

Marta Comas (Diretora de Inovação, Programas e Educação do Consorci d'Educació de Barcelona) (2017) *La escuela: Encuentro y trampolín*. Em catalão. On-line. https://vimeo. com/244316084 (consultado em 8 de agosto de 2018).

Fanny Figueras (Professora no Institut Moisès Broggi, Barcelona) (2017) *La escuela: Encuentro y trampolin*. Em catalão. On-line. https://vimeo.com/244317483 (consultado em 8 de agosto de 2018).

Participação dos jovens na vida cultural

Laia Colell (A Bao A Qu) (2017) *La participación de los jóvenes en la vida cultural*. Em espanhol. On-line. https://vimeo.com/244321355 (consultado em 8 de agosto de 2018).

Sergi Díaz (Instituto de Cultura de Barcelona) (2017) A participação dos jovens na vida cultural. Em espanhol. On-line. https://vimeo.com/244318653 (consultado em 8 de agosto de 2018).

Jordi Ferreiro (Artista) (2017) *La participación de los jóvenes en la vida cultural*. Em espanhol. On-line. https://vimeo.com/244319846 (consultado em 8 de agosto de 2018).

A experiência da criação

Nathalie Bourgeois (La Cinémathèque française – Le Cinéma, cent ans de jeunesse) (2017) *La experiencia de la creación*. Em francês. On-line. https://vimeo.com/244338748 (consultado em 8 de agosto de 2018).

Pep Garrido (realizador – Cinema en curs) (2017) *La experiencia de la creación*. Em espanhol. On-line. https://vimeo.com/244340018 (consultado em 8 de agosto de 2018).

Ginte Zulyte (Meno Avilys) (2017) *La experiencia de la creación*. Em inglês. On-line. https://vimeo. com/244334848 (consultado em 8 de agosto de 2018).

O vínculo com os autores de cinema

Isabelle Bourdon (La Cinémathèque française – Le Cinéma, cent ans de jeunesse) (2017) *El vínculo con autores de todos los tiempos*. Em francês. On-line. https://vimeo.com/240122246 (consultado em 8 de agosto de 2018).

Carme Congost (Professora da Escola de Bordils) (2017) *El vínculo con autores de todos los tiempos*. Em catalão. On-line. https://vimeo.com/240131962 (consultado em 8 de agosto de 2018).

Teresa Garcia (Os Filhos de Lumière) (2017) *El vínculo con autores de todos los tiempos*. Em francês. On-line. https://vimeo.com/240460146 (consultado em 8 de agosto de 2018).

Inside Cinema, Inside 'Estiu 1993': O processo criativo do cinema

Carla Simón (Realizadora e membro da equipa do Cinema en curs) – Versão original em espanhol. Online https://vimeo.com/240464704 (consultado em 30 de agosto de 2018).

Descobrir o cinema

Palmira Sabaté e Laia Vallespí (alunas de Cinema de Cinema en curs, Moving Cinema, CinEd) (s.d) *Descobertes del cinema amb Cinema en curs*. Em catalão. On-line. https://vimeo.com/233708065 (consultado em 8 de agosto de 2018).

Não ensinar: explorando as irredutibilidades da educação cinematográfica através do projeto *Children Meet Cinema* do Japão em conversa com Etsuko Dohi

Jamie Chambers

Este artigo apresenta um caso de estudo do inovativo projecto japonês de educação cinematográfica Children Meet Cinema, através de uma entrevista com a sua fundadora Etsuko Dohi, inserido numa discussão mais ampla sobre as abordagens pedagógicas do projecto. O artigo, especifica, em particular a forma inovadora como Children Meet Cinema *convidou alguns dos mais proeminentes realizadores japoneses – entre eles, Nobuhiro Suwa, Hirokazu Koreeda e Naomi Kawase – para se envolverem com crianças que, pela primeira vez, fazem filmes.*

O cineasta e teórico Pier Paolo Pasolini teorizou um sentido da qualidade irredutível das imagens na produção cinematográfica e a forma como, ao construir a sua estética, o cinema deriva da experiência material e empírica:

O cinema representa a realidade com a realidade; é metonímico e não metafórico. A realidade não precisa de metáforas para se exprimir. Se eu quiser exprimir-te, faço-o através de ti, não poderia usar metáforas para te exprimir. No cinema é como se a realidade se exprimisse a si mesma, sem metáforas, sem nada de insípido, convencional e simbólico. (Stack, 2018: n.p.)

As palavras de Pasolini encontram algum eco nos debates do *Children Meet Cinema*, um programa japonês de educação cinematográfica que, à data em que este artigo foi escrito, estava ativo há quase duas décadas. Falando na Conferência Internacional de Educação Cinematográfica Escocesa de 2021 (SIFEC), a fundadora de *Children Meet Cinema*, Etsuko Dohi, comentou, de forma semelhante, a singularidade das imagens cinematográficas, exemplificando com uma imagem estática de Junoa, uma rapariga com grandes auscultadores e um vestido cor-de-rosa, de boca aberta e mão esquerda a apontar para o céu:

> O que torna uma imagem única? Essa é (a sensação de) insubstituibilidade. A criança da imagem é Junoa que, à época, tinha 8 anos. O que a câmara capta não é uma rapariga, (no sentido de) substantivo comum, mas a rapariga chamada Junoa. É a Junoa, mais ninguém. Creio que isso expressa o carácter insubstituível das imagens. E na produção cinematográfica também damos importância a quem faz o filme. Se a criança que está a filmar ou a gravar for substituída por outra criança, o filme será diferente. (SIFEC, 2021: n.p.)

Dohi prossegue, detalhando como, na abordagem ao ensino de cinema em *Children Meet Cinema*, cada uma das crianças é considerada insubstituível:

Ao longo das nossas aulas de cinema, dizemos continuamente: "tu és especial e este filme precisa de ti". As nossas aulas de cinema são frequentadas por diversas crianças. Em particular, há crianças que não se integram (na escola) e crianças excluídas. Ouvimos atentamente as suas vozes e continuamente lhes dizemos que são essenciais para a criação do filme. Quando são aceites, as crianças desenvolvem um sentimento de respeito próprio. Isso será um importante alicerce nas suas vidas. (SIFEC, 2021: n.p.)

Posicionando-nos na concepção de montagem de Pasolini sobre o real cinemático e na discussão de Dohi sobre a singularidade simultânea da criança e da imagem em que são retratadas suscita a questão (abordada noutro lugar, Chambers, 2022a; Daly et al., 2020) sobre se as possibilidades e limitações do filme como meio permitem uma singularidade nos seus fins ao servir como veículo para promover a autoestima nos jovens. Embora tais questões estejam para além do âmbito deste artigo, elas fundamentam as considerações do *Children Meet Cinema*, um projeto que, sob a direcção de Dohi, estabeleceu uma presença significativa em todo o Japão desde o seu início em 2004. Ao longo de duas décadas, *Children Meet Cinema* formulou uma abordagem particular à pedagogia cinematográfica que — embora em diálogo com o trabalho de Alicia Vega no Chile, ao lado do de Alain Bergala e Nathalie Bourgeois com o projeto *Cinéma, Cent Ans de Jeunesse* (CCAJ) em França — retém uma identidade distintiva, em particular através do incentivo a interações regulares entre os jovens e alguns dos mais celebrados cineastas do Japão, como Nobuhiro Suwa e Hirokazu Koreeda.

Com base numa série de conversas com Etsuko Dohi ocorridas entre 2021 e o início de 2023, este artigo apresenta uma visão geral do exercício de educação cinematográfica, até hoje, do *Children Meet Cinema*, na convicção de que tal descrição constituir-se-á como uma profícua fonte de inspiração e de desafio para educadores de cinema noutras partes do mundo. Na análise que se segue, apresenta-se, inicialmente, uma breve exposição cronológica dos desenvolvimentos chave, no interior da organização e de actividades do *Children Meet Cinema*, a que se seguem relatos mais aprofundados de três formas principais de actividades – oficinas de artesanato, oficinas de observação e oficinas de produção cinematográfica – com especial atenção a alguns dos encontros entre alguns dos mais relevantes autores do Japão e jovens cineastas que se iniciam na produção cinematográfica.

Uma cronologia de Children Meet Cinema

As raízes de *Children Meet Cinema* fundam-se na estreita proximidade entre as indústrias cinematográficas japonesa e internacionais. Trabalhando inicialmente como publicitária para a empresa de distribuição internacional Eurospace (e, como tal, trabalhando com cineastas famosos como Abbas Kiarostami e Leos Carax), Etsuko Dohi tornou-se mais tarde proprietária do Cinémonde, uma pequena sala de cinema com 90 lugares na cidade de Kanazawa, localizada no quarto andar da Praça Korinbo Tokyu, abaixo do Hotel Kanazawa Tokyu. As primeiras experiências de Dohi com a educação cinematográfica surgiram como resultado de uma maior interação com as instituições cívicas locais. Dadas as dificuldades em suportar até a mais pequena sala de cinema na era digital, e ciente dos modelos europeus de financiamento civil, Dohi procurou apoio para o Cinémonde junto do governo local de Kanazawa. Com a atribuição de fundos públicos, surgiu a expectativa de que Dohi procuraria uma maior acessibilidade para as atividades do cinema, para além do pequeno e fiel público de cinéfilos. A necessidade imperiosa de alcançar um maior envolvimento com a comunidade local de Kanazawa, assim como as experiências pessoais de Dohi ao apresentar os seus três filhos ao cinema, levaram-na a criar Children Meet Cinema.

A inspiração inicial para a estrutura e conteúdo do novo programa teve origem na educadora chilena de cinema Alicia Vega, cujo trabalho teve destaque no *Film Education Journal* (Vega, 2020). Curiosamente, não foi através da escrita que a abordagem de Vega à pedagogia cinematográ-

fica chegou a Dohi, mas, porventura, oportunamente, através do cinema, através do famoso documentário de Ignacio Agüero, CIEN NIÑOS ESPERANDO UN TREN (*Cem crianças à espera de um comboio*, 1988). O filme foi bem recebido no Japão, no Festival de Cinema Documental de Yamagata, onde ganhou um prémio, tendo sido posteriormente adquirido pela empresa de distribuição de filmes Eurospace, onde Dohi trabalhava. Tal como o título (uma referência ao famoso CHEGADA DE UM COMBOIO À ESTAÇÃO DE LA CIOTAT (1896) dos irmãos Lumière) sugere, a abordagem de Vega à educação cinematográfica tem como base formas do cinema inicial e pré-cinema para ajudar os jovens a compreender tanto a mecânica como a materialidade da imagem em movimento nas suas formas mais primitivas e essenciais, através de exibições de filmes e exercícios mais táteis, em que as crianças brincam e aprendem a criar "brinquedos" pré-cinema, como zootrópios, taumatrópios e fenaquitoscópios (Vega, 2020).

Ao elaborar um estudo detalhado do filme de Agüero (durante o qual afirma "anotar o que Vega fez, imagem a imagem, uma a uma") para assim adotar uma abordagem semelhante, Dohi ficou inicialmente com receio - dadas as diferenças significativas, no contexto sociocultural, entre as comunidades relativamente marginalizadas com que Vega trabalhava no Chile, e os contextos mais ricos em que a própria Dohi começou a trabalhar no Japão – que a transposição da metodologia de Vega para Kanazawa não resultasse. No entanto, tais preocupações rapidamente se dissiparam, durante o evento inaugural de Children Meet Cinema em 2004, em que um projeto com uma motivação inicial mais pragmática rapidamente ganhou um ímpeto e um sentido de propósito, encorajados pelas respostas positivas por parte das crianças participantes e da equipa que se envolveu no projecto.

A partir de 2004, *Children Meet Cinema* apresentou inicialmente dois tipos de oficinas: oficinas de artesanato (centrando-se em atividades táteis, como a criação de zootrópios e de fenaquitoscópios, actividade essas inspiradas nos ensinamentos de Vega no Chile) e oficinas de cariz mais visual, novamente com inspiração em Vega, ainda que mais centradas no visionamento e reacções a filmes. Motivada pela convicção da importância da inclusão tanto da fruição dos filmes como da produção cinematográfica, em 2007, Dohi tomou a iniciativa de inserir uma nova vertente com oficinas dedicadas à realização de filmes. Aqui, voltou a sentir um desconforto inicial - ao ir além do precedente estabelecido por Vega – refletindo-se a

omissão de produção cinematográfica na pedagogia de Vega seria reflexo de um tipo de raciocínio não óbvio. Felizmente, essas inquietações de novo se apaziguaram, em 2007, o primeiro ano em que se organizaram as oficinas de produção cinematográfica que, posteriormente, se tornaram num evento regular nas atividades anuais de *Children Meet Cinema*.

Desde 2007, o programa *Children Meet Cinema* organiza, anualmente, em Kanazawa, oficinas de artesanato, oficinas de visionamento e oficinas de produção cinematográfica destinadas a alunos do ensino básico (dos 6 aos 12 anos). As oficinas de produção cinematográfica têm uma duração de três dias e – conforme explicado mais à frente – em cada ano procuram o envolvimento de um importante realizador de cinema japonês, como influência orientadora nos ensinamentos criativos ambicionados pelas crianças nas suas produções cinematográficas.

Em 2019, o Ministério da Cultura do Japão convidou o *Children Meet Cinema* para iniciar uma colaboração, com duas das suas três formas de educação cinematográfica: oficinas de visionamento e produção de filmes – com escolas primárias e secundárias no oeste do Japão. Ao longo dos primeiros seis anos desta parceria, realizaram-se oficinas num total de 6 escolas por ano (1 escola secundária — 12–15 anos — e 5 escolas primárias, 6–12 anos. Em 2022, esta parceria alargou-se, com 14 escolas, espalhadas pelo tanto no oeste como no norte do Japão, incluindo 3 escolas secundárias e 11 escolas primárias, mantendo curiosamente uma preferência pelos alunos do ensino primário.

As escolas participantes são selecionadas pelos parceiros governamentais de *Children Meet Cinema* no Ministério da Cultura, especificando a partir de uma lista de escolas que manifestaram interesse em participar, sendo as escolhas finais frequentemente orientadas por fatores logísticos, como a proximidade geográfica. Só a concretização desta vertente escolar das oficinas de *Children Meet Cinema* implica o envolvimento de 15 a 17 funcionários (cineastas, operadores de câmara, editores e estudantes universitários), que viajam em caravanas pelo Japão para organizar as actividades nas escolas identificadas pelo Ministério da Cultura.

Dois outros aspetos da evolução de *Children Meet Cinema* enquanto projeto, são dignos de nota. A partir de 2017, para além das oficinas de produção cinematográfica realizadas em Kanazawa, o projeto começou também a organizar um novo tipo de oficinas de produção cinematográfica

no Festival Internacional de Cinema de Tóquio. Tal como as suas congéneres em Kanazawa, essas oficinas contam também com a participação anual de um reconhecido cineasta da indústria cinematográfica japonesa (Nobuhiro Suwa em 2017; Akiko Ohku em 2018; Kyoshi Sugita em 2019; Sho Miyake em 2020; Natsuki Seta em 2021; Chie Hayakawa em 2022; e Tetsuya Mariko em 2023), encarregado de passar ensinamentos à produção cinematográfica infantil. Por fim, em 2017 identificando, sem dúvida, pontos comuns na abordagem e na relevância, o programa *Children Meet Cinema* começou também a colaborar com o afamado projeto de educação cinematográfica francês CCAJ (que tem sido objeto de debate tanto nas páginas do *Film Education Journal* - Chambers, 2018, 2020; Donnelly et al., 2018; Henzler, 2018; Reid, 2018, como noutras publicações, Cannon, 2018; Reid, 2019), viajando para Paris uma vez por ano com um grupo de jovens, novamente orientado por Nobuhiro Suwa.

Depois de fornecer uma visão geral da evolução de *Children Meet Cinema* ao longo de duas décadas, até aos dias de hoje, a nossa análise volta-se agora para uma reflexão mais detalhada dos dois formatos de oficina – oficinas de artesanato e de visionamento – com as quais o programa começou em 2004.

O Japão em conversa com o Chile: oficinas de artesanato e de visionamento

Tal como anteriormente mencionado, um dos dois formatos de oficinas através dos quais Children Meet Cinema se iniciou em 2004, foi aquele que mais directamente se inspirava no trabalho precedente de Alicia Vega, tal como vislumbrado em CEM CRIANÇAS À ESPERA DE UM COMBOIO: educação sobre o cinema com base na criação e no divertimento com "brinquedos" cinemáticos como zootrópios.

Ainda que tendencialmente não sigam um formato fixo, as oficinas de artesanato começam geralmente com a exibição do filme CHEGADA DE UM COMBOIO À ESTAÇÃO DE LA CIOTAT, dos irmãos Lumière, que serve tanto para situar os participantes no dealbar da história do cinema como para aproximar o grupo. Como Dohi descreve:

> "Criamos um ambiente de mise-en-scène: as crianças vão ver o primeiro filme do mundo. Contamos às crianças que quando o público viu o filme pensou que era real. Per-

> gunto às crianças: "O que aconteceu nessa primeira vez? Por favor, imaginem que nunca tinham visto uma imagem em movimento. Que já tinham visto fotografias, mas não imagens em movimento." As crianças começam a imaginar e, habitualmente, alguém diz, "O público fugiu". Então eu digo, "Façamos isso todos juntos". Voltamos a ver o filme, e, quando o comboio está a chegar, começamos todos a correr. É uma espécie de quebra-gelo, que nos permite falar e mexer o corpo." *(Conversa com a autora).*

Após esta animada introdução, as crianças assistem a filmes mais longos, sejam filmes mudos, - também eles marcos da história inicial do cinema no mundo - ou trabalhos posteriores, como os filmes do realizador de filmes de animação checo Jiří Brdečka ou o prolífico OURIÇO NO NEVOEIRO (1975) de Yuri Norstein, um filme que tem sido frequentemente exibido nas oficinas de *Children Meet Cinema* (e no CCAJ). Estes filmes servem não apenas para pôr as crianças a falar sobre cinema, mas também para ilustrar que não existe uma resposta correta. Pelo contrário, há sempre uma série de diferentes impressões, respostas e reações. Como observa Dohi: "Dizemos às crianças que isso é normal. As respostas são diferentes porque todos vocês são diferentes".

Subsequentemente, a oficina passa a integrar tarefas mais práticas e criativas que, de alguma forma, tentam fazer eco dos filmes a que as crianças assistiram. Por vezes, seguindo o exemplo de Alicia Vega, isto envolve a execução certas formas de zootrópios pré-cinema, rolos mágicos, livros animados, ou, também, explorar formas primitivas de projeção usando caixas negras e furos de luz. Outras vezes, as crianças são incentivadas a pintar cenas que acabaram de ver, como em O BALÃO VERMELHO (1956), de Albert Lamorisse, outro filme que é exibido com relativa frequência nas actividades de *Children Meet Cinema*.

Ao longo das oficinas de artesanato, promove-se um sentido de contexto: diz-se às crianças que vão ver algo especial, seja o primeiro filme do mundo, ou a forma mágica como se unem imagens aparentemente díspares, para criar a sensação de movimento. Tal como anteriormente referido, Dohi estava apreensiva com a possibilidade de as crianças mais privilegiadas de Kanazawa

(isto é, em contraste com as crianças de comunidades marginalizadas no Chile com quem Alicia Vega é vista a trabalhar em Cem Crianças à Espera de um Comboio) não ficarem tão impressionadas com as estranhas características mágicas do pré-cinema, ou a forma como a junção de imagens isoladas cria a sensação de movimento:

> "Pensei que, provavelmente, a primitiva alegria de crianças ao ver imagens em movimento não acontecesse aqui no Japão. Estava errada e isso surpreendeu-me. Dissemos às crianças: "Vocês vão fazer um filme com as vossas próprias mãos", algo que as deixou muito entusiasmadas. Ao verem o zootrópio – o cavalo a correr ou o golfinho a saltar – as crianças gritavam: "Isto é um filme! Estamos a ver um filme." Foi incrível e, depois, compreendi que não há diferença – seja com crianças no Japão dos anos 2000 ou crianças no Chile dos anos 1980, e inclusive, adultos. Para todos, é uma alegria criar imagens em movimento." *(Conversa com o autor)*

Paralelamente a estas oficinas de artesanato, e assinalando uma primeira partida de Alicia Vega, Dohi desenvolveu as oficinas de "visionamento" nas quais as crianças se concentram mais na experiência de ver cinema, sem o género de atividades tácteis, palpáveis, das oficinas de artesanato. Ao longo dos 18 anos em que o *Children Meet Cinema* desenvolveu oficinas de visionamento, Dohi observou um grau significativo de avaliação e evolução, tanto na forma como no conteúdo. Todavia a premissa essencial, mantém-se basicamente a mesma: frequentar as oficinas com foco num filme particular (O BALÃO VERMELHO e O OURIÇO NO NEVOEIRO têm sido frequentemente utilizados, assim como BOM DIA ,1959, de Yasujiro Ozu), para o qual os participantes são convidados a replicar de diversas formas.

Estas oficinas realizam-se frequentemente em escolas e são concebidas de forma a acolher um grande número de alunos (por vezes, mais de uma centena), divididos em equipas de cerca de cinco elementos. As crianças são convidadas a reagir ao filme através de uma série de exercícios nos quais tomam consciência do papel, enquanto público, das suas próprias respostas activas, na formação da sua experiência dos filmes. Utilizando novamente o exemplo de O BALÃO VERMELHO, de Lamourisse (conforme

registado num documentário de bastidores realizado pelo *Children Meet Cinema*, no qual Nobuhiro Suwa é visto a ensinar na Escola Primária Shinjo, na cidade de Susaki), as crianças são inicialmente convidadas a participar no jogo "recordar um filme", um exercício que serve para tornar tangíveis as suas próprias memórias de diferentes eventos no filme, e a ordem em que acontecem. Um enorme pedaço de papel – com cerca de um metro de largura e três metros de comprimento – é afixado na frente da sala. Pede-se, inicialmente às crianças, que recordem todos os diferentes lugares presentes no filme (a escola, a igreja, o apartamento, a padaria, etc.) e que anotem tudo isso em post-its amarelos.

Têm então três minutos para os pôr em ordem cronológica (que vai da esquerda para a direita) e, consequentemente, na posição correta antes de a contagem decrescente terminar. Aqui, o tempo cinemático e a forma narrativa de um filme exprimem-se através de analogia visual, e certas imagens-chave no enorme quadro de trabalho permitem que as crianças se orientem sobre onde estão na cronologia do filme. De seguida, pede-se às crianças que pensem nas personagens do filme (a mãe, a professora, etc.), também anotadas em *post-its* azuis e igualmente afixadas, da esquerda para a direita na ordem cronológica, em que aparecem, tendo em conta o posicionamento anterior dos lugares. Por fim, uma ronda final de post-its de uma cor diferente em que se pede às crianças que identifiquem eventos particulares e ocorrências significativas no filme, novamente pela ordem em que foram vistos. Após esta construção inicial da cronologia narrativa, pede-se às crianças para voltarem a pensar no filme, desta vez considerando o que o balão está a sentir em diferentes momentos. As crianças recortam formas em balão em cartões coloridos e nelas inscrevem os sentimentos do balão – frequentemente expressos em falas do balão (por exemplo, "Tenho medo do amigo do Pascal") – que são novamente afixadas na ordem da cronologia narrativa desses sentimentos no filme. Esta discussão sobre o que o balão está a sentir é posteriormente utilizada para ilustrar às crianças um aspeto fundamental, de como o espectador funciona no cinema e o papel que o público desempenha na interpretação da diegese do filme, como descreve Dohi:

> Mr. Suwa pergunta às crianças, (depois de elas terem escrito) quais os sentimentos do balão vermelho: "Isto está no filme?",

> "É de facto isto o que o balão vermelho diz? Ao que as crianças respondem: "Não.". "Então como é que vocês podem entender os sentimentos do balão vermelho? De quem são estes sentimentos?", pergunta. É então que se apercebem que aqueles são os seus sentimentos. O público atribuiu esses sentimentos ao balão vermelho. Significa isto que o público não é uma mera audiência: o público constrói o filme. O público completa o filme.

A utilização de meios tão simples e lúcidos para ilustrar um aspecto profundo e fundamental do cinema enquanto meio – isto é, que o próprio público participa activamente no acto do cinema (espelhando a observação de Alexander McKendrick, 2006: xxxv, de que "o filme é um meio… e é meu hábito recordar aos alunos que o filme não é apenas algo que está ali em ima, no ecrã – é algo que acontece nas vossas cabeças… deve terminar como começou: uma resposta na mente de cada um dos espectadores") – lembra a propensão semelhante de Alain Bergala (2016), vislumbrada em momentos em *A Hipótese Cinema* como no CCAJ, para estabelecer pontos cruciais de acesso a aspetos profundos da compreensão estética que são, no entanto, diretos, simples e relativamente fáceis de compreender tanto para indivíduos de 8 como de 28 anos (Chambers, 2018, 2022b). Dohi prossegue "Quando temos cem crianças a assistir a OURIÇO NO NEVOEIRO, trata-se então não um só filme, mas de cem". E é esta a ideia que queremos transmitir: ver um filme não é um acto passivo, mas, antes pelo contrário, é uma actividade muito activa.

A abordagem pedagógica de *Children Meet Cinema* a este respeito é uma reminiscência dos meios igualmente diretos de Vega para abordar a questão da representação no cinema:

> "A nossa primeira sessão de contacto com as crianças centra-se na descoberta daquilo que é uma imagem. Habitualmente, retiro uma fotografia ampliada de um chapéu e peço que me digam o que é. Todas elas gritam em voz alta, 'um chapéu'. Então, como que por magia, retiro uma cartola de um cesto, e volto a perguntar se me podem dizer o que é. 'Um chapéu', respondem em uníssono. Quando lhes pergunto qual dos

> dois chapéus é o verdadeiro, percebem imediatamente que o primeiro é apenas a imagem de um chapéu, enquanto o segundo é o verdadeiro. Pouco tempo depois, põe o chapéu na cabeça e passeiam-se com ele pela sala." (Vega, 2020: 89)

Dohi sublinha que *Children Meet Cinema*, não tem como objectivo explicar filmes, ou ensinar interpretações ou um vocabulário correcto. Não pretende, por exemplo, transmitir um vocabulário padronizado de diferentes planos ou realçar as características especificas de cada cineasta (como a tendência de Ozu para os planos em contrapicado). Pelo contrário, simplesmente tenta encorajar as crianças a cultivar e a tornarem-se mais conscientes das suas próprias reacções ao cinema, uma notável abordagem não-direccionada que o programa *Children Meet Cinema* explora ainda mais extensivamente na sua abordagem a práticas de fazer cinema, como agora passaremos a considerar.

Oficinas de Cinema

A abordagem de *Children Meet Cinema* à educação prática do cinema de jovens alunos caracteriza-se por uma política distintiva: não ensinar.

Como Dohi descreve:

> "Uma política importante no programa *Children Meet Cinema* é que os adultos não devem interferir, não devem ensinar. As crianças conseguem fazer a maior parte das coisas da mesma forma que os adultos. Só precisam de mais tempo. Como tal, não ensinamos a fazer filmes, mas antes criamos um ambiente em que as crianças podem circular livremente, e depois observamos esperançosos enquanto elas exploram o cinema como se fosse seu. P, porque na arte não existem respostas certas. Não queremos pôr os adultos acima das crianças." (*Conversa com o autor)*

Embora muitos dos projetos de educação cinematográfica mencionados nas páginas do *Film Education Journal* e noutros, procurem – de modos diferentes – capacitar a actividade dos alunos e alcançar a sensação de que o filme foi "feito pelas próprias crianças" (Chambers, 2019: 27), a

abordagem empenhadamente não intervencionista de *Children Meet Cinema pode*, em comparação, ser considerada, de algum modo, radical.

Embora Dohi afirme que a sua equipa não ensina crianças, isso não significa que os jovens sejam deixados inteiramente à sua sorte. De uma forma que, até certo ponto, se assemelha aos mutáveis temas anuais do CCAJ, todos os anos, as oficinas de realização cinematográfica de *Children Meet Cinema* exploram um tema diferente, servindo de estímulo ou desafio à imaginação.

Existe, todavia, uma diferença crucial em relação ao CCAJ. É que, em vez de ser sugerido por um comité centralizado (frequentemente liderado por Alain Bergala, Reid, 2019), o tema anual em *Children Meet Cinema* é proposto por um cineasta participante, que, provisoriamente, se junta a Dohi e à restante equipa do projecto, a fim de fornecer tópicos de apoio, de inspiração e de desafio aos jovens alunos do programa. Aqui, mais uma vez, o anterior envolvimento de Dohi com a indústria cinematográfica japonesa parece constituir um factor significativo, tanto em relação à proximidade de *Children Meet Cinema* com a indústria cinematográfica japonesa como, de facto, ao assegurar a participação de uma quantidade impressionante de realizadores de cinema japoneses no projecto. Todavia, como a própria Dohi sublinha, à medida que o programa *Children Meet Cinema* foi ganhando ímpeto, perfil e reputação, tornou-se cada vez mais fácil encontrar cineastas dispostos a nele participar.

Como tal, o realizador convidado de *Children Meet Cinema* decide, após uma série de conversas com Dohi e com a equipa do programa, qual será o tema que motivará a realização cinematográfica de cada oficina (e se a realização cinematográfica infantil assumirá um registo de ficção, documentário ou uma abordagem híbrida de ambos). Para Dohi é importante que cada realizador siga os seus próprios instintos e que recorra à sua abordagem pessoal à produção cinematográfica para estabelecer o tema de cada oficina

Os realizadores que, até à data, participaram nas principais oficinas de produção cinematográfica de *Children Meet Cinema*, em Kanazawa (que acontecem geralmente no final de março), e os temas que cada um propôs são os seguintes: Yuji Nakae (2007; documentário ou ficção; 'Amor'); Hirokazu Koreeda (2008; documentário ou ficção; tema de ficção: 'Família', tema de documentário: 'Trabalho'); Kôji Hagiuda (2009; documentário ou ficção; 'Comove-te'); Nobuhiro Suwa (2010; apenas ficção; 'Se…"); Shin Togashi (2011;

apenas ficção; tema: 'Alguém conhece alguém/algo', com um tema de fundo adicional 'Comunicar'); Naomi Kawase (2012; híbrido documentário-ficção; 'Encontra o protagonista na cidade'); Kôji Hagiuda (2013; documentário ou ficção; 'Mentira'); Takuji Suzuki (2014; ficção; 'Sonho'); Tetsu Maeda (2015; ficção; 'Tempo'); Nami Iguchi (2016; ficção; 'Traz as tuas cenas favoritas'); Rikiya Imaizumi (2017; ficção; 'Deixa-te perturbar'); Masahide Ichii (2018; ficção; 'Troca'); Kohei Igarashi (2019; ficção; 'Ouve a voz do lugar'); e – após um hiato de dois anos durante a pandemia de Covid-19 – Natsuki Seta (2022; ficção; 'Discobre') e Yukiko Sode (2023; ficção; 'Raiva'). Noutra circunstância, os seguintes realizadores participaram em oficinas de produção cinematográfica de Kodomeiga realizados no âmbito do Festival Internacional de Cinema de Tóquio: Nobuhiro Suwa (2017), Akiko Ohku (2018), Kyoshi Sugita (2019), Sho Miyake (2020), Natsuki Seta (2021), Chie Hayakawa (2022) e Tetsuya Mariko (2023).

Para além da contribuição anual de cada cineasta participante, o apoio adicional advém da equipa de cineastas profissionais e estudantes de Children Meet Cinema, que apoiam o trabalho cinematográfico dos jovens. Contudo, em vez de dizer às crianças o que fazer, é dito à equipa do projecto para fazer perguntas. Dohi explica como:

> "Não dizemos: 'Tens de fazer isto." Em vez disso, fazemos a pergunta: 'O que queres fazer?" Se eles nos perguntarem: "Como podemos fazer isto?", repetimos-lhes a pergunta: 'Como é que, realmente, podiam fazer isto?" A partir daqui eles percebem que devem pensar por si próprios, e começam a falar uns com os outros." *(Conversa com o autor)*

Dohi descobre que a regra "não ensinar" em Children Meet Cinema pode ser uma grande dificuldade para alguns dos cineastas adultos quando, ao colaborarem com o projecto, trabalham com crianças pela primeira vez. Seguindo esta regra, os próprios dinamizadores adultos não recebem deliberadamente qualquer formação sobre como abordar o seu trabalho com os jovens participantes no projeto. Como Dohi descreve:

> "Na primeira vez, (os dinamizadores) estão na mesma situação que as crianças, uma vez que ninguém os ensina. Por

> isso, estão muito ansiosos, mas precisam de encontrar o seu próprio. Insiro elementos da equipa no grupo de crianças e digo: 'Não ensinem. Vocês não têm as respostas. As crianças têm as respostas. Deve apoiá-los, e não comandá-los'" *(Conversa com o autor).*

Dohi explica que, no entanto, um dos conselhos que dá, aos dinamizadores é que resistam a dar qualquer sugestão aos jovens até que tenha passado, pelo menos, meio dia. Neste ponto, Dohi acredita que, se houver a sensação de que os jovens arranjaram maneira de trabalhar colectivamente como grupo, dar uma sugestão como adulto é menos prejudicial, dado que o grupo, provavelmente, terá a confiança necessária para rejeitar sugestões não desejadas.

Contudo, de acordo com a experiência de Dohi, se os adultos se apresentarem como sendo "o centro do círculo" logo no início, então as relações de cooperação entre as próprias crianças não se desenvolvem da mesma maneira e as crianças dirigem-se predominantemente aos adultos. No entanto, Dohi incentiva a sua equipa a intervir, em momento em que os jovens participantes do projeto não levam as coisas a sério, ou quando não se concentram no seu trabalho. Nessas circunstâncias, Dohi crê que os dinamizadores adultos podem razoavelmente perguntar: "A sério, achas que isto está bem?" ou "Ficarias satisfeito em mostrar isto no grande ecrã a outras pessoas?" - ou, então, podem tentar dar alento nos casos em o grupo está desanimado.

O trabalho cinematográfico do *Children Meet Cinema* abrange os géneros documental e ficção. Os documentários tendem a ser filmados em grupos mais pequenos, de aproximadamente quatro crianças, em que cada um tem uma tarefa específica (câmara, som, realização, e assim por diante). Os filmes de ficção tendem a ser feitos por grupos um pouco maiores, de seis a oito alunos, para dar conta dos atores e das exigências técnicas, por vezes mais vastas, da produção de filmes de ficção. A edição dos filmes infantis tende a ocorrer em grupos muito pequenos – com um ou dois alunos centrados na edição (permitindo a esses alunos o espaço para se concentrarem totalmente nas suas decisões criativas), enquanto o resto da equipa trabalha na composição de um cartaz para o filme. As próprias crianças escolhem, entre si, quem edita e quem faz o cartaz, sendo as primeiras posteriormente apoiadas por

um elemento da equipa de *Children Meet Cinema*. A abordagem do projeto à edição depende, individualmente, de cada dinamizador. Em particular, ao trabalhar com participantes mais jovens, alguns recorrem post-its nos quais se pede às crianças que anotem cada cena de que se lembram, e que podem posteriormente ser organizados de modo cronológico, de modo semelhante ao que acontece nas oficinas de visionamento de Children Meet Cinema. Outros dinamizadores utilizam notas escritas, e outros ainda, optam por não escrever nada (seja em post-its ou outros), limitando-se a ver os *rushes* várias vezes, antes de confiarem nas memórias das crianças para as orientar em termos do que é importante e do que vale a pena ser usado.

Os dinamizadores do programa *Children Meet Cinema* frequentemente apercebem-se que as crianças têm instintivamente uma noção de onde cada corte deve ser feito, usando indicações verbais (dizendo, em conjunto, "agora" quando parece que um plano deve ser cortado) para transmitir as suas decisões aos adultos. Os alunos mais velhos (com idades entre os 11 e os 12 anos) tendem a ser mais capazes de recorrer ao computador sem a orientação de um adulto e, nestes casos, os dinamizadores limitam-se a mostrar-lhes como realizarem eles próprios operações básicas utilizando o software. Ou então, o papel dos dinamizadores profissionais na pós-produção consiste principalmente em fazer perguntas que estimulem a imaginação e a capacidade de tomar de decisões, tais como: "Como pretendes conseguir isso?" ou "Onde tencionas inserir este plano?", o que permite aos jovens participantes do projeto rapidamente compreender a função e o propósito da edição. Dohi descreve como os dinamizadores do programa incentivam as crianças, em particular, a encarar a edição como uma "descoberta do tesouro", o que requer um olhar atento e minucioso. Por vezes, podem-se encontrar partes do tesouro em materiais inicialmente descartados, por outros motivos, o que obriga as crianças a uma busca constante. As crianças são encorajadas a ignorar pequenas imperfeições (como microfones no plano), caso exista a perceção de valor doutros aspetos da cena, como a *performance*. Como diz Dohi: "Se o ator é bom, muito bem, as imperfeições não importam, porque o público concentra-se naquilo que é significante no filme".

A abordagem de edição do *Children Meet Cinema* mudou desde 2007, aquando do início das oficinas de produção cinematográfica. Inicialmente, a edição era uma tarefa mais compartimentada, que acontecia mais tarde no processo, ao passo que agora – na sequência de uma abordagem mais

vasta do projeto de aprendizagem experiencial e não dirigida – os aspectos da edição ocorrem durante todo o período em que as crianças estão a filmar, para, como Dohi descobriu, uma vez que quando as crianças adquirem alguma experiência em edição, subsequentemente compreendem melhor o que precisam de guardar enquanto filmam.

Tendo apresentado uma elucidação sobre a forma ampla como o Children Meet Cinema aborda a produção cinematográfica junto dos mais novos, a discussão que se segue fornece uma série de relatos anedóticos de diferentes anos da oficina de produção cinematográfica, orientada por uma série de célebres realizadores de cinema japoneses.

As crianças encontram-se com Yuji Nakae, Hirokazu Koreeda, Koji Hagiuda, Nobuhiro Suwa e Naomi Kawase

Durante o primeiro ano das oficinas de realização cinematográfica do *Children Meet Cinema*, dirigidas pelo cineasta Yuji Nakae, as sessões decorreram no Museu de Arte Contemporânea do Século XXI, em Kanazawa, espaço que o projeto pôde utilizar livremente. Seguindo o tema "Amor" dentro de um registo de documentário, Nakae disse aos jovens cineastas (com idades entre os 6 e os 12 anos) que deviam encontrar um casal no museu e perguntar-lhes "Vocês são um casal?". Dohi assinala que nos costumes sociais públicos algo contidos do Japão, dar um beijo em frente a outras pessoas e algo de muito inabitual – assim – um beijo público é em si um acto que, de algum modo, tem um certo cariz de espetáculo ou de teatro. Ao dirigir a oficina, Dohi e outro membro da equipa tiveram o cuidado de não dizer às crianças o que fazer com a câmara, enquanto lhes proporcionavam uma oportunidade inicial de praticarem a sua abordagem documental em alguns membros da equipa do *Children Meet Cinema*. Dohi descreve como as crianças compreenderam rapidamente que deviam apresentar-se e explicar o propósito do filme, se quisessem ter a garantia respostas abertas, em vez de aparecerem com uma câmara frente a adultos que não conheciam e, de súbito, lhes pedirem para se beijarem.

Durante as sequências das entrevistas, Dohi e outros membros da equipa esconderam-se, para assim darem às crianças total liberdade na forma como abordavam os potenciais participantes, em termos de câmara e direção. Na primeira tentativa das crianças, um jovem casal muito envergonhado foi convidado a beijar-se. Inicialmente estavam reticentes, mas os próprios

filhos do casal imploram-lhes que se beijassem; acabaram por o fazer e os cineastas agradeceram-lhes, tudo isto à frente das câmaras.

Ao levarem o material de volta para espaço onde decorriam as oficinas, para ver os planos filmados, os formadores perguntaram às crianças o que achavam do seu trabalho. Vendo o resultado no ecrã, as crianças perceberam que não só as imagens estavam muito escuras (tanto que os rostos do jovem casal e o apoteótico beijo não eram totalmente perceptíveis), como também havia demasiado movimento da câmara. Posteriormente isto levou as crianças, por sua própria vontade, a tentarem – na experiência seguinte – manter a câmara mais estável, enquanto perguntavam a outro casal se estava disposto a avançar mais um pouco na direcção da luz antes do início da entrevista. Além disso, os jovens rapidamente perceberam que era mais fácil filmar cada um dos casais se estes estivessem sentados, levando-os para outros aspetos da realização. Deste modo, perguntavam aos casais se se sentariam em determinados lugares antes de as filmagens começarem. A técnica de entrevista também se desenvolveu: em vez de pedirem, logo, aos casais que se beijasse, passaram a dedicar algum tempo a perguntas de aquecimento ("Quando se conheceram?", "O que mais aprecia nele?), antes de apresentar o pedido culminante. O filme resultante, AMO-TE, convenceu Dohi de que a produção cinematográfica devia tornar-se um módulo regular das atividades anuais de *Children Meet Cinema*.

Em 2008, o cineasta participante no *Children Meet Cinema* foi o célebre realizador Hirokazu Koreeda, criador de NINGUÉM SABE (2004) e do vencedor da Palma de Ouro SHOPLIFTERS – UMA FAMÍLIA DE PEQUENOS LADRÕES (2018), e um conhecido de longa data de Dohi, desde o tempo em que esta trabalhava na indústria cinematográfica japonesa. Koreeda, que trabalhou tanto no drama como no documentário – estabeleceu os temas "Família" para quem quisesse fazer filmes de ficção, e "Trabalho" para quem quisesse realizar documentários. Antes da oficina, Koreeda enviou às crianças uma carta em forma de vídeo. Aí, pedia-lhes que olhassem em redor quando estivessem a passear por Kanazawa e que, caso encontrassem alguém que lhes despertasse o interesse no âmbito dos seus trabalhos, escrevessem uma nota e a trouxessem para a oficina. As crianças que participaram na actividade cinematográfica que se seguiu, dividiram-se em grupos de seis. Um grupo que durante um dia passeava por Kanazawa, em busca de

inspiração, decidiu concentrar-se no dono de uma loja coreana de doces, que aceitou que as crianças filmassem na sua loja.

Dohi ficou impressionada com a forma como as crianças conversaram durante toda a filmagem inicial, comentando entusiasticamente como pareciam deliciosos os doces, enquanto a câmara estava ligada. Ao visionar os *rushes* iniciais com as crianças, Koreeda comentou que gostava de ver como era confecionado um determinado doce. Esta ideia espicaçou a imaginação das crianças que, posteriormente, regressaram à loja para perguntar se podiam filmar na cozinha. Outra equipa optou por filmar numa padaria, e Dohi recorda que o primeiro operador de câmara do grupo, um miúdo franzino, tão baixo, que ao filmar o gerente da loja, a câmara ficava posicionada num ângulo de tal modo ascendente que apenas se viam as narinas do homem. Numa outra circunstância, todo o pão estava disposto em balcões relativamente altos à volta da loja, o que significa que, num documentário sobre uma padaria, não havia pão que se visse! Mais uma vez, as crianças aprenderam por si próprias, ao observarem os seus *rushes,* não só a prestar atenção à altura da câmara, mas em relação ao uso de um tripé, dada a natureza frequentemente errática do enquadramento do pequeno operador de câmara:

> "Observaram o que tinham filmado e entenderam que estava demasiado instável. E isso levou-os a descobrir que é para isso que serve um tripé. Não lhes dissemos: 'Se houver um tripé e o usares'... Eles resolveram isso sozinhos. 'Ah, com o tripé fica muito melhor', e, quando voltaram à padaria para filmar, levaram com eles um tripé." *(Conversa com o autor).*

Em 2009, o realizador participante no programa *Children Meet Cinema* foi Kôji Hagiuda, realizador dos filmes RAKUEN (1998), GOING HOME (2004) e KODOMO NO KODOMO (2008), que propôs o tema "Emocionar-se", que os participantes podiam explorar como documentário ou ficção. Dohi descreve como, no primeiro dia, Hagiuda perguntou às crianças: "Quando é que o vosso coração se emociona?" As crianças responderam, dizendo: "Quando estou feliz, ou quando estou muito zangado ou muito triste". Hagiuda incitou as crianças a serem mais específicas, exemplificando concretamente quando é que se sentiram tristes, e isto fez emergir histórias com um maior

grau de detalhe e de granulosidade, como a experiência de uma das crianças que se perdera numa loja e não conseguia encontrar a mãe. Neste caso um sentimento inicial de profunda tristeza mudou para uma sensação de alívio e de tranquilidade quando, posteriormente, se reencontrou com a mãe. Hagiuda disse às crianças: 'Esta cena pode dar um filme. Quando o coração se emociona, pode fazer um filme.» Dohi recorda como esta discussão sobre sentimentos levou um rapaz de 11 anos a, espontaneamente, adquirir a sua própria percepção sobre a natureza dos géneros cinematográficos, percebendo que: «O género é o modo como um filme emociona o coração do público. Quer o filme os deixe tristes ou assustados, isso é o género."

Um filme em particular – um documentário intitulado A FOLHA MOVE-SE realizado por uma equipa de dois rapazes de 6 anos e uma rapariga de 7 anos – tornou-se especialmente memorável. O filme começava com uma série de entrevistas, nas quais as crianças perguntavam ao público: 'O que emociona o seu coração?" O filme foi rodado no Dia da Terra (22 Abril), um evento anual, celebrado a nível mundial, no qual o público demonstra apoio à protecção do ambiente. Assim, as crianças encontraram um homem vestido de planeta Terra, com o corpo coberto por um enorme globo azul e verde. Ao perguntar à 'Terra', a este respeito, o que lhe comovia o coração, as crianças inspiraram-se para, mais tarde fazer a mesma pergunta às árvores, a uma formiga que passava e – finalmente, e climatericamente – ao vento. Aqui, no entanto, as crianças enfrentaram um desafio, pois rapidamente perceberam que, apesar das suas propriedades tangíveis (podendo ser ouvido e sentido), era muito difícil captar o vento em termos visuais: apesar de ser altamente sensorial, o vento, na verdade, é invisível. Isto levou a uma série de experiências para tentar filmar o vento, levando as crianças a filmar primeiro uma árvore – uma presença material na qual, recordando a famosa observação de D.W. Griffith: "O cinema é o vento nas árvores", as crianças puderam *ver* o vento. – e, posteriormente, filmar um pedaço de papel atirado ao ar por um dos rapazes, que foi depois filmado ao ser apanhado pelo vento para viajar alto no céu e desaparecer. Dohi conta como:

> "Ficámos muito emocionados com este filme. Talvez tenham captado este plano (do papel a desaparecer no céu) por coincidência, mas, no geral, para nós tornou-se óbvio que estavam a filmar porque os seus corações comoviam-se ao

> fazê-lo. Com o plano da formiga, sucedeu o mesmo: filmaram porque queriam filmar, porque a formiga estava a mexer-se. Foi uma experiência esmagadora, para mim e para toda a nossa equipa, e alguns de nós chorámos na sala de cinema ao ver o trabalho das crianças." *(Conversa com o autor)*

Dohi considera 2010 como um importante ponto de partida na experiência de realização cinematográfica com *Children Meet Cinema*, pois esse foi o primeiro ano em que o projeto trabalhou com o célebre realizador japonês Nobuhiro Suwa, que Dohi decidira abordar após ver o filme YUKI AND NINA (2009). Desde então, Suwa tornou-se uma presença significativa no projeto, liderando em particular a colaboração anual de *Children Meet Cinema* com o CCAJ.

Dohi descreve como, embora *Children Meet Cinema* já estivesse a adotar uma abordagem sem-directivas à educação cinematográfica prática (através da sua política de "não ensinar"), o envolvimento de Suwa serviu para "soltar o enquadramento" em certos aspetos fundamentais, de tal modo que a própria Dohi classifica as oficinas de produção cinematográfica de *Children Meet Cinema* em termos de "antes de Suwa" e "depois de Suwa".

Defensor da improvisação e da flexibilidade das abordagens na produção cinematográfica, a influência de Suwa levou *Children Meet Cinema* a alterar certos aspetos-chave na forma como se abordava a produção cinematográfica com crianças. A primeira foi não fixar funções técnicas. Em vez de haver um operador de câmara, um realizador e assim por diante, Suwa estimulou a rotatividade de funções, para que cada criança pudesse ganhar experiência de realização, de filmagem e assim por diante.

A segunda inovação de Suwa, posteriormente adoptada como prática contínua no projecto, foi, em particular na ficção, a não utilização de um guião escrito. Depois de Suwa, o programa *Children Meet Cinema* abandonou o uso de guiões escritos, permitindo assim um maior grau de flexibilidade de filmagem, independentemente da página. Dohi considera que estas alterações promoveram um sentimento de avanço nas práticas de Children Meet Cinema, possibilitando tanto um maior sentido de democracia entre os jovens que fazem cada filme como, subsequentemente, um maior sentido de propriedade partilhada ("todos podem sentir que *este é o meu filme*"). Dohi recorda o exemplo de um grupo de jovens - depois de Suwa - que ainda optou por

nomear um rapaz como "o realizador". Consequentemente, este miúdo tornou-se no responsável, dentro do grupo, por qualquer problema que surgisse durante a produção. Se surgissem dificuldades nos planos deles, diziam-lhe: "Tu és o realizador, tens de tomar uma decisão." Foi apenas só a partir do momento em que o rapaz disse "Por favor, ajudem-me, eu não sei" que Dohi sentiu que o grupo se começara a unir e a trabalhar em equipa para fazer o filme.

Suwa é um dos poucos cineastas que liderou as oficinas regulares de produção cinematográfica de *Children Meet Cinema* mais do que uma vez: após o seu primeiro ano em Kanazawa em 2010 (quando o tema era "Se…", sendo cada filme orientado por um sentido de desafio imaginativo, como "E se o teu vizinho fosse um fantasma?" ou "E se o mundo fosse apenas crianças, sem adultos?"), Suwa voltou a liderar oficinas em 2014 em Yokohama. Dohi descreve estas oficinas subsequentes, simultaneamente, como desafiantes e inspiradoras, dado que seguiam a sugestão de Suwa de se tentar fazer filmes sem se fixar antecipadamente a história.

No primeiro dia, as equipas filmaram uma cena inicial, sem saber o que tinha sucedido antes ou depois dos acontecimentos, em termos da narrativa do filme. Um grupo filmou a cena de um assalto, na qual um homem roubava um objecto invisível. Era depois perseguido por um polícia. Depois de filmar esta cena, o grupo precisava de estabelecer quem era o homem, o que tinha roubado e porque é que tinha roubado. Decidiram que ele tinha roubado um bonito colar para a sua namorada, doente terminal e acamada, que expressara o desejo de ter um colar bonito. Isto conduziu a uma cena seguinte em que o ladrão se envolvia numa luta com o polícia, que transmitia a moral do filme (que acabou por se intitular Fugitivo do Amor): 'Se roubares algo, não é amor." Dohi considera esta maneira de fazer filmes (uma reminiscência dos primeiros filmes de Chloé Zhao) em que não se sabe o desfecho da história, particularmente adequado para jovens:

> "Se decidires a história com antecedência, ficarás limitado pelo formato da narrativa. Mas se não sabes como acaba a história, basta encontrar a cena seguinte e depois a cena a seguir a essas. Ao terceiro dia de projeto, as filmagens têm de terminar, mas a história em si não tem de ter um desfecho. A vida continua e a história também. Seguindo esta abordagem,

> o filme tornou-se muito forte e real. Não infantil, mas real." *(Conversa com o autor)*

A relação entre a abordagem de *Children Meet Cinema* à produção cinematográfica, com jovens, e a estética cinematográfica do realismo (tal como debatido em relação às práticas de educação cinematográfica noutras partes do mundo em Chambers [2022a]) é complexa e parece variar, dependendo do cineasta que, anualmente, molda a abordagem à produção cinematográfica dos jovens. Em 2012, a oficina de realização cinematográfica foi conduzida por Naomi Kawase, realizadora de THE MOURNING FOREST (2007), STILL THE WATER (2014) e SWEET BEAN (2015), que – dando seguimento à sua experiência no documentário e drama – explorou o tema 'Encontra o protagonista na cidade' num registo híbrido, mesclando aspetos de ficção e de documentário. As crianças participantes foram incumbidas de encontrar alguém em Kanazawa que não se considerasse ator, mas que se tornaria, então, protagonista num filme de ficção. Aqui, os aspectos do método do documentário – em particular, através do recurso a não-actores, e de entrevistas que as crianças tinham de fazer para testar dos candidatos – posicionaram-se em inter-relação directa com aspectos do artifício dramático.

Quando convidada para ser a mentora anual de produção cinematográfica do projeto, Kawase disse a Dohi que, se participasse na oficina, as crianças "perderiam o sorriso". Dohi considerou este um compromisso aceitável em relação aos benefícios que as crianças teriam ao poder trabalhar com Kawase. Por fim, quando as crianças perderam, de facto, o sorriso, Dohi concluiu que a previsão de Kawase estava correcta. Dentro da abordagem relativamente séria de Kawase, as crianças inicialmente tiveram dificuldades, sem o mesmo espaço para diversão e brincadeira que havia nas interações anteriores do projeto. Um rapaz de 7 anos, em particular, ao encontrar-se no grupo com Kawase como formadora, quis interpretar o papel de um espião no filme. Dohi descreve:

> "Disse ele a Kawase: "Quero fazer de espião". Ela perguntou-lhe: "Conheces um espião? Já conheceste algum espião?". Quando ele respondeu que não, ela perguntou-lhe, "Como queres fazer de espião se não sabes nada sobre espiões?". Ao fim do primeiro dia, quando a mãe o veio buscar, ele

> comentou "Esta oficina é aborrecida." Eu estava presente e consigo entender o sentimento dele. Ele queria mesmo fazer de espião. Pedi a Kawase para falar com a mãe dele e, apesar de não saber o que lhe disse, no segundo dia ele voltou." *(Conversa com o autor).*

No final, Kawase cedeu e no filme final do grupo, há um breve momento (de forma inusitada ou sem qualquer motivo explicável) em que dois espiões – o rapaz e a própria Kawase – cruzam o plano várias vezes.

Uma dialética semelhante entre brincadeira e imaginação é evidente noutros momentos das experiências de educação cinematográfica realizadas pelo programa. *Children Meet Cinema* procura, em grande parte, guardar espaço para o desejo de brincar das crianças mais novas e, como tal, as crianças do ensino primário, em particular, estão geralmente autorizadas a desempenhar os papéis que desejam, por mais irrealistas que sejam, quer se trate de um detetive, de um assassino ou de um polícia. No entanto, Dohi descreve um momento nas oficinas de produção cinematográfica - que Suwa orientou no Festival Internacional de Cinema de Tóquio de 2017 - em que ele desafiara vários grupos de estudantes do ensino secundário (12-15 anos), que tinham feito filmes, a retratarem-se como detetives. Suwa debatia-se com a falta de credibilidade no ecrã, uma dificuldade com a mise-en-scène do filme, que tentava realçar junto dos alunos. Como descreve Dohi:

> "É muito claro que não existem detetives no ensino secundário. Não é credível. Podemos compreender que se trata de um rapaz de 12 anos que interpreta um detetive, mas não acreditamos." Suwa quis mostrar isto às crianças sem palavras, chamando a atenção delas para a *mise-en-scène* no interior do seu trabalho cinematográfico. Assistindo às imagens juntos, no grande ecrã, Suwa perguntou às crianças: "Vocês acreditam que esta pessoa é um detetive?", e as crianças responderam que não."

Esta tornou-se outra sugestão que *Children Meet Cinema* manteve nos anos subsequentes. Enquanto os alunos do ensino primário tinham oportunidade de continuar a reter aspetos de brincadeira nos papéis que

assumiam nos seus próprios filmes, os participantes mais velhos (seja no ensino secundário ou, mais tarde, no liceu, 15-18 anos) são incentivados a considerar a credibilidade como um aspeto central da mise-en-scène dos filmes que estão a fazer. Numa edição posterior das oficinas de realização cinematográfica de *Children Meet Cinema*, um tema que se adequava explicitamente à promoção deste sentido de credibilidade no cinema, era "Adequado a nós". Aí, era pedido às crianças que escolhessem uma pessoa sentada ao seu lado, que não conhecessem, e que escrevessem uma ideia de filme baseada nessa pessoa, fundada naquilo que consideravam "adequado a essa pessoa". Como descreve Dohi, as ideias que as crianças posteriormente tiveram, embora não necessariamente precisas nas suas avaliações sobre a pessoa que servia como estímulo para a imaginação, eram ainda depuradas pelos atores disponíveis para interpretar os personagens:

> "Um filme adequado para nós significa que não se pode ser detetive. Uma pessoa muito estranha ou fantástica, sim. Mas um homem velho, ou algo do género, é difícil de imaginar. Outra versão que fizemos com o *Children Meet Cinema* é 'Encontra o lugar' para o teu filme. Isto significa que as crianças têm de encontrar locais para filmar, que devem ser os jardins dos seus vizinhos, ou similares, em vez do deserto americano!" (Conversa com o autor)

Aqui, voltamos à discussão de Pasolini sobre o real cinematográfico (Stack, 2018). Como já afirmei noutra circunstância (Chambers, 2022b), encorajar as crianças a tomarem consciência das propriedades expressivas das pessoas e dos lugares que as rodeiam pareceria, por si só, indissociável da promoção de uma apreciação pelas qualidades irredutíveis da imagem. Nestes termos, o *credível* no cinema continua a ser uma relação complexa entre estética, uma abordagem pragmática aos recursos (usando o que temos) e os esforços para capacitar os jovens, serenando o eu que observa, a fim de se sintonizar com as singularidades da experiência e da identidade.

Conclusão

Considerando a série de encontros entre crianças e alguns dos mais proeminentes cineastas do Japão acima mencionados, parece adequado

considerar *Children Meet Cinema* como uma "pedagogia experimental" (Chambers, 2020) – ou, na verdade, como uma série de pedagogias experimentais – de âmbito e ambição semelhantes aos da CCAJ francesa. Começando em 2004 (nove anos depois do CCAJ em 1995, e um ano antes do *Cinema En Curs* em 2005 (Chambers, 2021), *Children Meet Cinema* será, provavelmente, à data da redação deste artigo, um dos projetos de educação cinematográfica mais antigos do mundo. Tal como o CCAJ, *Children Meet Cinema* parece dar prioridade à exploração ousada nas possibilidades abertas e não sistematizadas do cinema, ajustando a sua abordagem de oficinas práticas de produção cinematográfica ano após ano, enquanto, por outro lado, consolida aspetos das melhores práticas, a fim de partilhar "o que funcionou" com os jovens de todo o país. (Esta falta de consolidação das melhores práticas é algo que tem sido criticado ao CCAJ.)

No entanto, onde o *Children Meet Cinema* se distingue do CCAJ é através da sua notável ligação com a cultura cinematográfica contemporânea e em mudança do Japão – uma relação que parece não ter paralelo, em lado algum, na história da educação cinematográfica. Embora o *Cinema en Curs* tenha assinalado "o vínculo com os autores" (Aidelman e Colell, 2018: 156) afirmando que os seus programas de educação cinematográfica procuram estabelecer esse vínculo com os jovens alunos (incluindo, por vezes, o envolvimento direto de cineastas como Carla Simón) o vínculo literal entre jovens e cineastas autores que anualmente o programa *Children Meet Cinema* promove , é um exemplo notável de educação cinematográfica em diálogo direto com a prática viva da produção cinematográfica. No *Children Meet Cinema*, a pedagogia da educação cinematográfica é, em grande medida, moldada por cineastas que estão na vanguarda dos debates nacionais sobre o que o cinema é, foi e poderia ser. Nestes termos, a tendência da na oferta de educação cinematográfica no Reino Unido, em particular, a tendência manter uma distância considerável em relação aos aspectos da cultura cinematográfica independente é posta em relevo de forma bastante acentuada.

Da mesma forma, uma das propostas mais provocadoras do *Children Meet Cinema*, que outros programas de educação cinematográfica noutras partes do mundo deviam considerar, é a insistência de Dohi na abordagem não direccional de "não ensinar". Ainda que alguns aspetos menos percetíveis de interação co-criativa (Chambers, 2019) entre dinamizadores adultos e crianças derivem, indubitavelmente, da forma como certas perguntas

e sugestões são apresentadas, a correção que *Children Meet Cinema* levou a cabo ao permitir que as crianças descubram coisas por si próprias, dentro de uma área de prática criativa na qual, como Dohi identifica corretamente, "não há respostas certas" é uma considerável fonte de desafio e de inspiração. Assim como o são os métodos aprazíveis que as oficinas práticas de produção cinematográfica de *Children Meet Cinema* desenvolveram, a fim de estabelecer pontos de perspectiva cruciais a partir dos quais certos aspectos do processo de produção cinematográfica são dados a entender para os jovens alunos, como a decisão posterior do projecto de integrar aspectos de edição ao longo da filmagem, ou - mais simplesmente - estabelecer um ritmo regular entre as filmagens e a revisão de material recentemente filmado, para que as crianças possam compreender a complexa interligação entre os dois.

Se *Children Meet Cinema* é capaz ou não de atingir o seu objectivo, não só apresentar jovens alunos à irredutibilidade da imagem cinematográfica, mas também de promover maiores níveis de auto-estima – ao convencer as crianças da *sua* própria insubstituibilidade através dos seus encontros no cinema – está fora do âmbito deste artigo. O que, no entanto, se mantém absolutamente claro, é que o nível de compromisso do projecto, tanto com o cinema como com a actividade dos jovens alunos que pela primeira vez reconhecem aspectos do cinema, e o grau significativo de imaginação e perspicácia com que tais encontros são desenvolvidos, são uma fonte considerável de inspiração digna de mais investigação e exploração para educadores de cinema noutras partes do mundo.

Professor Senior na Edinburgh College of Art da Universidade de Edimburgo, Edimburgo, Reino Unido
Texto publicado originalmente no Film Education Journal, 12 Dezembro 2023 (consultável na sua versão inglesa em *Film Education Journal*, 6 (2), 101–15. DOI: https://doi.org/10.14324/FEJ.06.2.03.)

Tradução do inglês: Bárbara Vieira de Almeida

REFERÊNCIAS

Aidelman, N. and Colell, L. (2018) 'Transmitting cinema: Some proposals for our time'. *Film Education Journal*, 1 (2), 147–62. https://doi.org/10.18546/FEJ.01.2.04.

Bergala, A. (2016) *The Cinema Hypothesis: Teaching cinema in the classroom and beyond* (FilmmuseumSynemaPublikationen 28). Trans. M. Whittle. Vienna: Austrian Film Museum.

Cannon, M. (2018) *Digital Media in Education: Teaching, learning and literacy practices with young learners*. London: Palgrave Macmillan.

Chambers, J. (2018) 'Towards an open cinema: Revisiting Alain Bergala's *The Cinema Hypothesis* within a global field of film education'. *Film Education Journal*, 1 (1), 35–50. https://doi.org/10.18546/FEJ.01.1.04.

Chambers, J. (2019) 'Exploring co-creation in practical film education from primary school to postgraduate study: Theoretical and auto-ethnographic perspectives upon teaching film practice'. *Film Education Journal*, 2 (1), 27–47. https://doi.org/10.18546/FEJ.02.1.03.

Chambers, J. (2020) 'Consolidating an experimental pedagogy: Exploring ecologies of film education within France's Cinéma Cent Ans De Jeunesse and Scotland's Understanding Cinema project(s) between 2013 and 2019'. *Film Education Journal*, 3 (2), 138–59. https://doi.org/10.14324/FEJ.03.2.03.

Chambers, J. (2021) 'Sixteen years of "Cinema in progress": Exploring Cinema en curs's holistic approaches to film education in conversation with Núria Aidelman and Laia Colell'. *Film Education Journal*, 4 (2), 108–24. https://doi.org/10.14324/FEJ.04.2.02.

Chambers, J. (2022a) '"We know what it's actually like": Voice, dialect and self-efficacy in Scotland's Understanding Cinema project'. In K. Lury (ed.), *The Child and Film*. London: Palgrave Macmillan, 203–23.

Chambers, J. (2022b) 'Our Cinema: Exploring the development and proposal of a new programme of vernacular-based film education in Scotland'. *Film Education Journal*, 5 (2), 136–57. https://doi.org/10.14324/FEJ.05.2.06.

Daly, M., Thomson, J. and Chambers, J. (2020) 'Securing a place for film within the ongoing life of a Scottish state secondary school'. *Film Education Journal*, 3 (2), 160–74. https://doi.org/10.14324/FEJ.03.2.04.

Donnelly, A., Whelan, A. and Chambers, J. (2018) '*See You Tomorrow*: A case study of the Understanding Cinema project at Granton Primary School in Edinburgh'. *Film Education Journal*, 1 (1), 64–77. https://doi.org/10.18546/FEJ.01.1.06.

Henzler, B. (2018) '*Education à l'image* and *Medienkompetenz*: On the discourses and practices of film education in France and Germany'. *Film Education Journal*, 1 (1), 16–34. https://doi.org/10.18546/FEJ.01.1.03.

McKendrick, A. (2006) *On Filmmaking: An introduction to the craft of the director*. London: Faber and Faber.

Reid, M. (2018) 'Film education in Europe: National cultures or European identity?'. *Film Education Journal*, 1 (1), 5–15.

https://doi.org/10.18546/FEJ.01.1.02.

Reid, M. (2019) 'Film, arts education, and cognition: The case of Le Cinéma, cent ans de jeunesse'. In C. Hermansson and

J. Zepernick (eds), *The Palgrave Handbook of Children's Film and Television*. Cham: Palgrave, 469–86.

SIFEC (Scottish International Film Education Conference) (2021) *SIFEC 2021: Film education in East Asia* [Video]. *YouTube*,

16 July. Accessed 9 September 2023. https://www.youtube.com/watch?v=FYSOJ9p8Ml0.

Stack, O. (2018 [1968]) 'The cinema as heresy, or the passion of Pasolini: An interview with Pier Paolo Pasolini'. *Scraps*

from the Loft, 7 February. Accessed 11 April 2023. https://scrapsfromtheloft.com/movies/interview-pier-paolo-pasolini- oswald-stack/.

Vega, A. (2020) 'Taking wonders to the margins (*Maravillas al Margen*)'. *Film Education Journal*, 3 (2), 87–122. https://doi. org/10.14324/FEJ.03.2.01.

A Educação Cinematográfica como uma Multiplicidade de Práticas: Uma Perspectiva Mediatica-Ecológica

Alejandro Bachmann e Manuel Zahn

Introdução

Ainda que nos últimos anos se tenha assistido, na Europa, a um constante incremento de esforços práticos no domínio da educação cinematográfica – tanto em cinematecas, museus de cinema como noutras instituições que desenvolvem oficinas de cinema e projectos especificamente destinados a crianças e adolescentes, incluindo projectos europeus que reúnem várias iniciativas e criam redes, praticamente não existe uma teoria alargada de educação cinematográfica, e muito menos um discurso multifacetado em seu redor.

Estas circunstâncias podem ser um dos motivos pelos quais *A Hipótese Cinema*, de Alain Bergala, foi recebido com tanta gratidão, inicialmente em 2002 em França, e posteriormente na versão traduzida para alemão em 2006 e uma subsequente edição em inglês em 2016. (Existem outras traduções, mas foi a versão em alemão editada por Bettina Henzler e Winfried Pauleit que primeiro chamou a nossa atenção para o livro, e a versão em inglês editada por Alejandro Bachmann que constitui o nosso quadro de referência.) Dizer que *A Hipótese Cinema* não articula uma teoria sistemática não é, de modo algum, uma tentativa de menorizar o seu significado. Pelo contrário, ao longo dos últimos 14 anos, o livro tornou-se o centro das atenções de um número significativo de pessoas envolvidas em práticas de educação cinematográfica com o objectivo de ensinar o cinema no seu pleno direito, em vez de utilizar o cinema como uma ferramenta para outros objectivos pedagógicos. Desta forma, *A Hipótese Cinema* fez exatamente o que se propunha a fazer: "Convencer, aqueles que querem ouvir que esse objectivo é alcançável, ajudá-los a alcançá-lo, caso assim o desejem, e aceitar todas as consequências, que são verdadeiramente imensas, de considerar realmente o cinema como uma arte" (Bergala, 2016: 20).

Ambos os autores deste artigo desenvolveram um amplo trabalho com *A Hipótese Cinema*, em contextos diversos, na Alemanha, Áustria, Eslovénia e Reino Unido, onde se incluem desde seminários em universidades e oficinas com crianças, até escolas de verão destinadas a habilitar os professores a integrarem o cinema e a educação cinematográfica no contexto diário na sala de aula. Ainda que ambos nos mantenhamos gratos e, no geral, estejamos de acordo com as ideias delineadas por Bergala, temo-nos repetidamente deparado com diversos problemas ao tentar integrar as suas ideias no contexto do nosso ensino. Esta observação é o ponto de partida deste artigo, que pretende sugerir uma perspectiva ecológica-mediática na educação cinematográfica que nos permitirá não só olhar para o esforço de ensino em si (e a teoria que subjaz), mas também até que ponto este é moldado pelo seu contexto, e até que ponto é relacional com o espaço em que ocorre – a instituição que fornece os meios de produção.

Seguidamente, analisaremos as nossas próprias práticas de ensino do cinema e posicionamo-las em relação às ideias fundamentais delineadas por Alain Bergala. O nosso objetivo é deslocar a forma como olhamos e refletimos sobre a educação cinematográfica, passando de um texto para uma multiplicidade de práticas. Não se pretende aqui sugerir que as ideias de Bergala ficam aquém da realidade prática, mas dar a ver como cada forma de educação cinematográfica se insere no seu contexto regional, e é consequentemente, por ele influenciada, o que limita e facilita a sua implementação específica. Cada uma destas práticas poderia, então, ser considerada como uma teorização, limitada no seu âmbito, mas rica na sua especificidade. A nossa intenção é demonstrar que não existe apenas *uma* teoria da educação cinematográfica, mas sim uma multiplicidade de pequenas teorizações localizadas, sobre a educação cinematográfica, com base nas suas respectivas aplicações.

O conceito de pequenas teorizações regionais é aqui pensado em estreita proximidade com a teoria do conhecimento situado de Donna Haraway. No seu ensaio seminal "Conhecimentos situados: a questão da ciência no feminismo e o privilégio da perspectiva parcial" (Haraway, 1988), a autora toma como ponto de partida a condicionalidade do conhecimento científico. Consequentemente, a situação social, assim como as vantagens do investigador derivadas de um determinado contexto, são postas em relação com a investigação no seu todo. O conhecimento situado é, portanto,

sempre percepcionado como localmente limitado e nunca pode ser traduzido como universal. A nossa intenção não é contrariar o conjunto de ideias de Bergala, mas sim providenciar um alargamento e uma reformulação de termos centrais e figuras teóricas em *A Hipótese Cinema*.

O *passeur* e o gosto em relação às instituições

A ntes de refletirmos sobre as nossas próprias práticas, delineamos aqui alguns dos elementos centrais e figuras teóricas que constituem A Hipótese Cinema. Fazer isso é também aplicar essa perspectiva específica à escrita de Bergala, ou seja, mostrar como as suas sugestões e ideias dependem, também elas, de um determinado contexto.

O facto de Bergala começar *A Hipótese Cinema* com um capítulo intitulado "A experiência foi gratificante" é significativo: o centro das ideias de Bergala está assente num determinado contexto, por ele delineado, e que se estabelece, principalmente, aquando a sua época como editor-chefe dos *Cahiers du Cinéma*, uma missão que lhe foi atribuída pelo Ministro da Cultura francês, Jack Lang, para sugerir uma abordagem ao ensino do cinema no sistema escolar francês, e o domínio do DVD, à época, para citar apenas alguns. Bergala não oculta nenhum destes contextos, e até lhes faz referência ao longo de *A Hipótese Cinem*a. Assim, inicia "A experiência foi gratificante" afirmando: "Considero um golpe de sorte, que raramente ocorre na vida de uma pessoa, ter a oportunidade, um dia, de implementar as suas próprias ideias, *que resultam de mais de vinte anos de reflexão, experiência e diálogo"* (Bergala, 2016: 11; itálico nosso).

O conceito de *passeur* está no centro da teoria de Bergala:

> De passagem gostaríamos de assinalar (falando de Serge Daney, que "inventou" o termo neste sentido, referindo-se a um agente de transmissão) que este adorável vocábulo *passeur* é hoje usado de forma bastante arbitrária, para se adequar a qualquer situação. Um *passeur* é alguém que dá o melhor de si, que acompanha os viajantes num barco ou na montanha, que corre os mesmos riscos do que aqueles que estão temporariamente a seu cargo. (Bergala, 2016: 29).

É importante compreender o que isto envolve: a ideia de educação cinematográfica de Bergala não tem com base primeira um determinado saber que deve ser passado de professor para aluno através da análise de um filme, ou na revelação da sua mensagem ideológica oculta, mas antes na noção de uma experiência individual que o aluno adquire através de um encontro com o cinema como forma de arte, e que pode ser moldada e sustentada pelo professor: "Poder-se-ia dizer, neste sentido, que a arte não pode ser ensinada, mas deve ser encontrada, experienciada, transmitida por outros meios que não o discurso do mero conhecimento, e mesmo, por vezes, sem qualquer discurso" (ibid.: 22). Neste contexto, não se pode subestimar o papel do professor enquanto *passeur*. O *passeur* - uma personagem moldada pelas suas próprias experiências com a arte - está no centro da conceção de educação cinematográfica de Bergala. É ele ou ela, enquanto sujeito, que assume a responsabilidade dos filmes que está a mostrar, alguém que projecta a sua própria paixão e entusiasmo pelo objeto, abandonando, assim, o papel seguro de professor, enquanto figura autoritária com fundamento no seu conhecimento e superioridade objetiva.

O outro termo que desempenha um papel seminal em *A Hipótese Cinema* é o "gosto". Isto entra em jogo quando Bergala (correctamente) critica uma abordagem da educação cinematográfica que visa armar as crianças contra os poderes de manipulação no seu encontro com o meio cinematográfico:

> "Se alguém tem sucesso com filmes cujo valor artístico é incontestável (se é que tal existe!), na reconstrução de algo que se assemelha ao gosto, terá conseguido mais no combate a filmes maus ou perigosos do que tentando, primeiro, aplicar apressadamente algumas ferramentas parciais de crítica defensiva." (Bergala, 2016: 30).

Nesta linha de pensamento, não será surpreendente que Bergala manifeste cepticismo em relação a instituições que, pela sua própria natureza, não estão construídas sobre o ideal de subjectividade, mas que pelo contrário, fundam estruturas que, idealmente, criam estabilidade e consistência, independentemente dos sujeitos que trabalham no seu interior: "A instituição tem uma tendência natural para padronizar, para amortizar, na verdade para absorver aquele elemento de risco representado por um encontro com

qualquer forma de alteridade, de modo a tranquilizar-se a si mesma e aos seus agentes" (ibid.: 21). O *passeur,* com a sua noção de gosto, incorpora então essa mesma alteridade que agita a instituição (seja uma escola, uma universidade ou um museu de cinema), porque o que ele ou ela ensinam está intrinsecamente ligado à sua paixão e também ao seu gosto. É esta subjetividade radical que toma como ponto de partida do ensino o gosto pessoal do professor que perturba a ordem de uma instituição educativa tal como a escola, que pretende ensinar o mesmo conhecimento a cada um dos alunos, um objetivo que já está implícito no termo 'currículo'.

Embora possamos concordar com os conceitos *passeur* e "gosto" de Bergala, simultaneamente não podemos deixar de perguntar: que práticas de educação cinematográfica ocorrem fora de um contexto institucional? Que práticas estão absolutamente isentas de quaisquer restrições e contextos - seja uma sessão de duas horas com crianças numa sala de cinema, uma aula na escola ou um seminário organizado por uma associação cultural gerida por uns quantos entusiastas? Tal como aqui tencionamos mostrar, pode ser útil olhar as instituições de forma diferente: um olhar para além do entendimento de Bergala sobre as instituições: como blocos rígidos e monolíticos que impedem o ensino apaixonado do cinema e que destroem qualquer forma de subjetividade e o impacto que ela pode ter. E, em vez disso, ver a instituição como algo que é, em si, composta por contextos, práticas, temas, materiais e meios que coletivamente se somam a um contexto flexível, cuja própria existência facilita e torna possíveis os encontros com o cinema. Isto parece particularmente relevante para o meio cinematográfico, que – ao contrário da pintura ou da literatura – está muito mais dependente não apenas da disponibilidade de materiais cinematográficos, mas também de configurações tecnológicas que permitem que os filmes ganhem vida. Nesta perspectiva, a instituição não destrói a subjetividade e a alteridade, mas está enredada nas formas específicas que elas podem assumir.

Condições de prática: Dois casos de estudo

Se nos ativermos à ênfase de Bergala em relação ao tema, à capacidade do *passeur* se envolver no acto de ensinar, com as suas paixões e a relação pessoal com o filme, e se, ao mesmo tempo, não quisermos menosprezar o papel da instituição ou considerá-la como algo que transtorna o *passeur*, podemos tentar descrever uma matéria de ensino inserida num enredo de

uma instituição. Isto permitir-nos-ia descrever uma abordagem específica à educação cinematográfica (como se ensina o cinema, que ideia de filme se pretende mediar) e, ao mesmo tempo, compreender as condições da sua prática assim como da prática em si – algo que descrevemos acima como pequenas teorizações regionais.

Estas condições da sua prática podem variar desde realidades materiais (como o espaço em que o filme está a ser ensinado, o equipamento técnico disponível e dimensão da sala) até às questões organizacionais (a que horas o filme está a ser ensinado e se os alunos vêm por iniciativa própria ou em contexto de aula) e, por último, mas não menos importante, incluem a filosofia ou missão de uma instituição, que terá impacto na forma específica que o ensino assume num contexto específico. Assim, a nossa perspectiva teórica pode ser pensada em estreita proximidade com a perspectiva mediático-ecológico, que tem registado, nos últimos anos, um aumento significativo de impacto nos estudos dos media.

Um paradigma central do pensamento é a afirmação essencial de ser 'relacional' em vez de ser 'individual'. Como tal, o pensamento mediático-ecológico anda a par com uma compreensão do meio, não como uma entidade singular, mas como parte de uma rede de conexões mediático-tecnológicas que se produzem, que se tornam estáveis, que se dissolvem e que se alteram através da aplicação específica num ou noutro contexto (também institucional). Neste sentido, um meio deve ser entendido como uma infraestrutura de perceções, afetos e ações de atores humanos e não humanos. (Para uma perspetiva mediática e ecológica na área dos estudos dos media, ver Löffler e Sprenger, 2016.)

Os processos de aprendizagem e educação são, assim, moldados por diferentes media em rede, que criam diferentes possibilidades para os atores envolvidos discernirem, e agirem dentro destes processos, razão pela qual faz sentido falar de uma *agência ambiental* que não seja dominada somente por humanos nem pela tecnologia. Esta forma de subjetividade, experiência e espaço de acção partilhados é partilhada por várias posições dentro desta linha de pensamento mediático-ecológico, como as de Gilles Deleuze, Felix Guattari, Erich Hörl, Bruno Latour, Brian Massumi, Jean-Luc Nancy, Gilbert Simondon e Bernhard Stiegler, que enfatizam que os humanos só se tornam sujeitos na sua relação com outros humanos, técnicas e tecnologias (ver Hörl, 2011).

A perspectiva mediático-ecológica aqui sugerida amplia as teorias educacionais no campo da pedagogia dos media, da sociologia e da psicologia em pelo menos duas dimensões: por um lado, as relações sociais entre as pessoas estão abertas ao papel de actores não humanos. Por outro lado, permite que os processos de comunicação e educação sejam pensados não apenas como disposições simbólico-imaginárias da perceção, emoção e da articulação, mas também como uma interação contínua entre arquiteturas, materiais e corpos.

O Museu Austríaco do Cinema

As cinematecas e os museus de cinema podem constituir um caso de estudo particularmente profícuo, para se compreender como o sujeito docente está sempre inserido numa estrutura que influencia e molda a sua prática de ensino particular, uma vez que estas instituições foram muitas vezes criadas (e, por isso, conceptualizadas) com a intenção de serem locais de educação cinematográfica. Por exemplo, Henri Langlois, principal fundador e presidente de longa data da Cinemateca Francesa, não apenas fundou essa instituição em 1936, como também falou sobre filmes dentro do cinema, dando a ver excertos que cuidadosamente seleccionara da sua coleção. Diz-se que foi um extraordinário professor de cinema (Richards e Johnson, 2017: 114). Como ao longo de muito tempo o cinema não foi considerado (e em parte ainda não o é) como parte da alta cultura, tem havido menos pressão para que as instituições cinematográficas sejam apresentáveis. Assim, muitas vezes, foram mostrando um carácter específico, uma certa alteridade que está intimamente ligada a um indivíduo, um sujeito que moldou a instituição.

O Museu Austríaco de Cinema não é exceção. Fundado em 1964 por Peter Konlechner - estudante da Universidade Técnica de Viena - e Peter Kubelka - cineasta austríaco de vanguarda - o Museu do Cinema foi idealizado desde o início como um local onde as pessoas pudessem contactar com o cinema em todas as suas formas e formatos possíveis, e onde o cinema pudesse ser exibido, preservado, restaurado e ensinado. Ainda que o cinema, como uma forma de arte importante e independente, estivesse no centro deste conceito, houve também desde o início, a necessidade de mostrar outros modos de produção cinematográfica, desde o cinema documental e experimental até formas efémeras, como a publicidade, o cinema industrial e o cinema amador. O Museu do Cinema foi criado, e existe, para mostrar

o cinema como uma forma de arte, como um documento, mas também como um meio puramente não comercial de expressão pessoal ou como uma ferramenta para registar as férias de verão.

O centro de um local destes tinha de ser um cinema que seria o espaço de exposição do museu (uma placa onde se lê "Todas as exposições acontecem no ecrã" ainda dá as boas-vindas a todos os visitantes do Museu do Cinema). Não era suposto que o filme fosse mostrado através dos seus objetos e paratextos (câmaras, figurinos, guiões ou velhos cartazes), mas somente através da projeção do próprio filme num cenário ideal – a sala de cinema.

Para compreender a importância do cinema, pode ser útil salientar que o próprio Kubelka concebeu um cinema ideal, a que chamou "Cinema Invisível". Originalmente criado em 1969 no Anthology Film Archives de Nova Iorque (do qual Kubelka também foi cofundador), apresentava uma sala completamente escura com filas íngremes de assentos (para garantir que todos conseguiam ver perfeitamente fosse qual fosse a posição em que estivessem) e uma divisória que separava todos os espectadores, visual e auditivamente, deixando apenas um pequeno espaço livre onde as pessoas podiam entrar em contacto umas com as outras através das mãos. Por um lado, esta máquina visual enfatiza a concentração que o cinema pode produzir ao experienciar de um filme, ao mesmo tempo que sugere quão pouco o lugar foi pensado para motivar a interação ou a comunicação entre as pessoas no seu interior. O 'Cinema Invisível 3' que existe atualmente no centro do Museu do Cinema ainda segue este princípio básico, embora sem a divisória que encerra cada espectador no seu próprio pequeno casulo.

Em 1995, por ocasião do 100º aniversário do cinema, Peter Kubelka organizou um ciclo, composto por 63 programas, exibidos todas as terças-feiras. O título desse ciclo – O que é o Cinema – volta a sublinhar o conceito didático do seu cofundador e, subsequentemente, da própria instituição: a resposta à pergunta "O que é o cinema?" só pode ser dada pelos próprios filmes, através de uma programação que integra cerca de trezentos filmes que devem ser vistos no ecrã do cinema. Consequentemente, Kubelka opôs-se a uma publicação que acompanhasse o ciclo e, mesmo tendo acabado por ceder, afirmou:

> "Não sou contra o ensino do cinema (Vermittlung). Eu próprio o faço com frequência, inclusive, no contexto dos

> meus próprios trabalhos. Mas acho que o Museu do Cinema devia beneficiar aquelas pessoas que querem ver estas obras na sua forma original e sem qualquer comentário. Atualmente estamos numa situação em que tudo é ensinado através da linguagem; é como uma epidemia. As galerias publicam um catálogo que acompanha cada exposição, oferecem visitas guiadas e realizam palestras. Tudo está a ser ensinado. ... [O ensino da arte] oculta a coisa em si e retira-lhe a possibilidade de falar por si. O que temos é uma ilusão de compreensão fundada na linguagem. Só se pode compreender a música através da audição, a comida através da ingestão, o cinema através do próprio cinema" (Grissemann et al., 2010: 11).

O que até agora foi descrito pode resumir-se como as condições de práticas na educação cinematográfica no Museu Austríaco do Cinema, a sua filosofia enquanto instituição, assim como as suas realidades materiais. É dentro destas condições que se desenvolveram práticas específicas de educação cinematográfica para crianças dos 5 aos 18 anos, uma das quais, as palestras da série *Escola no Cinema*, será descrita de seguida e posta em relação com estas condições assim como com as ideias delineadas em A Hipótese Cinema. Espera-se que, ao estabelecer a relação entre esta prática e as condições institucionais, bem como com as ideias centrais de Bergala (que são seminais à forma como a educação cinematográfica no Museu Austríaco do Cinema é conceptualizada), a mudança de perspetiva anteriormente referida se torne visível.

A série *Escola no Cinema* é um módulo dentro de um programa mais vasto, de atividades que o Museu Austríaco do Cinema começou a desenvolver em 2002. Atualmente, a série *Escola no Cinema* organiza cerca de vinte eventos por semestre, que consistem na exibição de filmes no seu formato e língua originais, seguidas de análises aprofundadas, juntamente com palestras sobre temas como a montagem, a *mise-en-scène*, a experiência do tempo e do espaço no cinema, a transição do cinema mudo para o cinema sonoro e os géneros cinematográficos. Existem também eventos em que o museu pede aos cineastas que decidam por si próprios como apresentar os seus trabalhos aos alunos (chamados "No Estúdio com..."), bem como sessões de

perguntas e respostas com os cineastas após as exibições. *Foco no Cinema* é o segundo módulo regular que é planeado todos os semestres, de acordo com o tema abordado ao longo de seis meses, com entre uma a três aulas escolares. No passado, o museu organizou programas de filmes com crianças dos 8 aos 12 anos, aprofundou a especificidade da produção cinematográfica analógica, produzindo os seus próprios filmes em 16 mm e leccionou uma introdução à história do cinema documental. O terceiro módulo é uma Escola de Verão anual, que proporciona aos professores e outros educadores interessados em ensinar cinema um seminário de quatro dias que inclui formação sobre diferentes tipos de produção cinematográfica assim como diversas abordagens para as ensinar.

Uma outra actividade da *Escola no Cinema* são as chamadas 'palestras'. Dirigem-se a jovens dos 7 aos 18 anos, têm duas horas de duração, decorrem dentro do Cinema Invisível e abrangem temas como 'Manipulação e Cinema'. 'Do Silêncio ao Som', 'Máquina do Tempo: Cinema e Experiência Temporal' e 'Filme como Ritmo'. Podem participar até 164 pessoas, sendo que as duas horas são compostas por uma mistura de excertos de filmes ou exibição integral de obras mais curtas, e uma análise que se pretende que aconteça num diálogo entre o *passeur* e o público.

Dois aspetos centrais do pensamento de Bergala enformam estas palestras, ainda que estes aspetos exijam a aceitação das condições dentro do Museu do Cinema Austríaco acima mencionadas. Quando Bergala refere uma das suas preocupações centrais como sendo o imperativo de tornar o cinema visível como forma de arte, isto está, no seu caso, intimamente ligado a outro elemento da sua pedagogia, que é fazer com que os alunos pensem no filme como uma marca de um processo criativo: "Talvez devêssemos começar – embora não seja uma tarefa fácil, pedagogicamente – por pensar o filme não como um objecto, mas como a marca final de um processo criativo, e pensar o cinema como arte" (Bergala, 2016: 23) Esta abordagem não pode ser aplicada diretamente à compreensão de cinema incorporada pelo Museu do Cinema.

No seu objectivo de fazer com que as pessoas entendam que o cinema inclui muitas formas diferentes, as palestras educativas tentam sempre integrar filmes industriais, excertos de filmes, ou filmes amadores – nenhum dos quais é facilmente compreendido como marca da criatividade, mas antes como marca de um desejo de recordar, de criar interesse ou simplesmente

de documentar. A perspectiva tem, portanto, de mudar, de uma tentativa para ir ao encontro das ideias e intenções do cineasta, para ir ao encontro da sensibilidade dos jovens, do que sentem e pensam, como reagem, e como isso pode ser provocado através das falas e dos traços estéticos dos filmes. Contudo, não se deve confundir esta abordagem com o apelo de Bergala ao desenvolvimento de um gosto: a história do cinema está repleta de belos exemplos de filmes que nunca tiveram a intenção de ser criativos, mas que ainda assim contém em si o que o próprio Bergala (ibid.: 30) define como sendo aquele momento em que "a emoção e o pensamento nascem de uma forma, de um ritmo, que não podiam existir a não ser para o cinema".

O que está aqui em causa é, muito simplesmente, um conjunto díspar de condições de prática: entre a prática de um escritor, cinéfilo (cineasta ocasional) e a de um editor de revista que cresceu no reino dos *Cahiers du cinéma* - trabalhando de perto com pessoas como Godard e escrevendo sobre Rossellini - e a de uma instituição com uma compreensão da história do cinema que abarca os grandes autores, bem como formas efémeras de cinema. Assim, ainda que as palestras no Museu do Cinema tentem construir um gosto criando ligações entre obras, estas ligações quebram distinções entre aquilo que o cinéfilo considera arte e aquilo que um curador de um museu considera digno de atenção.

Como tal, as palestras no Museu do Cinema tentam integrar dois outros elementos das condições de prática anteriormente referidas: uma compreensão do espaço do cinema como uma arena e um mecanismo específico para experienciar filmes, bem como um sentimento das realidades materiais do filme que se tornam relevantes quando se está envolvido com um arquivo, e com as práticas de preservação e restauro. Assim, embora a visualização do filme e a sensibilização do público para o poder específico do cinema, enquanto meio de expressão, sejam o ponto de partida destas palestras, um esforço para refletir sobre as condições específicas da sala de cinema em comparação com os telemóveis ou com um sistema de cinema em casa faz sempre parte de qualquer atividade de educação cinematográfica.

Esta convicção anda a par com outra mudança de abordagem, quando se trata de estabelecer relações entre obras. Enquanto que, para Bergala, o DVD é a ferramenta definitiva, que permite trabalhar com pequenos excertos e estabelecer ligações entre obras ao longo da história do cinema, o Museu Austríaco do Cinema tenta mostrar obras completas, e até excertos,

no seu formato original: o primeiro rolo de filme Technicolor de 35 mm, como os homens preferem as loiras (1953), de Howard Hawks, pode assim ser seguido por uma cópia em 16 mm de Free Radicals (1958), de Len Lye, isto para despertar uma sensibilidade para diferentes realidades materiais analógicas e, por fim, pode ser posto em diálogo com um excerto em formato digital de um filme mais recente de Michael Mann, como, por exemplo, Colateral (2004). Ainda que seja inteiramente compreensível, do ponto de vista de um cinéfilo, dizer que antes de mais os filmes devem ser vistos pela sua forma e conteúdo e, portanto, usar DVDs (que podem ser vistos em contexto de sala de aula), o Museu do Cinema também tem interesse em despertar a sensibilidade para as propriedades dos materiais, bem como para os aparelhos e o seu impacto na experiência cinematográfica. A intenção não é adorar o antigo em detrimento do novo, como se de um fetiche se tratasse, mas sim criar uma sensibilidade para as diferenças materiais que o mundo digital tende a negar. Pode-se assim dizer que a importância do gosto no pensamento de Bergala foi traduzida no Museu do Cinema para incluir outras camadas e elementos da experiência cinematográfica.

A KurzFilmSchule, Hamburgo

Como segundo caso de estudo, debruçamo-nos sobre um projecto de educação cinematográfica situado em Hamburgo. KurzFilmSchule Hamburg (Escola de curtas-metragens) podia ser classificado como instituição, ainda que a sua estrutura organizacional seja manifestamente diferente da estrutura de um museu de cinema. Isto torna-se evidente quando se pergunta a localização da KurzFilmSchule. Ao contrário do Museu do Cinema Austríaco, a KurzFilmSchule não tem uma morada específica, dado que é uma rede que liga vários cineastas a escolas e turmas específicas. O que une as partes constituintes da rede e as transforma numa instituição é uma missão partilhada assim como os processos para reunir um conjunto de pessoas, práticas e tecnologias dos media por forma para alcançar um resultado determinado.

A KurzFilmSchule foi fundada em 2004 por professores de Hamburgo e pela Secretaria de Estado da Cultura, desporto e Media, e pela KurzFilmAgentur de Hamburgo (Agência de Curtas-Metragens). O seu objectivo é enriquecer a educação cinematográfica nas escolas, abrindo o acesso às práticas artísticas de produção cinematográfica com a ajuda e em colaboração com cineastas da região. Realizam-se oficinas com uma duração entre cinco a dez dias,

nas quais os participantes criam as suas próprias curtas-metragens com o apoio de profissionais. Desde 2005, a KurzFilmSchule Hamburgo produz anualmente dez a doze oficinas para diferentes tipos de escolas e diversas faixas etárias. O equipamento técnico é fornecido pela KurzFilmSchule. Há uma integração dos professores nestes projetos cinematográficos, por forma a que estes tenham a possibilidade de alargar os seus conhecimentos sobre cinema. Em comparação com o Museu do Cinema, a abordagem não se centra tanto em visionamentos e deliberações sobre cinema num cenário ideal, mas antes na realização de curtas-metragens de todos os géneros.

Um ponto de partida central para o trabalho da KurzFilmSchule é o KurzFilmAgentur (KFA), que faz parte da cultura cinematográfica de Hamburgo e está em estreito contacto com cineastas independentes da região. Isto permite uma colaboração significativa entre os cineastas e as turmas, que, frequentemente, vai além da duração da oficina. A KFA está envolvida na distribuição, num festival internacional de curtas-metragens e num festival internacional de filmes para crianças, e tem a sua própria coleção de cópias de filmes. A KFA proporciona assim uma cultura cinematográfica versátil e, mais importante, ágil, à qual as turmas escolares podem aceder: os filmes produzidos nas oficinas integram frequentemente programas dos festivais e tornou-se habitual crianças e adolescentes serem curadores e moderadores programas para as suas faixas etárias.

A KurzFilmSchule é um projeto no sentido original da palavra latina *projectum*, um desígnio rumo ao futuro. Os educadores de cinema que trabalham para a KurzFilmSchule reúnem-se regularmente para discutir questões educativas de cinema com base nas suas experiências nas oficinas. Os professores e os alunos são motivados a dar uma resposta, que servirá para um desenvolvimento ou alteração do conceito geral de ensino na KurzFilmSchule. Ao mesmo tempo, estes encontros dão a possibilidade de professores e cineastas refletirem – uns sobre os outros, sobre as diferentes abordagens e sobre o quadro institucional e discursivo do seu próprio trabalho e do trabalho de outros. O objectivo não é consolidar discursos artísticos e pedagógicos opostos, mas antes tornar essas diferenças vísiveis e explorar formas de se tornarem profícuas para a educação cinematográfica. Um dos objetivos educativos da KurzFilmSchule é aceitar as diferenças entre estes discursos e a sua articulação para, desse modo, se tirar proveito de questões diversas, de diferentes formas de trabalhar e diferentes formas de pensar a educação.

Em 2007, a KurzFilmSchule comprometeu-se a desenvolver um novo conceito educativo em colaboração com todos os seus formadores de cinema. Após um longo processo de visualização e debate de filmes realizados ao longo dos anos, as diferenças significativas entre cada um dos cineastas e os profissionais de educação cinematográfica tornaram-se claramente visíveis. Cada um deles tinha um gosto diferente em relação ao cinema e cada um deles tinha vivido em contextos educativos diferentes. As circunstâncias biográficas em que pela primeira vez tinham visto um filme eram muito distintas, assim como as formas como tinham recebido o filme e o seu significado para eles. Consequentemente, as suas noções e ideias sobre a educação cinematográfica, sobre jovens e sobre o que já sabem ou deviam aprender e – o mais importante – *como* deviam aprender, diferiam muitíssimo.

A Hipótese Cinema, de Alain Bergala, tinha sido publicado na sua tradução alemã um ano antes e foi fulcral na elaboração do novo conceito: a intenção era estabelecer um terreno comum (que se poderia chamar uma declaração de missão da instituição) que consistia em enfatizar as diferenças de gosto, assim como as diferenças na abordagem artística e educativa, de todos os formadores envolvidos. Isto implicou não apenas uma transposição da compreensão de Bergala sobre *passeur* para um ambiente prático, mas também a expansão do conceito para uma equipa de educadores de cinema. A educação cinematográfica na KurzFilmSchule não é tarefa de um único *passeur*, mas é conduzida por uma equipa de até três cineastas. Assim, a educação cinematográfica é um processo de negociação em diálogo de um chamado "argumento estético" (Rolle et al., 2015 – a noção de "argumento estético" foi inventada no campo da pedagogia musical), com o objetivo de chegar a um acordo no que diz respeito à escolha, posicionamento e abordagem – aquilo a que Bergala chama operações mentais básicas em qualquer processo criativo (Bergala, 2016: 75). Este combate estético torna-se assim o centro de qualquer decisão criativa desde a gravação de imagem som até à montagem, e é orientada por dois princípios complementares:

1. A asserção de que os cineastas não sabem "mais" do que os alunos. Isto não nega a ordem hierárquica das escolas que os cineastas visitam. Também não tenta agir como se os cineastas tivessem uma formação e experiência completamente diferentes dos alunos. Pelo contrário, o conceito pedagógico tenta estabelecer uma relação diferente com a ideia de conhecimento sobre/no filme. Em contraste

com uma compreensão assimétrica do conhecimento entre professor e aluno, as oficinas da KurzFilmSchule baseiam-se numa "paridade de inteligência" (Rancière, 1991: 45 e *passim*), bem como num entendimento mútuo de que o resultado final do filme não pode estar predeterminado. Os realizadores fazem parte do esforço conjunto para fazer um filme e sublinham continuamente que não sabem fazer o filme e que estão tão curiosos quanto os alunos em relação ao resultado. Isto implica que estes filmes sejam frequentemente filmes experimentais, apenas marginalmente próximos de um filme profissional no sentido clássico.

2. Os cineastas articulam o seu próprio desejo. Tentam estar envolvidos no processo tanto quanto possível; não tentam assumir uma posição neutral de ensino, de explicação ou de aconselhamento, mas antes visam uma responsabilidade partilhada pelas decisões estéticas que têm de ser tomadas durante a produção de uma curta-metragem.

As condições de prática no contexto da KurzFilmSchule acima descritas conduzem, deste modo, a um tipo de educação cinematográfica que não está tão interessada nas diferentes materialidades do filme, como é o caso do Museu Austríaco do Cinema, mas antes em diferentes formas de contar uma história através do cinema. A curta-metragem é o formato ideal para isso, uma vez que pode funcionar como laboratório ou campo de testes para formas cinemáticas de representação e de narrativa. A compreensão do cinema no contexto da KurzFilmSchule não se alcança apenas através dos próprios filmes, mas, essencialmente, através da experiência de um processo de trabalho artístico. Mais uma vez, isto tendo como base os métodos criativos particulares de cada cineasta, que, como salienta Bergala (2016: 22), não podem ser integralmente transmitidos através de relatos escritos, mas apenas através do ato criativo de fazer um filme.

O gosto único e a abordagem educativa de cada cineasta, assim como as formas experimentais de visualizar, pensar e contar histórias numa curta-metragem, vão assim de encontro e produtivamente confrontam os hábitos de visualização de estudantes em contacto permanente com a estética dominante perpetuada através do cinema, da televisão e dos jogos de computador. As curtas-metragens e a prática artística experimental dos cineastas envolvidos tornam-se relevantes num sentido pedagógico, na medida em que

agastam experiências e expectativas estabelecidas sobre o que é o cinema e, ao mesmo tempo, proporcionam condições de prática que permitem que processos de aprendizagem ocorram na abordagem fílmica-educativa anteriormente explanada.

Conclusão

O que esteve em discussão neste artigo é, antes de mais, assim acreditamos, uma confirmação das ideias e conceitos que Alain Bergala reúne em *A Hipótese Cinema*. A ideia de *passeur* e o conceito de gosto estão no centro da forma de ensinar cinema de Bergala, e influenciam uma variedade de outras escolhas e objetivos, que vão desde a selecção dos filmes até às abordagens didáticas e aos resultados esperados nos processos educativos. Tentámos também alargar estes conceitos através de uma mudança de perspectiva teórica que tenta integrar a ideia de Bergala de *passeur* numa abordagem mediática-ecológica. É nossa convicção que a noção básica de *passeur*, tão central no pensamento de Bergala, deve-se estender às "condições de prática" dos diferentes contextos de educação cinematográfica. Isto leva-nos também a questionar a noção de Bergala de que o cinema é uma arte e não um meio. Apesar de entendermos esta distinção no contexto da política educativa delineada em A Hipótese Cinema, também percebemos que esta é algo redutora e que carece de complexidade. Escusado será dizer que os filmes não contêm apenas uma estética particular, mas também uma materialidade específica e propriedades relacionadas com os meios de comunicação, que devem ser pensadas em relação às infraestruturas e a determinadas práticas. No contexto deste artigo, tentámos concentrarmo-nos nas influências e no impacto que as complexas circunstâncias materiais, tecnológicas, mediáticas, simbólicas e sociais das instituições, têm na ideia de educação cinematográfica e na forma como o cinema é, em última análise, ensinado.

Estas condições de prática não devem ser pensadas como um segundo nível que influencia o gosto e as capacidades individuais do *passeur*. Pelo contrário, a ideia é compreender o gosto e tudo o resto que constitui um *passeur* como sendo já mediado por uma infraestrutura de percepções, afectos e acções de actores humanos e não humanos. As instituições podem ser vistas como uma parte destas infraestruturas. As condições de prática de uma determinada instituição moldam, assim, o que percepcionamos como um gosto individual ou uma abordagem específica do ensino, tanto em termos

de limitações como de possibilidades, e são, portanto, fundamentais para a compreensão de qualquer projecto de educação cinematográfica. Como tal, qualquer descrição de uma iniciativa prática de educação cinematográfica nunca deixa de ser regional ou situada (isto é, limitada) e ao mesmo tempo precisa (isto é, detalhada).

Uma perspectiva mediática-ecológica da educação cinematográfica dá-nos a possibilidade de encontrar e mapear estas complexas condições institucionais, materiais, tecnológicas, mediadas e sociais da prática – seja nas escolas, nos cineclubes, na Internet ou nos museus de cinema – e enfatiza as suas diferenças. Dois estudos de caso das nossas próprias práticas educativas foram delineados desta forma: o que ficou claro é quão diferentemente o Museu do Cinema Austríaco e a KurzFilmSchule Hamburg agem no ensino do cinema – desde os espaços que podem utilizar até às formas como os filmes são vistos, desde a questão de quem ensina e em que contexto até qual poderá ser o resultado esperado – e como ambos ainda podem ser postos em relação com as ideias centrais de Bergala.

Concluindo, sugerimos um foco nestas diferentes práticas e a prioridade de conhecimentos situados que criam teorizações específicas sem se tornarem uma teoria aplicável em todos os contextos. Isto, por sua vez, implica duas coisas: por um lado, significa que é necessário um distanciamento das teorias educativas cinematográficas mais amplas e universais. Por outro lado, significa centrarmo-nos num conhecimento parcial e situado, que pode ser descoberto em qualquer prática de educação cinematográfica com um certo grau de autorreflexão. A questão é então até que ponto cada uma destas teorizações regionais está ligada às suas condições de prática, e até que ponto ainda carregam consigo uma compreensão partilhada daquilo que a educação cinematográfica quer e visa. É este último aspecto que exige uma implementação mais vasta da educação cinematográfica no nosso sistema educativo.

A abordagem que aqui expusemos sugere que, para lá chegar, pode fazer sentido recolher descrições de projectos existentes, relacionando-os com os seus contextos específicos, e só depois descobrir se existe um núcleo comum partilhado entre eles. Simultaneamente, é também possível que o mapeamento ecológico mediático das instituições e das práticas educativas cinematográficas aqui sugerido revele que dificilmente existe uma compreensão comum e partilhada do que é o cinema, ou de como pode ser

ensinado. No entanto, os dois casos de estudo, parecem sugerir que existem pilares comuns, até em práticas de educação cinematográfica tão diversas como as do Museu Austríaco de Cinema e da KurzFilmSchule Hamburg.

Alejandro Bachmann é autor e investigador, especializado em cinema e pedagogia. Dirige o Departamento de Educação, Pesquisa e Edições do Austrian Film Museum.
Manuel Zahn é professor na Universidade de Colónia, e especialista em filosofia da educação, e educação e arte na cultura digital

O texto foi publicado originalmente em 2018, com o título '"Film education as a multiplicity of practices: A media-ecological perspective" em *Film Education Journal*, 1 (1): 78–89. DOI https://doi.org/10.18546/FEJ.01.1.07

Tradução do inglês: Bárbara Vieira de Almeida

REFERÊNCIAS

Bergala, A. (2016) *The Cinema Hypothesis: Teaching cinema in the classroom and beyond* (FilmmuseumSynemaPublikationen 28). Trans. Whittle, M. Vienna: Austrian Film Museum.

Grissemann, S., Horwath, A. and Schlagnitweit, R. (eds) (2010) *Was ist Film: Peter Kubelkas Zyklisches Programm im Österreichischen Filmmuseum* (FilmmuseumSynemaPublikationen 14). Vienna: Austrian Film Museum.

Haraway, D. (1988) 'Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective'. *Feminist Studies*, 14 (3), 575–99.

Hörl, E. (ed.) (2011) *Die technologische Bedingung: Beiträge zur Beschreibung der technischen Welt*. Berlin: Suhrkamp.

Löffler, P. and Sprenger F. (eds) (2016) *Medienökologien* (Zeitschrift für Medienwissenschaft 14). Zürich: Diaphanes.

Rancière, J. (1991) *The Ignorant Schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation*. Trans. Ross, K. Stanford: Stanford University Press.

Richards, R.W. and Johnson, D.T. (eds) (2017) *For the Love of Cinema: Teaching our passion in and outside the classroom*. Bloomington: Indiana University Press.

Rolle, C., Knörzer, L. and Stark, R. (2015) 'Music-related aesthetic argumentation: Confronting a theoretical model with empirical data'. In Georgii-Hemming, E., Holgersen, S.-E., Varkøy, Ø. and Väkevä, L. (eds) *Nordic Research in Music Education Yearbook* (Vol. 16). Oslo: Norges musikkhøgskole, 315–26.

III.
MEMÓRIA COLETIVA

Elogio da lista

Alain Bergala

[…] Uma boa lista não é constituída exclusivamente por filmes acessíveis, assim como uma boa vitrine não tem de apresentar todos os artigos à venda na loja para suscitar o desejo de entrar. Os filmes que não vimos fazem por vezes tanto parte do nosso imaginário como os livros que não lemos, mas que têm a palavra de outrem, como dizia Roland Barthes: "E se eu não tivesse lido Hegel, ou *A Princesa de Clèves*, ou *Os Gatos* de Lévi-Strauss, ou *Anti-Édipo*? – O livro que não li e que muitas vezes me é dito antes mesmo de eu ter tempo para o ler (e talvez por isso não o leia), esse livro existe da mesma forma que o outro: tem a sua inteligibilidade, a sua memorabilidade, o seu modo de ação[1] ". A lista também tem o seu "modo de ação" e um filme sonhado a partir de algumas linhas, de uma fotografia ou do relato de um amigo, adquire uma primeira existência memorável, ocupando já um lugar, por antecipação, no nosso imaginário do cinema. A espera dos filmes faz parte do amor pelo cinema: todo o cinéfilo está dividido entre o sonho de um dia poder reunir todos os filmes (numa espécie de arquivo pessoal ou universal) e a certeza, se for honesto com o seu desejo de cinema, de que os filmes mais inesquecíveis são muitas vezes aqueles que há muito lhe foram inacessíveis e que por vezes lhe levaram anos para finalmente, num dia radioso, os encontrar. […]

A única coisa que pode "passar" por contágio entre duas gerações é o desejo de cinema. Tudo o resto, que é a transmissão da cultura, não tem sentido se não for transplantado nessa transmissão primária. Só o desejo aprende, e o desejo é, antes de mais, uma designação. A virtude da lista é que ela designa tudo deixando-nos livres, sem obrigação, ao contrário do "programa" imposto, que rapidamente se torna incómodo, porque nos obriga a ver todas as obras que nele constam.

Na lista, enquanto mapa traçado pelo desejo de outrem, cada um é livre de traçar as suas próprias "linhas errantes", para utilizar a expressão de Ferdinand

1. Barthes, Roland, *Roland Barthes par Roland Barthes* (col. *Écrivains de toujours*), Paris, Seuil, 1975.

Deligny[2]. A lista convida-nos simplesmente a aventurarmo-nos, sem nos deixarmos intimidar pela imensidão do território: outros já lá estiveram antes de nós, deixaram marcas da sua passagem, das suas escolhas e dos seus desejos. As palavras, ditas ou escritas, fazem parte desses rastros, desses repositórios de pensamento, a partir dos quais cada geração deve inevitavelmente começar de novo: as obras sobrevivem, especialmente no cinema (cujo meio é tão perecível), apenas por serem revistas, reditas, recomentadas, reinterpretadas em cada nova era. Sem esta revisitação, o filme desaparece fisicamente e não pode dormir, como um livro, à espera de ser redescoberto por alguém décadas mais tarde. Qualquer filme que não seja regularmente recomentado deixa de o ser, e a sua memória está condenada a um rápido apagamento.

A lista é também um legado: isto foi importante em tal e tal altura, estas palavras testemunham-no. Pode-se obrigar as pessoas a aprender, mas não se pode obrigá-las a amar. Sabemos que todos os livros, filmes e peças de música que foram importantes nas nossas vidas, encontrámo-los individualmente, na ordem do íntimo, do um-para-um, mesmo que esse encontro tenha *aparentemente* ocorrido numa situação de grupo ou de transmissão instituída. Quando a escola obriga os alunos a aprender – com o objetivo de os qualificar para a sua futura integração social, e é seu dever fazê-lo – o seu principal objetivo não é necessariamente o de favorecer a possibilidade de um encontro individual decisivo com uma obra. Este encontro é mais uma iniciação do que uma aprendizagem e a escola nunca a pode programar ou garantir. Como todos os verdadeiros encontros, talvez nunca se realize em toda a sua força de revelação e de abalo pessoal.

Mas a escola tem um papel importante a desempenhar neste domínio. E esse papel compõe-se por três ordens de razão:

Em primeiro lugar: expor a criança à possibilidade desse encontro. No mundo do cinema atual, isso significa pôr em prática todos os dispositivos e protocolos possíveis para expor as crianças, o maior número possível de crianças e adolescentes, a filmes que terão cada vez menos hipóteses de ver noutro lugar que não seja na escola ou num cinema ligado à escola.

Em segundo lugar: a designação. Todos nós já tivemos a experiência, numa altura em que o tecido cultural entre as gerações estava menos

2. Pedagogo e realizador francês (1913-1996), um dos mais reputados autores em educação para alunos com necessidades especiais.

quebrado, de nos cruzarmos com um professor "carismático" cujo desejo contagiante nos permitiu encontrar um determinado livro ou autor e torná-lo nosso. Este risco de dar a conhecer as suas próprias paixões e convicções não faz necessariamente parte do trabalho ou do talento de um professor. Há mesmo quem o veja como um perigo de enfraquecimento do livre-arbítrio e do espírito crítico dos alunos, colocando-os sob uma influência emocional suscetível que conduz a todo o tipo de intimidações e desvios. Este caminho de iniciação sob a orientação personalizada de um "mestre" é apenas um caminho adjacente na grande estrada da educação, que não exige tanto do professor. Mas qual pode ser o verdadeiro alcance de uma abordagem à arte que não seja ao mesmo tempo iniciação?

Em terceiro lugar: abordar os filmes como parte de uma cadeia de obras, da qual até o filme mais recente e mais livre é um elo. A escola está na melhor posição, se não na única, para resistir à amnésia galopante a que as novas formas de consumo de filmes nos habituaram. Uma das principais funções da escola, mais problemática hoje do que nunca, é tecer alguns fios vermelhos entre as obras, na falta de um verdadeiro enquadramento, estabelecer algumas ligações, alguns esboços de filiações, sem os quais o encontro direto com a obra é suscetível de permanecer asfixiado, mesmo que a obra seja de alta qualidade.

Atualmente, há uma tendência para pensar que as novas tecnologias, nomeadamente a Internet, resolverão em breve e de uma vez por todas todos os problemas de acesso aos filmes. Neste mundo do dia depois de amanhã, qualquer pessoa, em qualquer lugar, em casa, na sala de aula, no escritório, poderia convocar instantaneamente e com precisão a sequência de RIO BRAVO (Howard Hawks, 1959) que começa no minuto 27 ou a cena final de ATRAVÉS DAS OLIVEIRAS (Abbas Kiarostami, 1999). Imaginemos, mesmo que ainda estejamos muito longe, como isto irá mudar a forma como o cinema é transmitido. É provável que os comportamentos se orientem cada vez mais no sentido da generalização do *zapping*, pelo menos durante algum tempo.

A lista tem o mérito de fazer uma primeira triagem e designação: o catálogo completo desencoraja aqueles que não sabem de antemão o que procuram. Para onde virar a cabeça perante o leque infinito de possibilidades aberto por um imenso catálogo onde nada (nenhum valor baseado em qualquer sistema de identificação) pode distinguir um filme de outro? Há todos os motivos para recear que a impaciência continue a ser um

fenómeno desenfreado e que a livre circulação numa cinemateca virtual ilimitada se transforme num livre exercício de desatenção.

Simone Weil escreveu que "o único objetivo do ensino deve ser o de preparar a possibilidade de uma certa aplicação da plenitude da atenção ao objeto". A frase é mais atual do que nunca: tornou-se vital colocar as crianças em posição de aplicar a um filme ou a uma obra de arte a plenitude da atenção que tão pouco na civilização atual parece exigir. Essa atenção, como observa Simone Weil no mesmo capítulo[3], "está ligada ao desejo. Não à vontade, mas ao desejo. Ou, mais precisamente, ao consentimento".

Este desejo, que é o único motor possível da atenção, nunca poderá fixar-se num objeto durante muito tempo, na espiral infinita das possibilidades, sem uma designação forte. Há, sem dúvida, desejo, no tráfego dos ecrãs de computador, dos ecrãs de jogos ou da Internet, mas esse desejo é de movimento, de velocidade, de mudança perpétua e não de um objeto. A escola não tem necessariamente de amplificar este movimento já irreversível. Se é de facto a arte que deve ser transmitida, deve ser feita contra a corrente desta aprendizagem selvagem e generalizada da desatenção e ser aplicada a filmes singulares, designados – nem que seja inicialmente por uma simples lista – e que depois se tratará – mas esta é outra questão, a mais delicada, a menos instituível – de os tornar "desejáveis". Não pode haver amor pela arte sem uma escolha de objeto. A lista pode, modestamente, pode ajudar nesta escolha.

Simone Weil utiliza a estranha palavra "consentimento". No fundo, trata-se de "consentir" a obra de arte, o que implica a ideia de ceder a uma resistência, ou mesmo a uma hostilidade inicial. A atenção que o sujeito acabará por prestar, a que dará o seu consentimento, não foi necessariamente adquirida à primeira vista da obra. A obra que será importante na vida de alguém é, antes de mais, uma obra que resiste, que não se oferece de imediato com todos os adereços de sedução instantânea com que os filmes industriais estandardizados, com a sua corte de acompanhamentos e intimidação mediática, se adornam, mais do que nunca.

Vivemos cada vez mais sob a tirania do "filme obrigatório", todos os meses, todas as semanas, nem que seja para não nos sentirmos excluídos dos grupos sociais a que pertencemos: colegas de turma, colegas de trabalho, grupos de pares. Mas estes filmes sucessivos que é preciso ver, todas as semanas, todos os meses, remetem os anteriores para o esquecimento, mesmo que surjam de vez

3. Weil, Simone, "L'attention et la volonté", *La pesanteur et la grâce*, Paris, Plon, 1988.

em quando alguns "filmes de culto", isolados na memória onde constituem um arquipélago de objetos erráticos que formam um bloco, isolado no imaginário, mais do que uma paisagem estruturada.

Uma das caraterísticas dos "filmes-que-devem-ser-vistos-socialmente" é o seu poder de sedução imediata. São filmes que são sempre agradáveis, que nunca oferecem qualquer resistência no primeiro visionamento, que nunca precisam de ser domados, que são totalmente digeríveis. Nietzsche fala, em *A Gaia Ciência*, deste indício de "estranheza" na verdadeira obra de arte, que não é imediatamente identificável, que exige um esforço de discernimento para se revelar progressivamente. O equivalente do "consentimento" à obra de Simone Weil é, para ele, o "esforço e a boa vontade" de que precisamos, no início do nosso encontro com ela, "para a aguentar, apesar da sua estranheza, ter paciência para o seu olhar e para a sua expressão, ternura para o que ela tem de singular [4] ".

A lista também é feita de "filmes que é preciso ver", mas a perceção é de uma ordem completamente diferente. É para nós próprios, para apreciar plenamente as obras que ainda não encontrámos pelo caminho, que temos a convicção íntima de que devemos ter nas mãos os elos, as filiações, os elementos de uma comparação viva. Mas o objetivo último desta procura não é o conhecimento, nem muito menos o social, mas sim aprender a amar, nas palavras de Nietzsche: "Foi precisamente assim que *aprendemos a amar* todos os objetos que agora amamos. Acabamos sempre por ser recompensados pela nossa boa vontade, pela nossa paciência, pela nossa justiça, pela nossa ternura para com a estranheza, porque a estranheza revela-se gradualmente e oferece-se a nós como uma beleza nova e indizível: é a sua *gratidão* pela nossa hospitalidade. Esta é a única forma de nos amarmos a nós próprios: não há outra forma. Também o amor deve ser aprendido."

Alain Bergala é crítico, ensaísta e cineasta, autor de uma vasta obra sobre pedagogia e cinema, entre eles *A hipótese cinema, pequeno tratado sobre a transmissão do cinema dentro e fora da escola* (Plano Nacional das Artes/Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2022).

Excertos do artigo inicialmente publicado em Shapira, Catherine e Vigo, Luce (eds.), *Allons z'enfants au cinéma!: une petite anthologie de films pour un jeune public*, Paris, Les Enfants de cinéma, 2001.

Tradução do francês: Íris Candeias

4. Nietzsche, Friedrich, *Le Gai Savoir*, Paris, Gallimard, 1990. Existe uma tradução, em português: Nietzsche, Friedrich, *A gaia ciência*, Lisboa, Relógio d'Água, 2008.

Programar

Neva Cerantola

A Cinemateca Júnior, serviço educativo da Cinemateca Portuguesa, abriu portas em 2007 no Salão Foz, na Praça dos Restauradores (Lisboa), naquela que foi a sala onde a Cinemateca Portuguesa iniciou a sua programação, em 1958, e onde funcionava o Serviço Nacional de Propaganda, responsável pela autorização e censura aos filmes. Desde a conceção do projeto, a Júnior, apresentou-se com o desafio de pensar numa programação especifica e adequada para o segmento infantil e adolescente, o seu de público-alvo.

Neste projeto a área dedicada ao cinema tinha como objetivo a exibição regular de filmes com a finalidade de sensibilizar os mais novos para o cinema não apenas como entretenimento, mas também e sobretudo como arte e memória de uma arte. Passaram assim a existir sessões públicas para toda a família aos sábados, e sessões para os diferentes níveis de ensino destinadas às escolas, proporcionando sempre uma experiência comunitária numa sala de cinema.

Escolher filmes e pensar numa programação para os mais jovens significou, e significa para a Júnior, ver e voltar a ver os filmes, deixando-nos levar pela magia do grande ecrã, experimentando assumir o olhar da criança ou do adolescente. A imagem em movimento pode comover, assustar, tocar profundamente. Escolher e mostrar filmes para os mais pequenos é oferecer a oportunidade de ter este encontro feito de imagens e sons e de, através de histórias, de personagens, de músicas, os mais jovens poderem identificar-se e refletir sobre o próprio crescimento ou sobre assuntos, questões e perplexidades que sentem como urgentes naquele momento específico.

Quando os filmes não são contemporâneos, a pergunta que surge é: será que ainda tem algo a dizer hoje, apesar da distância temporal e das mudanças da sociedade? E encontramos, e encontra-se ainda, muito cinema clássico capaz de emocionar, de transmitir sentido e que, pensamos, pode contribuir para a formação de conhecimentos e saberes.

Viver histórias de outras infâncias, noutros tempos e noutros lugares, aventuras arriscadas, situações imprevisíveis, momentos assustadores,

dando lugar ao espanto, ao riso e ao choro perante *gags* ou acontecimentos absurdos, acompanhar as ousadias dos super (ou não super) – heróis são experiências que estes jovens espectadores de amanhã podem levar consigo pela vida fora.

Procuramos apropriar-nos de filmes da melhor tradição europeia, de todos os géneros e épocas, que reflitam sobre a diversidade da nossa cultura, mas ao mesmo tempo, procuramos investigar as produções de outros países mais longínquos e doutras culturas, estimulando a construção de um pensamento alternativo ao dominante, e já de fácil acesso entre os miúdos e os jovens, como a cinematografia norte-americana contemporânea.

Sendo a Cinemateca uma instituição com a missão de salvaguardar e divulgar o património cinematográfico português, devemos explorar e trabalhar nas coleções e no património nacional, dando a ver, com a mesma importância, tradições e mudanças da sociedade, políticas e, modos de viver das anteriores gerações. Com isso, contribuímos para a criação de uma maior consciência sobre o país de hoje.

Uma das nossas prioridades tem sido mostrar filmes do período do cinema mudo, com acompanhamento musical composto especificamente para cada filme, não esquecendo também filmes clássicos de animação e de ficção que marcaram muitas infâncias ao longo destes cento e trinta anos de história da imagem em movimento. Também organizamos uma sessão descontraída por mês, destinada a todas as pessoas e famílias que preferem ou beneficiam de um ambiente mais descontraído (por exemplo, pessoas com défice de atenção, com deficiência intelectual, com condições do espectro autista ou com deficiências sensoriais ou de comunicação).

A programação é pensada de forma coletiva, por parte de toda a equipa da Cinemateca Júnior, ficando também atenta a eventuais estreias comerciais que possam dialogar com filmes ou autores contemporâneos. Não têm faltado, ao longo dos anos, colaborações regulares com festivais de cinema na área de Lisboa que apresentam cinema contemporâneo para público jovem (a secção Monstrinha, do Monstra – Festival de Animação de Lisboa, a programação Indie Júnior, do IndieLisboa, do Festival Play, e do DocLisboa, entre outros), de forma a criar sinergias e atrair outros públicos. Completa-se num diálogo com a programação regular da Cinemateca, ligando propostas dos ciclos mensais a sessões especiais, acompanhadas por textos dedicados e assinados pela equipa de programadores.

O trabalho da Cinemateca Júnior não se esgota nas sessões, antes se complementa com oficinas e visitas ao espólio de pré-cinema, para além de ações em contexto de sala de aula e serviços educativos e de mediação de instituições de ensino.

Acreditamos que são estes momentos que podem abrir portas para a reflexão e a descoberta de mundos, estimular a imaginação e a criatividade, dando sentido ao passado e presente, e que através disso os jovens possam inventar e encontrar o próprio lugar na realidade, com todas as surpresas que isso comporta.

Nas páginas que se seguem, elencamos exemplos de longas-metragens portuguesas trabalhadas ao longo dos anos, no contexto das atividades da Cinemateca, dentro e para lá da Júnior, bem como indicamos um conjunto variado de ferramentas literárias, pedagógicas, discursivas e fílmicas que consideramos úteis para um trabalho contínuo, tanto na formação do olhar dos mais novos, como na constituição de ferramentas para encarregados de educação, professores, programadores e formadores, focados na educação para o cinema e as imagens em movimento.

Coordenadora da Cinemateca Júnior

A CANÇÃO DE LISBOA

***Cottinelli Telmo*, 1933**

O sonoro nasceu sob o signo do musical e o cinema português nasceu sob o signo do fado, canção de Lisboa, como é tradicional dizer-se. Entusiasta do filme musical, o grupo do São Luiz, culto, alegre e irreverente (lembro que Chianca de Garcia, o seu mentor, chamou *São Luiz Melody* ao seu *Ver e Amar*) iria escolher para tema do primeiro filme da Tobis nada mais nada menos que o fado. Mas não como fizeram Leitão de Barros com a SEVERA ou Perdigão Queiroga com FADO, HISTÓRIA DE UMA CANTADEIRA; o fado de Cottinelli Telmo e dos seus amigos não exprimia musicalmente um drama cheio de exasperado sentimentalismo, antes se propunha como a moldura musical de um enredo em que o espectro do melodrama começa por pairar sobre a acção, para se transformar de modo crítico, divertido, vital, numa visão alegre.

De facto, toda a história é conduzida segundo um esquema clássico de "normalidade-surpresa-problema-superação" mas devidamente sublinhado pela partitura. Assim, o motivo musical que acompanha o genérico – a longa panorâmica de Lisboa e os planos da cidade – é executado num ritmo melancólico, triste, lírico, na voz de uma mulher. No final, vencidas as dificuldades, é o próprio Vasco Santana que brinda à alegria, virado para o espectador, na festa da boda, propondo como solução, para a nossa saúde, como médico que já é, uma terapêutica infalível – a "alegroterapia": morrer por morrer, que seja a rir!

Num momento da sua história, perdido o dinheiro e a confiança das tias, reprovado, com a noiva zangada, Vasco refugia-se no vinho e lança uma fantástica diatribe contra o fado tradicional no próprio sítio onde este acontece: o retiro fadista. Mas, por milagre desse mesmo fado e dessa mesma música (que pode ter um tom alegre ou triste como quisermos) é ainda aí que Vasco Leitão se transfigura, e se salva graças à própria melodia. A letra desse fado, aliás, é dramática num primeiro tempo e optimista no final.

Sentando-se sozinho nas escadas do retiro, Vasco entoa tristemente o seu fado embora a letra acentue já uma possível troça. E de tal modo

interpreta a sua grande desgraça que, automaticamente, se transforma no melhor dos fadistas! Ao mesmo tempo, o filme não deixa de caricaturar o próprio fenómeno "fado", desde a pintura do retiro até aos cartazes típicos (Vasco Leitão é apresentado como "*cultivador*" numa época em que todos são marceneiros, carpinteiros, etc.), desde o falar convencional do apresentador à própria presença de uma fadista como Maria Albertina a cantar o fado dos "beijos quentes"...

Assim, a canção de Lisboa não é apenas o fado triste, melancólico e decadente, mas o fado canção de todos os registos, destino que pode acontecer a qualquer um desde que estude, trabalhe, progrida. Por isso, o fado deixa de ser a ilustração musical de uma derrota, para se transformar no acompanhamento de um triunfo. Por via da música todos se salvam e, neste aspecto, A CANÇÃO DE LISBOA é original e estimulante, com um apelo criativo bem escolhido entre as suas alegres imagens.

Se esta é a primeira e geralmente esquecida qualidade de A CANÇÃO DE LISBOA, a segunda qualidade refere-se com certeza ao modo como a sua música foi inserida na acção. O motivo central do filme, cantado no início e no final com intenções diversas, espécie de estribilho narrativo, delimita de certo modo o terreno melódico do filme, onde outras coisas curiosas acontecem.

A primeira é o modo como se faz nascer, em plena acção, um número musical, a sequência da cegada. Com os móveis na rua, Vasco Leitão vê chegar as tias que se interrogam sobre a situação. Meio perdido já, é salvo *in extremis* pelos candidatos ao dinheiro das velhas, o alfaiate e o sapateiro. Trava-se então um diálogo cada vez mais ritmado, até que, com a frase *"sacrificou a opulência às descobertas científicas"* o ritmado transforma-se naturalmente em cantado e todos os presentes entoam a respectiva música, ao ritmo de cegada em que logo marcham para a esquadra sob as ordens do polícia...

A segunda refere-se à longa sequência onírica do casamento em Sintra, cenário de filme romântico, como lhe chamou Jorge Brum do Canto num dos seus documentários. Cantado por Beatriz Costa, o fundo musical da sequência está plenamente de acordo com o tom pretendido, a visão da felicidade na mente de uma costureirinha bonita do bairro do Castelo. Aqui, como em toda a obra estamos no domínio do popular, no bairro, da canção colectiva.

Musicalmente, porém, e mesmo do ponto de vista cinematográfico, o filme explode na fabulosa sequência da eleição de Miss Castelinho, rainha

das costureirinhas do bairro do Castelo. Está aí toda a nossa música popular, todo o estilo de marcha lisboeta, mesmo com o toque revisteiro que os autores lhe deram e a torna tão verdadeira, tão autêntica no quadro da tradição lisboeta. De resto, Raúl Portela e Raúl Ferrão interpretaram como ninguém (mais tarde um Jaime Mendes ou um Frederico Valério saberiam continuar a sua mensagem) esse clima de festa popular, de música criada no local, neste caso em Lisboa e eu pergunto-me, muito sinceramente, se a verdadeira canção de Lisboa, neste filme, será o fado ou esta marcha *A Agulha e o Dedal*. Ela, tem, pelo menos, a vantagem de se poder dançar, bem ritmada e bem alegre.

Deixei para o fim, propositadamente, outro grande momento de cinema e de música, a famosa marcha ao felimbó do arraial de Santo António. Se na sequência anterior o palco era uma sociedade de recreio, exemplarmente retratado em imagem, nesta sequência o palco é um arraial de Santo António, carregado de gente, de barracas de comes e bebes, de grinaldas e balões, luminosos na noite amena de Junho. Também aqui a música irrompe naturalmente, sem esforço, para cantar e dançar, como na cegada.

Só que, filmando em exteriores e com uma multidão de pessoas, Cottinelli deu-lhe uma dimensão quase balética, em que o palco já não é limite e o olhar das pessoas segue o balão que sobe no céu enquanto estralejam os foguetes. Aqui também todos os protagonistas participam e, neste aspecto, a sequência simboliza perfeitamente aquilo a que poderíamos chamar o palco da vida, o retrato da nossa gente, como aliás não deixa de ser sugerido pela câmara de Cottinelli Telmo ao fixar em planos médios os rostos do povo ali reunido para se divertir.

Hoje, como há mais de 50 anos, A CANÇÃO DE LISBOA continua nova. E continuam novos, originais, engraçadíssimos, todos os planos com António Silva, que neste filme se estreou, para bem do cinema e de todos nós.

Luís de Pina

REALIZAÇÃO: Cottinelli Telmo COLABORAÇÃO (não creditada): Chianca de Garcia ARGUMENTO e SEQUÊNCIA CINEMATOGRÁFICA: Cottinelli Telmo DIÁLOGOS e POEMAS: José Galhardo FOTOGRAFIA: César de Sá, Henry Barreyre SOM: Hans-Christof Wohlrab, Paulo Brito Aranha MONTAGEM: Cottinelli Telmo, José Gomes Ferreira, Tonka Taldy ASSISTENTES DE REALIZAÇÃO: Carlos Botelho, Emmanuel Altberg MÚSICA DAS CANÇÕES: Raúl Portela, Raúl Ferrão. UM FADO por Maria Albertina DIRECÇÃO MUSICAL: René Bohet, Jaime Silva Filho CARACTERIZAÇÃO: Chakatouny, Joaquim de Oliveira GENÉRICO: Almada Negreiros INTERPRETAÇÃO: Vasco Santana (Vasco Leitão), Beatriz Costa (Alice), António Silva (Alfaiate Caetano), Teresa Gomes e Sofia Santos (as Tias de Trás-os-Montes), Alfredo Silva (Sapateiro), Manoel de Oliveira (Carlos), Eduardo Fernandes (Quicas), Santos Carvalho (dono do retiro), Silvestre Alegrim (criado do retiro), Ana Maria (namorada de Carlos), Álvaro de Almeida (homem do chapéu no Jardim Zoológico), e as Oito Discípulas da Tobis: Olga Vieira, Maria Leonor, Fernanda Campos, Deolinda Gonçalves, Alzira Cosme, Yvone Fernandes, Corália Escobar e Zeca Fernandes. PRODUÇÃO: Tobis Portuguesa DIRECTOR DE PRODUÇÃO: João Ortigão Ramos LABORATÓRIO: Tobis Portuguesa (estúdios), Lisboa Filme (imagem) DISTRIBUIÇÃO: Filmes Alcântara CÓPIA da Cinemateca Portuguesa-Museu do Cinema, 35mm, preto e branco, 93 minutos / ESTREIA: São Luiz, 7 Novembro 1933. APRESENTAÇÃO NA CINEMATECA JÚNIOR: 7 Dezembro 2012.

Texto originalmente escrito antes da entrada em vigor do novo Acordo Ortográfico
Texto publicado a 16 Janeiro 1986

ANIKI-BOBÓ

***Manoel de Oliveira*, 1942**

Anikibebe. Anikibobó. Passarinho. Tótó. Berimbau.
Cavaquinho, Salomão. Sacristão. Tu és polícia. Tu és ladrão.

Produzido por António Lopes Ribeiro – figura decisiva no florescimento da comédia portuguesa dos anos 30 e 40 – ANIKI-BOBÓ assinala a primeira incursão de Manoel de Oliveira no cinema de ficção. Teriam de passar vinte anos para, em A CAÇA, Oliveira lhe voltar a experimentar o sabor, e trinta para que, em O PASSADO E O PRESENTE, se cumprisse a sua segunda longa-metragem no género. Entre estes títulos muitos são os anos de silêncio, só interrompidos por esparsos filmes documentários.

A essa transição do documentário (DOURO FAINA FLUVIAL) para a ficção, não é, por certo, alheia a dificuldade (e alguns equívocos) de arrumação de ANIKI-BOBÓ. Ainda agora, sempre que há alguma pressa "classificativa", ANIKI-BOBÓ não escapa ao apodo inevitável de "precursor do neo-realismo" que lhe saiu em sina logo que o movimento assim chamado se impôs no cinema europeu. Repare-se que, e foi esse um dos pontos capitais para a emergência do paralelo, o filme de Oliveira decorre, no fundamental, em cenários naturais, na cidade do Porto, enquadrando num espaço documental, de que a memória do DOURO FAINA FLUVIAL não se despede, a inocente ficção de que se trata.

A inocência de ANIKI-BOBÓ – argumento de peso na valorização do filme à época – acabou por ser um dos factores que mais fez vacilar a confiança classificativa da nossa crítica, de tal modo que, aportuguesando um bocado, o "neo-realismo" alheio convertia-se, segundo alguns, em "realismo poético", ou, ainda, com mais propriedade e tradição nacional, em "lirismo documental", classificações mais consentâneas com a aparente espontaneidade e a aparente ingenuidade temática do filme, "aparências" que ficavam a milhas da crueza e profundidade dos retratos sociais imputados ao "neo-realismo".

Provavelmente por acaso, ou então por má-fé, houve, na altura do lançamento do filme, quem tocasse outra tecla, e bem sensível. Era, façamos

da anedota uma lenda, um anónimo escriba dum jornal de província, interessado, como tantos sempre em Portugal estiveram, em demolir o cineasta. Na cegueira da sua fúria, viu, de repente, muito mais longe do que habitualmente o olhar lhe permitiria e deu em pôr perversão onde os defensores viam uma singela história de amor e compreensão. Deixemos na ignorância antiga o crítico e retenhamos a sua pertinente observação. Porque, afinal, como poderia ser "realismo poético", essa tenebrosa história de amor onde todas as tensões e sentimentos, como um "feixe", se cristalizam num dos mais poderosos fetiches da obra de Oliveira, a boneca na sombra? E como se poderia falar, com tanta ligeireza, de frescura e compreensão, quando tudo o que é vital em ANIKI-BOBÓ respira uma inesperada densidade nocturna, confirmada pelos "décors" sombrios da sequência dos "polícias e ladrões", confirmado pelo erotismo lunar do passeio nos telhados? E como se interpretaria o pesadelo tão "expressionista" de Carlinhos? E como poderíamos, neste pesadelo, fechar os olhos ao onirismo buñueliano (ou ibérico?) da cena em que Teresinha surge ao protagonista com o vestido da boneca? Por mais que se puxe pela cabeça, são sempre essas sequências nocturnas que se impõem, em ANIKI-BOBÓ. Uma excepção confirma a regra: a sequência diurna que tem por centro a "Loja das Tentações" e a boneca na montra como centro agregador dos olhares e dos desejos – João Bénard e João Lopes escreveram sobre isso textos muitos bonitos, no catálogo da Cinemateca dedicado a Oliveira.

A perversão de Oliveira vem de longe e irá ainda mais longe. Quando se recorda cada filme seu (e refiro-me a DOURO, ANIKI, ACTO DA PRIMAVERA, O PASSADO E O PRESENTE, FRANCISCA) vemos que dialogam ironicamente com uma das modas então chegada ao cinema, a tese do espontâneo, do "genial primitivo", que cai tão bem a John Ford, *primum inter pares* indiscutível, mas que surge singularmente desajustada do caso do cineasta portuense. Oliveira não é um "genial primitivo". É um "genial pervertor". ANIKI é, talvez, a primeira grande prova. (Mas, se se pensar duas vezes, já o DOURO...). Compare-se o "falso naturalismo" deste filme de meninos com o vincado "artificialismo" de O PASSADO E O PRESENTE. A simples viabilidade da comparação abala profundamente as teses que juram a inocência de ANIKI-BOBÓ. Não é um ténue vínculo que os liga, mas o paralelo essencial que advém de uma antítese comum. O "lirismo documental" de ANIKI encobre os medos mais nocturnos e, sobretudo, a melhor das "lojas das tentações" que Oliveira terá montado,

aquela onde o fetiche mais descarnadamente se expõe através da, nunca por demais mencionada, boneca. A lírica inocência do estilo é a antítese da morbidez dos temas. Trinta anos depois, com uma urgência diversa, O PASSADO E O PRESENTE vem repetir tudo, como se nos quisesse fazer compreender que o "longo caminho percorrido" é a imprecisa metáfora de um círculo donde o espectador de Oliveira nunca sai. Quando a impessoalidade, até na multiplicação de "personas", domina como atitude estética, Oliveira propõe (estava tentado a dizer, multiplica) a tautologia de si mesmo: de ANIKI-BOBÓ a FRANCISCA cultiva amores frustrados e perpétuos jogos de morte. E de *postmortem*.

Passe embora a permanente referência à morte, à alma ("Quem acende as estrelas? Pergunta-se na sequência dos filósofos), passe embora a ambígua exibição muscular de Eduardo convenientemente apreciada por Teresinha (outra imagem ibérica em que convergem Oliveira e Buñuel), falta ainda dizer, mesmo com os riscos inerentes do paradoxo, que a perversão de ANIKI é da mais completa sinceridade – e foi isso que "fintou" os seus melhores defensores à época – no que não se poderá confundir com a encenação do mais celebrado dos perversos, Sade, onde toda a transgressão, bem como toda a elevação moral e filosófica, é por definição insincera. Em ANIKI-BOBÓ toda a ficção é vivida emocionalmente, só depois se convertendo em ideia e estética. Então sim, como na frase de Chesterton que Borges disse, "o tigre é um símbolo de terrível elegância".

Manuel S. Fonseca

REALIZAÇÃO, ARGUMENTO, PLANIFICAÇÃO E DIÁLOGOS: Manoel de Oliveira, baseado no conto "Meninos Milionários", de Rodrigues de Freitas POEMA: Alberto Serpa FOTOGRAFIA: António Mendes ASSISTENTES DE FOTOGRAFIA: Perdigão Queiroga e Cândido Silva CENÁRIOS: José Porto CARACTERIZAÇÃO: António Vilar SOM: Luís Sousa Santos ASSISTENTE DE SOM: Francisco Mesquita e Mário Malveira MÚSICA: Jaime Silva Filho ASSISTENTE GERAL: Manuel Guimarães FOTÓGRAFO DE CENA: João Martins MONTAGEM: Vieira de Sousa INTÉRPRETES: Nascimento Fernandes (lojista), Fernanda Matos (Teresinha), Horácio Silva (Carlitos), António Santos (Eduardinho), António Morais Soares (Pistarim), Feliciano David (Pompa), Manuel Sousa (o "Filósofo"), António Pereira (o "Batatinhas"), Américo Botelho (o "Estrelas"), Rafael Mota (Rafael), Vital dos Santos (Professor), Manuel de Azevedo (cantor de rua). PRODUTOR: António Lopes Ribeiro ASSISTENTE DE PRODUÇÃO: Fernando Garcia ESTÚDIOS: Tobis Portuguesa LABORATÓRIO: Lisboa Filme CÓPIA: da Cinemateca Portuguesa–Museu do Cinema, 35mm, preto e branco, 71 minutos ESTREIA: Eden, 18 Dezembro 1942 PRIMEIRA APRESENTAÇÃO NA CINEMATECA: 4 Outubro 1981, no âmbito do ciclo "Manoel de Oliveira". APRESENTAÇÕES NA CINEMATECA JÚNIOR: 18 Abril 2009; 7 Janeiro 2012; 1 Fevereiro 2014; 18 Março 2017; 8 Junho 2019; 27 Janeiro 2024

Folha escrita a 2 Abril 1990

A MENINA DA RÁDIO

***Arthur Duarte*, 1944**

A MENINA DA RÁDIO surge imediatamente na sequência do êxito de O COSTA DO CASTELO. A mesma equipa, um fio de intriga afim e um esquema idêntico: situações engraçadas alternando com números musicais. Salta à vista, porém que A MENINA... perde aos pontos frente ao seu rival, O COSTA... À história falta o que se poderia chamar regularidade: as situações vêm aos sobressaltos, como números mais ou menos isolados destinados a valorizar este ou aquele intérprete. Não tem a fluidez do filme anterior, a facilidade com que conseguia a cumplicidade do espectador. Apesar destas limitações, Arthur Duarte mostra mais uma vez o seu pleno à vontade no campo da comédia e uma certa inventiva na construção dos "gags", mesmo que estes transmitam uma sensação de "déjà vu". Mas é preciso ter em conta que o olhar que hoje lançamos sobre eles, e a reacção que provocam, estão já carregados de informações posteriores e duma visão mais lata da comédia americana e francesa onde a MENINA DA RÁDIO procura inspiração. Acima de tudo o filme de Arthur Duarte pretende, e alcança (sem o impacto de O COSTA DO CASTELO, como já dissemos) dois objectivos: pôr frente a frente o par fabuloso formado por António Silva e Maria Matos e apresentar sob o ar bonacheirão da comédia à portuguesa, um retrato de costumes e uma amena crítica à vida em Lisboa na década de quarenta. Ao contrário dos "gags", o olhar distanciado que hoje lançamos à MENINA DA RÁDIO acabou por favorecer este último aspecto. Diria mesmo que, no que a ele se refere, a essa crítica de costumes, o filme de hoje tem uma maior importância do que O COSTA DO CASTELO. Ao abordar um tema então na moda, a Rádio, o filme acaba por adquirir um inesperado valor sociológico, como documento da vida e das relações de um extracto da população da capital. De A MENINA DA RÁDIO está ausente a caricata aristocracia que fazia as delícias do espectador do COSTA... É a pequena burguesia, pacata ou medíocre, e a pequena intriga de bairro a base social do filme de Arthur Duarte.

Ao querer continuar o êxito do filme anterior, o realizador evitou correr riscos. Os personagens de António Silva e Maria Matos (Cipriano

Lopes e D. Rosa Gonçalves) são, praticamente, uma cópia do Simplício Costa e D. Mafalda que fizeram rir o país. A sua relação é a mesma: antigos namorados separados que voltarão a unir-se no fim. Só o percurso varia: neste seu último encontro no cinema, são dois comerciantes rivais, mas não custa ver o que está subjacente à ira de D. Rosa contra o Cipriano, e o final não seria surpresa para o espectador dos anos quarenta que procurava, objectivamente, renovar o prazer que o par lhe dera no filme anterior. Nos restantes elementos, o esquema repete-se com mais ou menos variantes. Mas uma, e de tomo, tem a ver com o "happy-end". Desta vez não há, como no COSTA DO CASTELO e em tantas comédias estrangeiras, a Cinderella que sobe socialmente pelo casamento com o príncipe encantado. Na MENINA DA RÁDIO, o que talvez seja sintomático, cada um está no seu lugar: Maria Eugénia e Óscar de Lemos, por um lado, Teresa Casal e Curado Ribeiro por outro, enquanto por cima velam António Silva e Maria Matos. Três pares, onde se podem ver os símbolos duma estrutura social e política daqueles tempos (referência triangular que surge também no discurso de Cipriano Lopes na Associação tendo um quadro com um castelo em plano de fundo sobre o qual se projecta o orador e na base da tela, os assistentes). E este aspecto, muito mais revelante do que em O COSTA DO CASTELO, reenvia-nos para aquilo que referi como tendo mais importância no filme de hoje. Logo à partida, uma legenda coloca-nos, ironicamente, no tempo: *"Esta história começa no tempo em que havia bolos nas pastelarias"*. Assim, com uma graça, se testemunhava a gravidade da crise provocada pela guerra e que se reflectia em Portugal. Sem necessidades de discursos que obviamente não seriam admitidos, daquela forma atávica de fazer graça que nos é comum, fazia-se de imediato uma referência à escassez de produtos alimentares. E a ironia continua neste termos pois é à volta deles que a intriga se constrói e que os "gags" se desencadeiam.

Chamo a atenção para algumas dessas insistências a situações à volta da comida (que em si mesmas são um "gag" com algo de sadismo dada a referida crise que se vivia): a pastelaria de Cipriano Lopes com Óscar de Lemos servindo-se continuamente de bolos (o que é um revelador inconsciente do seu desejo por Geninha) e Ribeirinho esbanjando-os para fazer cair os presumíveis rivais. À volta dos bolos muitas situações se desenvolvem que assumem um carácter ambíguo pois todas, mais ou menos, têm a ver com namoros ou brejeirices. E é à volta de um doce que o cantor da rádio conhece

Geninha, numa das melhores sequências do filme pela carga simbólica que possui: Fernando Verdial passa sob a janela onde Óscar tenta beijar Geninha e esta acidentalmente faz entornar um boião de doce de ginja sobre o cantor. À sua volta, depois, todos, do guarda-nocturno a Cipriano o começam a "provar", excepto Geninha. Esta troca de actos e desejos dão à sequência uma carga erótica inesperada e involuntária (?). Mas há mais no que a comida se refere. Não esqueçamos que D. Rosa é proprietária de uma casa de "secos e molhados" e num momento em que o seu "espião" Ribeirinho teme pelo seu futuro no caso de ser descoberto, ela afirma-lhe que se isso acontecesse, *"os meus paios e os meus presuntos recebiam-no de braços abertos"*. Aqui também sob a referência gastronómica se infere uma alusão erótica, apesar de grosseira.

Por outro lado, apesar do desequilíbrio da sua sequência, A MENINA DA RÁDIO contém alguns achados e soluções que, não sendo originais, surgem de forma límpida e sugestiva. A título de exemplo cito a personagem de Teresa Casal, muito mais interessante do que no COSTA DO CASTELO: a sua afeição pelo cãozinho de regaço, que sugere o tipo de relações que tem com o sexo oposto e Fernando Verdial em especial, e as suas crises de ciúmes em que, curiosamente, quebra sempre um vidro. Interessante também a relação de Óscar-Geninha a cujas conotações gastronómicas já aludi e que, noutro aspecto, são protagonistas de um dos momentos mais conseguidos do filme: num grande plano vemos Óscar falando para Geninha e, logicamente, julgamo-la presente. Logo de imediato é-nos mostrado Óscar, no banco do jardim falando para o retrato de Geninha que tem na mão. É só depois, da sebe do jardim, que a namorada lhe aparece e surpreende a confissão de amor. E há também aquela "plongée" que nos dá o ponto de vista de Ribeirinho sobre as raparigas que entram na loja, junto das quais as insinua na venda dos bolinhos. São marcas a mais do "não-dito" para serem todas involuntárias.

Por outro lado A MENINA DA RÁDIO vê-se hoje também, e neste caso sim, creio que involuntariamente, como uma *charge* aos famigerados "serões para trabalhadores". Repare-se na sucessão dos números musicais que encerra o filme. Mas ao ser testemunho disso, ao reflecti-los mesmo no que tinham de medíocre, A MENINA DA RÁDIO adquiriu também o valor de documento sociológico, tal como no que se refere à importância da rádio naqueles tempos e à febre da criação de pequenos postos.

São coisas a mais, tanto cinematográficas como psicológicas ou sociológicas, para que fiquemos indiferentes perante este filme de Arthur Duarte.

Manuel Cintra Ferreira

REALIZAÇÃO, MONTAGEM: Arthur Duarte PLANIFICAÇÃO: Fernando Fragoso ARGUMENTO, DIÁLOGOS: João Bastos POEMAS: João Bastos, Silva Tavares ("Sonho de Amor") SEQUÊNCIA: Fernando Fragoso FOTOGRAFIA: Aquilino Mendes ASSISTENTES DE IMAGEM: Humberto de Matos, José Gabriel DECORAÇÃO: Henrique Mouton Osório DESENHOS: Afonso Costa CARACTERIZAÇÃO: Júlio de Sousa ASSISTENTE DE CARACTERIZAÇÃO: Fernando Garcez CONSTRUÇÃO DOS CENÁRIOS: José Malveira ILUMINAÇÃO: Augusto Camilo SOM: Luís Sousa Santos ASSISTENTES DE SOM: Mário Malveira, Carlos Deus MÚSICA, CANÇÕES: António Melo, Fernando Carvalho, Jaime Mendes ASSISTENTE DE CENA: António dos Santos, Óscar Silva Tavares ASSISTENTE DE REALIZAÇÃO: Orestes Fontes ASSISTENTE DE EXTERIORES: Ilídio dos Santos FOTÓGRAFO DE CENA: João Martins ANOTAÇÃO: João Mendes ASSISTENTES DE MONTAGEM: Regina Fróis, Noémia Malveira INTERPRETAÇÃO: António Silva (Cipriano Lopes), Maria Matos (D. Rosa Gonçalves), Maria Eugénia (Geninha), Francisco Ribeiro/Ribeirinho (Fortunato), Óscar de Lemos (Óscar), Fernando Curado Ribeiro (Fernando Verdial), Teresa Casal (Teresa Waldemar), Aida Ultz (Aidinha Seabra), Maria Olguim (Maria do O), Manuel Santos Carvalho (Leitão), Silvestre Alegrim (guarda-nocturno), Vidal dos Santos (Sales), Ema de Oliveira (D. Efigénia), Regina Montenegro (criada da D. Rosa), Mendonça de Carvalho (director do posto de rádio), Gabriel Lopes (Faria), Mário Pedro (editor musical), Letícia Brazão (Felisbela) PARTICIPAÇÃO: Jorge Alves, Maria Gabriela, Orquestra de variedades de Fernando de Carvalho. PRODUÇÃO: Companhia Portuguesa de Filmes LABORATÓRIO: Companhia Portuguesa de Filmes (estúdios), Lisboa Filme DISTRIBUIÇÃO: Sonoro Filme CÓPIA: da Cinemateca Portuguesa-Museu do Cinema, 35mm, preto e branco, 102 minutos ESTREIA: São Luiz, 3 Junho 1944. APRESENTAÇÃO NA CINEMATECA JÚNIOR: 7 Março 2020.

Texto originalmente escrito antes da entrada em vigor do novo Acordo Ortográfico

UMA PEDRA NO BOLSO

***Joaquim Pinto*, 1988**

No cinema português começar é um compromisso para a vida. Há quem sustente que no primeiro filme de cada cineasta português está tudo o que ele pode ser. Quer dizer, desde o DOURO FAINA FLUVIAL desde os VERDES ANOS, desde o BELARMINO, tornou-se imediatamente claro que Oliveira, Paulo Rocha ou Fernando Lopes poderiam ser cineastas "fortes" no panorama do cinema nacional. E se as primeiras obras não enganam, UMA PEDRA NO BOLSO terá revelado em Joaquim Pinto um dos cineastas potencialmente mais interessantes da década de 80 em Portugal.

Curiosamente, a comparação com outras "primeiras obras" que lhes estão próximas no tempo singulariza ainda mais, quer o filme, quer o seu autor. Pensemos, por exemplo, em DUMA VEZ POR TODAS de Joaquim Leitão, numa RAPARIGA NO VERÃO de Vítor Gonçalves e mesmo em TRÊS MENOS EU de João Canijo. Cada um destes filmes define novas "personalidades" no e para o cinema português. DUMA VEZ POR TODAS é quase uma sublevação, no sentido em que Joaquim Leitão propõe uma estratégia narrativa que desloca e abala um tipo de cinema em que Fonseca e Costa e António-Pedro Vasconcelos pareciam até então pontificar sem mais competição, sendo que Leitão se sentia absolutamente confortável, por formação e por gosto, na pele de "cineasta de espectáculo", sem os ressentimentos inescapáveis da geração de 60. UMA RAPARIGA NO VERÃO, pelo contrário, é um acabado compromisso estético com as tradições do chamado "cinema novo", revistas pelas rupturas dos anos 70. Nesse sentido, Vítor Gonçalves foi o menos novo dos "novíssimos" cineastas aparecidos no final dos anos 80: o tempo deste seu filme e o estilo da sua *mise-en-scène* ancoram numa tradição dos anos 60 e 70, de resto a mais coerente e a mais produtiva do cinema português (a anos-luz da tão propalada e geralmente tão medíocre tradição da "comédia"). Finalmente, TRÊS MENOS EU foi o caso de um desvio, tentando sair das premissas asfixiantes do cinema português pelo recurso ao quase *pastiche* rohmeriano, o que criou uma saborosa contradição a João Canijo, seu autor: a de tentar ser sincero (ao nível da história e dos personagens)

quando se tem um *parti-pris* absolutamente insincero, naquela exacta medida em que o cineasta se obriga a "caber" em camisa alheia.

A conversa vai longa e com "bolas para o pinhal" aparentemente estranhas ao objecto desta "folha". Tentarei agora levar a água ao meu moinho. A comparação com os filmes até agora referidos torna ainda mais evidente a novidade de UMA PEDRA NO BOLSO.

O que foi novo em UMA PEDRA NO BOLSO e na atitude de Joaquim Pinto, foi o facto de ele fazer um cinema "sincero", mantendo um tempo português e conseguindo narrar de uma forma desenvolta, querendo eu dizer com isso que a *mise-en-scène* e o argumento não se atrapalham um ao outro, funcionando numa unidade que só não chamo perfeita porque me parece um qualificativo desajustado a um filme que, sem dramas, corre e aceita o risco das suas próprias imperfeições.

Quando Joaquim Pinto apresentou em ante-estreia o seu filme na Cinemateca disse (ou escreveu) que "*Não vale a pena filmar se não se tiver motivos para isso*". Os motivos de UMA PEDRA NO BOLSO são óbvios e começa aí a sinceridade tocante desta obra. É um começo. Duplamente: primeiro para o protagonista que se inicia nos mistérios da verdade e da mentira, assim se aproximando da vida adulta – e o percurso de iniciação de UMA PEDRA NO BOLSO é tanto mais fascinante quando consegue ser tenso e físico, mesmo quando apenas se compõe de olhares ou de uma modulação mínima dos sentimentos; em segundo lugar, este filme é um começo porque pela primeira vez um cineasta ousou em Portugal arriscar-se fora das premissas dos anos 60, não fazendo – e cito o autor – "*um filme sobre o cinema ou sobre a linguagem cinematográfica*".

UMA PEDRA NO BOLSO é uma história de rapazes. Mas também se pode comparar a um filme policial em que a idade fosse um crime. Quando Miguel, o herói de 12 anos, chega à estalagem da tia, junto à praia, os 12 anos dele ainda não lhe meteram uma pedra no bolso. No fim das férias, as "companhias", as relações com três adultos semearam nele o conhecimento e a dúvida que o diabo da vida há-de amassar.

UMA PEDRA NO BOLSO, a primeira obra de Joaquim Pinto, tem a imperfeição de qualquer filme que corre riscos e que quer compensar o espectador com o dom da surpresa. Quer dizer que é tanto mais bonito quanto mais é verdadeiro. Parece pensado geometricamente, mas sem nunca cair na tentação da linha recta, ou na facilidade das linhas paralelas. Ou seja: do mesmo

modo que Miguel descobre que a "história" de um adulto não confirma a de outro, o espectador descobre que o som (escasso e refulgente como um verso curto) não confirma as imagens, e que os actores não confirmam os cenários. Cada coisa, cada som, cada actor, cada diálogo é o ponto onde a linha recta se quebra. Resumindo: UMA PEDRA NO BOLSO é um filme de dissonâncias.

Uma Pedra no Bolso inaugurou, todavia, e em quatro tempos, outra maneira de ser um filme português. Primeiro, redescobrindo a sensualidade da paisagem. Segundo, fazendo os actores encarar as emoções num plano estritamente físico – uma das dissonâncias mais motivadoras do filme talvez seja a que opõe o naturalismo desabrido de Manuel Lobão, o pescador, à tensa candura de Bruno Leite, o miúdo, e à obscura contenção de Inês de Medeiros, a criada. Terceiro, reintroduzindo no "tempo português" de cada plano o mistério da ficção, que passa tanto pelas "histórias" de Miguel com cada um dos outros personagens, como pela recriação de um clima. Quarto, reequilibrando a relação do filme com o espectador, dando a este, em cada plano, um interlocutor válido, que tanto pode ser uma personagem, como um cenário (os degraus de uma íngreme escadaria, uma varanda riscada a vermelho), ou a luz azul e branca do litoral.

Porque me parece importante, e porque não é um argumento de desculpabilização seja do que for, termino com uma referência às condições de produção. UMA PEDRA NO BOLSO foi feito em condições inauditas. Sem subsídio do IPC (só no final, já na pós-produção, recebeu o automático), Joaquim Pinto filmou com a mais pequena equipa que se terá visto no cinema português (só quatro pessoas), sublinhando de uma forma extremada a tendência "autorista" dominante na cinematografia nacional, na medida em que, para além da realização e do argumento, também é dele a fotografia. E só vem a talhe de foice referir esses pormenores de produção porque também nisso UMA PEDRA NO BOLSO é um filme exemplar, convertendo em ganhos estéticos as fraquezas e escassez da produção. Ainda, hoje, "revendo" os anos 80, se pode assegurar que raras vezes houve, no cinema português, uma primeira obra tão sensual, tão desenvolta e ao mesmo tempo tão contida.

Manuel S. Fonseca

REALIZAÇÃO E ARGUMENTO: Joaquim Pinto DIÁLOGOS: Eduarda Chiote, Joaquim Pinto IMAGEM: Joaquim Pinto, Rui Henriques SOM: Francisco Veloso MONTAGEM DE IMAGEM: Joaquim Pinto, Pedro Pinheiro, Vítor Moreira MISTURAS: Joaquim Pinto, Hans Kunzi GENÉRICO (ANIMAÇÃO): Nuno Coelho MÚSICA: Miso Ensemble (Paula e Miguel Azguime), Croix Sainte, Pop dell'arte INTERPRETAÇÃO: Inês Medeiros (Luisa), Isabel de Castro (D. Maria), Bruno Leite (Miguel), Manuel Lobão (João), Eduarda Chiote (Dona Cândida), Luís Miguel Cintra (Dr. Fernando). PRODUÇÃO: GER, Grupo de Estudos e Realizadores, Lda. PRODUTORES: João Pedro Bénard, Ângela Cerveira, Bernardo Amaral CÓPIA: da Cinemateca Portuguesa–Museu do Cinema, 35mm, colorida, legendada em inglês, 92 minutos / ESTREIA EM PORTUGAL: Fórum Picoas e Lumière, a 15 Junho 1989. APRESENTAÇÃO NA CINEMATECA JÚNIOR: 12 Setembro 2020

A IDADE MAIOR

***Teresa Villaverde*, 1990**

Aos 22 anos, no dia do seu aniversário, Alex lembra a história que em *off* o ouvimos dizer ter esquecido. Todo o filme se constrói na perspectiva desta personagem que na maioridade confessa gostar mais de viver do que a maior parte dos homens da idade dele, negando essa afirmação inicial. Depois de crescido, Alex pode lembrar-se. E lembra-se, lembra-se bem e lembra-se muito. A história dele é a história dos pais que perdeu, da família que viu desmoronar-se, das pessoas que o rodeavam quando os acontecimentos precipitaram o rumo que tomaria o resto da sua vida. a idade maior também é uma história de crescimento e, como todas as histórias de crescimento, uma história de sobrevivência.

Em TRÊS IRMÃOS (1994) e OS MUTANTES (1998), Teresa Villaverde persegue, de um modo porventura mais amargo, personagens de crianças e de adolescentes e temas já presentes em A IDADE MAIOR, as dores do crescimento, os encontros e desencontros a que dá azo, a força que cada um encontra – ou não encontra – nas suas próprias fragilidades. Em A IDADE MAIOR, Alex não só sobrevive, como, apesar de o dizer num tom que transparece sentimentos próximos da tristeza, declara o gosto pela vida. Neste primeiro filme, em que tudo assenta no olhar de uma criança de nove anos conforme a recordação, anos depois, do adulto em que se transformou, a postura é a de alguém que se revela. Por isso, ao contrário do que podia ser entendido como uma facilidade narrativa, a utilização da voz *off* é tão decisiva. O tom é confessional, na primeira pessoa, as frases, simples e curtas como as diria uma criança, certeiras e sem grandes efabulações. Como os dedos cruzados atrás das costas, as "figas" a que o miúdo se agarra em momentos de ansiedade, uma das imagens mais recorrentes do filme.

Quando Alex decide lembrar-se, lembra-se dos factos como os viveu, provavelmente também, como os imaginou, com os contornos que o tempo empresta às coisas e da forma como a imaginação se aproveita dele. E conta-os na medida exacta em que a memória os guardou. Sendo a memória, além de selectiva, oscilante – como um dos momentos mais divertidos do filme

sublinha, "plim", foi com ou sem carro a ida à praia com os tios? assistimos à mesma cena segundo as duas hipóteses – a coerência dos episódios segue exclusivamente a fidelidade da forma como Alex se lembra. É um dos trunfos do filme. Tudo se joga no ajuste de contas que Alex faz com a memória da sua infância, os lugares e as pessoas de quem gostou, os acontecimentos que o marcaram, dos mais aos menos (aparentemente) significativos.

"(...) Em Portugal, não eram tempos como os de agora, mas isso já vocês sabem", ouvimos no início, e ficamos a saber que Alex cresceu num país onde os pais eram mandados para a guerra, para tão longe que era difícil traçar o caminho percorrido nos mapas que se estudavam na escola, onde as pessoas viviam sozinhas, onde era difícil esperar e para onde se corria o risco de voltar diferente, como acontece a Pedro, o pai de Alex. Neste filme fala-se em surdina de uma geração que cresceu a ouvir falar da guerra, que a viveu através dos pais, fala-se de um país onde se vivia de orgulho e de solidão, duas características que também definem a personagem de Pedro. A dimensão da memória sublinha a de um país onde os tempos eram outros e a sua proclamada "brandura", tudo menos branda, castrante.

Que Alex (luminoso Ricardo Colares) se lembre tanto e que a câmara o acompanhe na altura devida confere a a idade maior alguns dos seus melhores momentos, como o do espantoso plano em que a árvore é filmada na sequência inicial, os ramos muito perto da cara do miúdo. Ou como o acidente dos pais é mostrado, o volante largado pelas mãos de Manuela (maravilhosa Teresa Roby), os olhos desviados da estrada para se fixarem em Pedro (Joquim de Almeida num dos seus mais sentidos papéis). Este filme também é uma história de amor e não há melhor maneira de pensar nos pais senão como dois amantes, trocando a vida por um beijo, para além do desespero e da angústia das coisas com que se tem de viver, como Alex se lembra.

Maria João Madeira

ARGUMENTO E REALIZAÇÃO: Teresa Villaverde IMAGEM: (35 mm, cor): Elfi Mikesch SOM: vasco pimentel MONTAGEM: Manuela Viegas, Vasco Pimentel DECORAÇÃO: Miguel Mendes, Jeanne Waltz GUARDA-ROUPA: Cristina Reis, Maria Gonzaga INTERPRETAÇÃO: Ricardo Colares (Alex), Teresa Roby (Manuela), Joaquim de Almeida (Pedro), Maria de Medeiros (Bárbara), Vincent Gallo (Mário), Márcia Breia (madrinha), Isabel Ruth (professora), Miguel Mendes (namorado de Bárbara), Adriano Auz (homem no café), Luís Lucas (Tio Luís), Maria João Luís (Tia), Vasco Sequeira (Avô), Marcello Urgeghe (rapaz em Lisboa), João Pedro Bénard (amante de Bárbara), Joaquim Carvalho e Mário Castanheira (amigos de Pedro), Silvana Marques (menina), Miguel Ribeiro Soares (voz de Alex com 22 anos), Pedro Hestnes (voz de Mário). PRODUÇÃO: Invicta filmes (Portugal, República Federal da Alemanha, 1990) PRODUTOR: João Pedro Bénard DISTRIBUIÇÃO: Atalanta Filmes ESTREIA MUNDIAL: 16 de fevereiro de 1991, no Festival Internacional de cinema de Berlim ESTREIA COMERCIAL: 6 setembro 1991, em Lisboa, no Cinema King 3 DURAÇÃO: 127 minutos. APRESENTAÇÃO NA CINEMATECA JÚNIOR: 23 abril 2022

A versão inicial desta "folha" foi escrita em 1999

NO DIA DOS MEUS ANOS

***João Botelho*, 1992**

NO DIA DOS MEUS ANOS insere-se numa série temática lançada e co-produzida pela Radiotelevisão Portuguesa, no princípio dos anos 90, tendo como mote temático "os quatro elementos". João Mário Grilo filmou a "terra" em O FIM DO MUNDO, Joaquim Pinto filmou o "fogo" em DAS TRIPAS CORAÇÃO, João César Monteiro a "água" em O ÚLTIMO MERGULHO. A João Botelho coube, em NO DIA DOS MEUS ANOS, aquele que é provavelmente o mais abstracto, ou pelo menos mais dificilmente materializável em imagens, dos quatro elementos: o "ar".

Como filmar o "ar", esse elemento que nos rodeia, que é o "sopro indispensável à existência de todos os seres vivos" (como se diz no filme), mas que não tem "imagem"? Sem nunca se tornar propriamente um ensaio ou um filme teórico, essa interrogação passa pelo filme: é ver por exemplo os planos iniciais, com o céu e as nuvens (parecidas com as nuvens de Godard ou de Straub), depois as folhagens das árvores a serem batidas pelo vento, pelo ar em movimento, na mais límpida das suas manifestações visíveis (e se as nuvens "traziam" essas duas citadas referências, importantes para João Botelho, o vento nas árvores traz obviamente outra: Griffith). Muitas referências ao "ar" aparecerão durante o filme, dos aviões (os miúdos a brincar aos "terroristas" nas imediações do aeroporto da Portela) à personagem do piloto, da aula declamada (é o termo) por André Gomes numa das cenas iniciais às múltiplas referências polvilhadas nos diálogos e nas situações do filme. Uma das mais discretas, mas mais decisivas, será a que, alude à tosse da personagem de Victor Norte, sintoma enigmático que aponta para um ar poluído, para um ar não saudável.

E essa é uma questão importante. Construído de forma fragmentada, num tipo de estrutura narrativa que Botelho frequentemente cultivou (o "mosaico") e a que no futuro voltaria diversas vezes (ocorre-nos muito em especial a lembrança de TRÁFICO, talvez o filme de Botelho que mais responde, no final da década de 90, a este filme do principio da mesma década, como numa relação especular), NO DIA DOS MEUS ANOS vê-se hoje como um diagrama da

vida urbana portuguesa (ou pelo menos lisboeta) naquele período, em que se começavam a sentir os efeitos da "modernização" do país (e concretamente os efeitos da entrada, meia-dúzia de anos antes, na comunidade europeia) e se anunciava a euforia que tomaria conta de boa parte dessa década (é por isso que nos ocorre TRÁFICO, filme "do outro lado" dessa euforia, posterior a ela). De certa forma, neste filme sobre o "ar", ficou sobretudo o *"ar do tempo"*, como o ilustram ainda as menções (a voz off no aeroporto, as conversas entre os dois presidiários, as notícias na televisão) à desordem europeia que se seguiu ao colapso da URSS, então ainda muito recente e missa de que ainda nem a metade se conhecia.

Nas suas divagações – enquanto "monta" a sua narrativa central, a história do miúdo e do pai (João Lagarto), que só a dada altura se torna explicita – NO DIA DOS MEUS ANOS vive de cenas curtas, de personagens que se apanham agora e se largam a seguir sem se ter a certeza de que as voltaremos a apanhar, filma um mal estar que está no ar – será finalmente o que liga tudo, e sem jogo de palavras, pois se pode dizer que toda a gente respira o mesmo ar (e qual é por exemplo a ligação entre as cenas da família do miúdo e as do casal de Paulo Matos e Leonor Silveira? As paredes muito finas, como diz a rapariga, incapazes de suster as ondas sonoras, propagadas no ar, das discussões entre o casal). Mesmo as personagens que aparecem para uma única cena (a de Henrique Viana, por exemplo) não se tornam anedóticas – mérito de um cineasta em plena forma, mérito de um leque de actores que corresponde à "nata" do princípio dos anos 90. E a melhor medida do sucesso do filme, nessa estratégia de recortar e isolar dentro do "mosaico" um nódulo central, serão os planos finais, o reencontro do miúdo, do pai e da mãe, dado com uma doçura extraordinária.

Luís Miguel Oliveira

REALIZAÇÃO E ARGUMENTO: João Botelho DIREÇÃO DE FOTOGRAFIA: Dominique Le Rigoleur DECORAÇÃO: Ana Vaz da Silva MÚSICA: Schonberg, Schniftke, Arvo Part, Blondie SOM: Vasco Pimentel MONTAGEM: José Nascimento e Manuela Viegas INTERPRETAÇÃO: André Costa (Miguel), Madalena Rodrigues (Joana), Paulo Matos (piloto), Jessica Weiss (Laura), João Lagarto (pai), Artur Ramos (avô), Vitor Norte (Rafael), Leonor Silveira (mulher do piloto), Margarida Marinho, Artur Semedo, André Gomes, Inês de Medeiros, Henrique Viana, etc. PRODUÇÃO: Madragoa Filmes – RTP – La Sept PRODUTOR: Paulo Branco CÓPIA: da Cinemateca Portuguesa, em 35mm, colorida, falada em português DURAÇÃO: 65 minutos ESTREIA COMERCIAL: Cinema King, a 21 Agosto 1992. APRESENTAÇÃO NA CINEMATECA JÚNIOR: 29 Março 2025, integrado no projeto FILMSCHOOL, e em complemento: CÉU DE OUTONO (Manuel Luiz Vieira, 1934)

ATÉ AMANHÃ, MÁRIO

***Solveig Nordlund*, 1993**

Foi preciso vir alguém da Suécia para que o cinema português encontrasse um olhar mais limpo e escorreito, mais sincero e, apetece dizer, mais "puro" sobre a ilha da Madeira. E isto acontece porque a realizadora se coloca, decididamente, do lado de "dentro". Mesmo que por vezes o filme denuncie algumas ingenuidades no tratamento de personagens, há nele uma aproximação e uma compreensão inteiramente inéditas no cinema. Há uma cena extremamente sugestiva no que se refere à "diferença" de olhar, a tal perspectiva do interior para o exterior e que é aquela em que Mário e os seus amigos se dedicam ao mergulho para apanhar as moedas dos turistas. Trata-se de uma imagem que tem aparecido com frequência numa série de documentários, e que mostram as sempiternas imagens da chegada dos turistas, o lançamento das moedas e o mergulho das crianças, sempre vistas do lado «de fora», isto é, do turista que se diverte, possivelmente sem consciência disso, com a necessidade dos outros. Ao colocar-se do «outro» lado ATÉ AMANHÃ, MÁRIO mostra o que está por detrás daquele "desporto" e/ou "entretenimento": a necessidade. E deste modo projecta-se também um olhar de uma certa compreensão sobre os estratagemas e truques que o grupo de garotos utiliza para "explorar" os turistas que chegam à ilha. Mais: neste ponto o filme toca também, de forma sensível o "comércio" sexual que alguns adultos procuram com crianças, sem qualquer sensacionalismo nem explorar dubiamente a situação. A câmara evita pudicamente ir mais "além", mas o que fica não deixa de ser sugestivo.

Solveig Nordlund, que começou a trabalhar no cinema em Portugal como assistente de Seixas Santos, e passou pelo cinema militante no período imediatamente a seguir ao 25 de Abril, como membro da Cooperativa Grupo Zero, colaborando nalguns dos melhores documentários que se fizeram sobre este período revolucionário: A LUTA DO POVO E A LEI DA TERRA, colaborando em seguida na realização de médias-metragens, estreou-se na longa-metragem de ficção em 1980, o ano que se pode dizer representar uma "viragem" no cinema português, que abandona o cinema militante

para esboçar um regresso à ficção mais convencional. Foi o ano de MANHÃ SUBMERSA de Lauro António e CERROMAIOR de Luís Filipe Rocha, entre outros, filmes simbólicos dessa "mudança", a que se junta DINA E DJANGO de Solveig Nordlund. Este último é aquele que à distância se revela mais sugestivo e "produtivo". Não que seja melhor. DINA E DJANGO padecia de um tratamento desequilibrado que afectava a narrativa, mas tinha uma "ideia" mais concreta que a de qualquer outro filme: a forma de mostrar a adolescência (o argumento inspirava-se num "fait-divers" real em que um jovem par de namorados matara um motorista de táxi por uma ninharia) que acabaria por tornar o filme um precursor de obras da geração seguinte (NUVEM, de Ana Luísa Guimarães, por exemplo). Esse olhar atento, púdico e compreensivo sobre a adolescência passa inteirinho para este ATÉ AMANHÃ, MÁRIO. Desde ANIKI-BÓBÓ que a infância não tinha um retrato tão pertinente e penetrante, tão sensível e compreensivo, como em ATÉ AMANHÃ, MÁRIO, mesmo que a perspectiva seja diferente nos dois filmes. Aliás, este olhar introduz uma nova "diferença" no cinema português de que ADEUS, PAI, de Luís Filipe Rocha talvez seja já um eco. Solveig Nordlund mostra-se nestas obras especialmente vocacionada para os problemas da infância, como o seu filme sobre crianças abandonadas em Moçambique (COMÉDIA INFANTIL) confirmou. Do seu saber ATÉ AMANHÃ, MÁRIO é também testemunha num campo particularmente vulnerável do cinema português: a direcção de actores. Todos os que passam por este filme surgem com o perfil exacto para o papel que têm e todos reagem com a maior naturalidade. O caso dos garotos é particularmente notável mas, no fim de contas, dirigir crianças não parece ser particularmente difícil desde que se saiba convencê-las do "jogo", tanto mais que no caso de ATÉ AMANHÃ, MÁRIO as experiências pessoais dos jovens intérpretes não estão longe das que experimentam as suas personagens. As crianças têm dado sempre, entre nós, os "melhores" actores "instintivos" (recorde-se ANIKI-BOBÓ e MANHÃ SUBMERSA, por exemplo). Já mais difícil é, num filme português, fazer os adultos terem a mesma espontaneidade e "realismo". E Solveig Nordlund consegue essa proeza. Todo o elenco, dos principais como Victor Norte (excelente) aos simples secundários (turistas e prostitutas) surgem sem afectações, naturais e autênticos.

Manuel Cintra Ferreira

REALIZAÇÃO: Solveig Nordlund ARGUMENTO E DIÁLOGOS: Solveig Nordlund e Tommy Karlmark, baseado num conto de Grete Roulund COLABORAÇÃO LITERÁRIA: Edgar Gonçalves Preto ASSISTENTE DE REALIZAÇÃO: Miguel Cardoso 2.º ASSISTENTE DE REALIZAÇÃO: Teresa Jardim DIRECTORA DE FOTOGRAFIA: Lisa Hagstrand ASSISTENTE DE CÂMARA: Octávio Espírito Santo 2.º ASSISTENTE DE CÂMARA: João Tiago DIRECTOR DE SOM: Carlos Alberto Lopes ASSISTENTE DE SOM: José Gambôa MÚSICA ORIGINAL: José Mário Branco DECORADORA: Margarida Miguel GUARDA ROUPA: Raul Pestana MONTADORA: Solveig Nordlund MONTADOR DE SOM: Pedro Caldas ASSISTENTE DE MONTAGEM: João Pedro Rodrigues INTÉRPRETES: João Silva (Mário), Victor Norte (Carlos), Conceição Pereira (prostituta), Paulo César Barros (Marcelo), José Cândido Andreda (Ramalho), Helder Abreu (João), Wiveka Albuquerque (guia turística), Mariana Sebastião (Papelota), Figueira Gil (porteiro do museu), Roberto Costa (empregado de mesa), Canto e Castro (padre), António Ascensão (polícia), Dieter Clarius (cliente do hotel), Miguel Guilherme (criado da esplanada), Lídia Bernardes (Mãe), Eduardo Luís (médico). DIRECTOR DE PRODUÇÃO: Henrique Espírito Santo, para a Prole Film e Torromfilm CHEFE DE PRODUÇÃO: Sílvia Rocha ASSISTENTES DE PRODUÇÃO: Mavélia da Guia, Birgitta Eflstrom e Bruno Santos CÓPIA: Cinemateca Portuguesa-Museu do Cinema, 35mm, colorida, 76 minutos ANTE-ESTREIA na Cinemateca Portuguesa em 12 Janeiro 1994 ESTREIA: Quarteto (Lisboa), D. João (Funchal), 14 Janeiro 1994. APRESENTAÇÃO NA CINEMATECA JÚNIOR: 23 julho 2022

ADEUS, PAI

***Luís Filipe Rocha*, 1996**

Não são muitos os filmes sobre a infância em Portugal, e entre os que existem impera a mediocridade e uma visão completamente falsa do mundo das crianças, como é o caso dos que Constantino Esteves fez nos anos 60. Até ao 25 de Abril apenas o solitário filme de Manoel de Oliveira, ANIKI-BÓBÓ, pode, com justiça, reivindicar um olhar atento e compreensivo do mundo infantil. Depois da Revolução foi preciso esperar pelos anos 80 para que de novo o cinema prestasse atenção aos jovens, em especial com o filme de Lauro António, MANHÃ SUBMERSA, tornando-se mais abundante a partir da década seguinte em que muitos dos novos cineastas pareciam querer prestar provar com um filme sobre esse tema.

Curiosamente, um dos filmes mais interessantes sobre a infância que apareceu na década de 90, vem assinado por um realizador em cuja obra, o tema é praticamente alheio: ADEUS, PAI, de Luís Filipe Rocha. Iniciada em 1976, a obra de Filipe Rocha destaca-se pela sua componente social, e pelas marcas da memória de um passado próximo, a da ditadura do Estado Novo. Primeiro com A FUGA, inspirado na famosa evasão de anti-fascistas de Peniche, e depois com um documentário que dá conta das lutas populares durante o período da Revolução de Abril: BARRONHOS, QUEM TEVE MEDO DO PODER POPULAR?. Os filmes posteriores, não abdicando deste olhar sobre Portugal no século XX, apoiam-se na adaptação de obras literárias que se inscrevem na mesma perspectiva social, em especial CERROMAIOR (segundo Manuel da Fonseca) e SINAIS DE FOGO (segundo Jorge de Sena). Nesta evolução (onde também se podem incluir o seu projecto mais abertamente comercial, CAMARATE, e a sua colaboração na obra de Joaquim Leitão, ATÉ AMANHÃ, CAMARADAS), um filme como ADEUS, PAI, faz figura de objecto estranho. Contudo este filme revela-se, ao lado de CERROMAIOR, como o melhor trabalho de Luís Filipe Rocha, e mesmo o mais pessoal, talvez porque contenha algumas referências autobiográficas (trata-se, também, de um argumento original do realizador).

ADEUS, PAI, começa de uma forma que o não distingue muito de outros filmes sobre relações de pais e filhos. Trata-se, no fim de contas, de um pai

que procura reconquistar o amor de um filho a quem nunca ligara até então, por razões que mais tarde confessará ao garoto. Para isso leva-o de viagem aos Açores onde irão passar uma temporada juntos. Tudo simples, sem grandes ênfases dramáticas. Contudo, desde logo alguns sinais vão sendo dados para o final, que, de certo modo, é uma novidade e uma surpresa em termos narrativos... no nosso cinema. Em particular o destaque dado pela câmara à presença de um romance como *A Ilha do Tesouro* de Robert Louis Stevenson, e o local onde o primeiro encontro (no filme) de pai e filho tem lugar: o quarto do rapaz que se encontra na cama. Embora o cenário seja normal, ele prepara-nos para a mudança final e para a função onírica de toda a história em que pai e filho se encontram e começam a conhecer-se e a amar-se, e a tornarem-se cúmplices de jogos e descobertas. Na base do que no final descobrimos, a história contada adquire mais sentido, e perde a sua faceta "terna" para assumir a de uma amargura e desencanto que irão marcar o futuro da criança. O que vemos não é mais do que o desejo de uma criança de reconhecer o pai, de o amar (como o plano final do olhar do garoto nos diz de forma quase lancinante), que se fica por isso: pelo sonho. Ou melhor, um "sonho acordado" porque se trata, no fim de contas, de uma "narrativa", uma composição que ele escreve sobre as suas "férias" grandes, composição que corresponde ao seu sonho e não à realidade. Para nos mostrar o confronto entre as duas e de como elas se ligam e marcam o imaginário da criança, Luís Filipe Rocha recorre a uma forma bem conhecida dos cinéfilos, inspirada em clássicos como DAS KABINET DES DR. CALIGARI, de Robert Wiene, e THE WOMAN IN THE WINDOW, de Fritz Lang, para citar os exemplos mais conhecidos. O "despertar" de Filipe (José Afonso Pimentel) vai-nos revelando a "identidade" real das personagens do sonho: o guarda brutal é o vigilante da escola, o homem das histórias é o livreiro, a professora é a velha D. Paula, etc. E o pai "real" é também "outro", transformado pelo olhar de Filipe e pelo seu desejo. Ausentes, significativamente, estão a mãe e a avó, que são personagens dominantes da vida real que impõem a ordem e as regras e que, por isso, não participam do sonho. Luís Filipe Rocha cria, assim, um mundo onírico onde a paisagem açoriana adquire um relevo especial, o significado de um paraíso perdido que é a infância.

Manuel Cintra Ferreira

REALIZAÇÃO E ARGUMENTO: Luís Filipe Rocha FOTOGRAFIA: João Abel Aboim DECORAÇÃO: Clara Vinhais DIRECTOR DE SOM: Carlos Alberto Lopes MÚSICA: Delfins (Fernando Cunha, Miguel Ângelo); Bach, Bartok MONTAGEM: António Perez Reina INTÉRPRETES: João Lagarto (Manuel), José Afonso Pimentel (Filipe), Adriana Aboim (Joana), José Fanha (Rodinhas, Livreiro), João Aboim (Pedro), Carlos Rodrigues (Vagabundo, Contínuo), Rosaria Moreira (Empregada, Criada), Laura Soveral (D. Paula, professora), Natália Luiza (Mãe), Lourdes Norberto (Avó), Daniel Martinho (taxista, motorista), Luna Ribeiro (Turista americana), José Medeiros. PRODUÇÃO: Tino Navarro CÓPIA: da Cinemateca Portuguesa, em 35mm, colorida, versão original, 85 minutos ANTE-ESTREIA: Cinema Londres (Lisboa), 17 Dezembro 1996 ESTREIA: cinemas Amoreiras, Londres, Quarteto, 20 Dezembro 1996. APRESENTAÇÃO NA CINEMATECA JÚNIOR: 24 outubro 2020

COMÉDIA INFANTIL

***Solveig Nordlund*, 1998**

Jovens e marginais foram frequentemente o centro dos filmes de ficção de Solveig Nordlund, ainda que o contexto possa ser bastante variado. Mas nesta sequência de longas ficcionais, dilatada no tempo (DINA E DJANGO, de 1981, ATÉ AMANHÃ, MÁRIO, de 1994, e COMÉDIA INFANTIL, de 1998), encontra-se de facto esse traço comum, um olhar sobre a juventude, em diferentes estádios e diferentes circunstâncias. Apesar disto, convém não encerrar Solveig Nordlund numa tipologia temática: a sua obra é versátil e a vários níveis "excêntrica", e ela própria é uma cineasta bastante imprevisível, que pode passar de uma singular adaptação de J.G. Ballard (APARELHO VOADOR A BAIXA ALTITUDE, de 2002, talvez o mais conseguido filme português de ficção científica) a uma leitura de António Lobo Antunes (A MORTE DE CARLOS GARDEL, de 2011) sem fricção aparente.

Mas, mantendo-nos dentro da sua obra de ficção (e excluindo, portanto, a sua abundante produção documental), COMÉDIA INFANTIL é porventura o seu projecto mais especial. Co-produção com a Suécia, país de onde vieram, como se vê pela ficha acima, muitos contributos técnicos e artísticos e a própria matriz literária que sustentou o argumento, COMÉDIA INFANTIL "passa por cima" de Portugal para ir direito a Moçambique, filmar a ressaca da guerra civil e os efeitos devastadores que ela teve sobre a população e, em especial, as vidas dos mais novos, cedo marcadas indelevelmente pela violência e pela destruição.

Pode-se achar que um filme com este tema chamado COMÉDIA INFANTIL use o seu título com ironia ou sarcasmo. Nalgum grau haverá, mas não deixará de ser ínfimo: a aposta do filme é mesmo por-se ao nível dos olhos do seu pequeno protagonista (Nélio), órfão de guerra, e contar a sua atribulada vida numa mescla de realismo e, justamente, "comédia infantil" (não é por acaso que um dos lugares centrais da acção seja um teatro, que também pode, como se diz numa cena, transformar-se em "cinema sem projector"). A realidade, e as personagens da realidade, transfiguram-se, assumem papeis e representações próximas de figuras arquetípicas do

folclore regional, nem por isso assim tão distantes da "universalidade" dos contos de fadas. A "magia" está por todo o lado, e não é exagero dizer que a atitude de Solveig perante a sua história moçambicana é aproximável da atitude de Rossellini quando foi filmar a Índia: a noção de que a "realidade" de um lugar é também o imaginário que ela produz ou produziu, numa coexistência em espiral que não tem fronteiras estanques.

Seguir o périplo de Nélio e dos outros "miúdos da rua" transforma-se assim no contrário do choradinho paternalista que já vimos em tantos projectos de âmbito e objecto semelhantes. De resto, é a força deles, individualmente e em grupo, a espontaneidade sincera e "indomável" que revelam, que domina o filme e Solveig aproveita da melhor maneira – quer dizer, assumindo que essa espontaneidade, ou essa ausência de vício, tem ela própria um poder transfigurador, capaz de encantar, de deixar numa fronteira entre realidade e sonho, situações e personagens (como a bela personagem da miúda albina).

Mas sem que se perca o pé à realidade palpável e material. Apesar do que acima ficou dito, COMÉDIA INFANTIL não é um filme de "fuga" à realidade, é antes um filme que tem a propor um encontro especial com ela. E, das paisagens rurais às ruas da cidade, do que tem as marcas de um quotidiano difícil ou violento ao que é apenas expressão de uma vivência banal (apesar de tudo), esse é um "encontro" que dá bastante prazer seguir.

Luís Miguel Oliveira

REALIZAÇÃO: Solveig Nordlund Argumento: Solveig Nordlund e Tommy Karlmark, baseado num romance de Henning Mankell DIRECÇÃO DE FOTOGRAFIA: Lisa Hagstrand DIRECÇÃO ARTÍSTICA: Peter Bävman GUARDA-ROUPA: Mercedes de Bruyn Música Original: Johan Zachrisson SOM: Tommy Ottebjer MONTAGEM: Nelly Quettier INTERPRETAÇÃO: Sérgio Titos (Nélio), João Manja (José), Jaime Julio (Bomba), Joaquina Odette (Deolinda), Adelino Branquinho (Senhor Castigo), Mónica Chilave (Senhora Mulwane), Francisco Chilengue (Nascimento), Avelino Manhiça (Mandioca), Lilia Mompié (Dona Esmeralda), Casimiro Nbusse (Cobra), Lucrécia Paco (Maria), André Ruco (Tristeza) etc. PRODUÇÃO: Avenida – Prole Filme – Torromfilm PRODUTORA: Solveig Nordlund PRODUTOR EXECUTIVO: Henrique Espírito Santo CÓPIA: Cinemateca Portuguesa, 35mm, colorida, falada em português DURAÇÃO: 95 minutos ESTREIA COMERCIAL EM PORTUGAL: Cinemas King, 24 julho 1998. APRESENTAÇÃO NA CINEMATECA JÚNIOR: 5 maio 2018

CAPITÃES DE ABRIL

***Maria de Medeiros*, 2000**

A primeira longa-metragem, CAPITÃES DE ABRIL (o filme anterior, a média metragem A MORTE DO PRÍNCIPE, de 1991, era um trabalho eminentemente teatral, resultando da colagem de três episódios) de Maria de Medeiros é um projecto ambicioso. Nem mais nem menos do que reconstituir o dia e as horas que nos trouxeram a liberdade e a democracia na madrugada de 25 de Abril de 1974, após um longo interregno de 48 anos. Que só cerca de um quarto de século após os acontecimentos, um filme os tome como central não deixa de surpreender. Não que os cineastas portugueses tivessem andado alheados, mas uns terão sido chamados a tarefas mais prioritárias (a acção directa sobre os acontecimentos novos que a cada dia se manifestavam: ocupação de terras e de fábricas, organização de trabalhadores e moradores, o combate político, que surgiam em documentários captados sobre o imediato) e outros não terão encontrado a distanciação necessária para um olhar mais atento e analítico.

CAPITÃES DE ABRIL surge, deste modo, como o "primeiro" filme que, através da ficção e da reconstituição, "revê" os dias da Revolução (que o foi, por mais que, desastradamente, alguns sectores procurem hoje mudar-lhe o "rótulo"). Assim sendo, sem ter um olhar anterior onde se reflectir e apoiar, é evidente que o trabalho de Maria de Medeiros nos surge algo ingénuo e inseguro na forma narrativa, refugiando-se numa série de clichés e no tratamento algo esquemático de algumas personagens, consequência, também do grande número a que a realizadora dá vida. E talvez seja esta a fragilidade maior do filme, resultante da vontade de Maria de Medeiros abarcar o maior número de episódios dos acontecimentos, alguns resumindo-se à anedota (a famosa paragem dos tanques face a um semáforo), outros um pouco pela rama baseados em informações parcelares (tudo o que se passa no interior do interior do quartel do Carmo ou nos ministérios). Mas por vezes CAPITÃES DE ABRIL dá mostras de uma construção dramática dos acontecimentos reais que, apesar de sabermos do seu desenlace, consegue explorar um certo suspense. A sequência mais interessante neste campo

é a da Rua da Alfândega em que um brigadeiro (interpretado por Luís Miguel Cintra), tresloucado quase dá início a um conflito que poderia ter desembocado na guerra civil. Também outra, esta ao nível de ficção, joga com este estilo, a do Rádio Clube Português, com a luta que se trava entre os elementos do MFA com os que os querem dominar. Aqui, como nas cenas de ficção, o problema maior do filme é a direcção de actores, muito pouco convincente, particularmente na festa inicial onde Antónia (Maria de Medeiros) procura ainda a solução para a prisão do amante. Tão pouco convincente é a interpretação como a encenação que nalguns momentos se torna caricata. Ou nas cenas nocturnas por casas e bares por onde se quer à força impor "sinais" do que ia acontecer. Também o episódio romântico do jovem soldado em vésperas de partir para as colónias com a namorada é encenado mais de um ponto de vista actual (o comportamento dos dois na estação), do que a realidade de então. Quanto ao momento em que o par é surpreendido dentro de um tanque nas efusões amorosas, está mais próximo de uma famosa caricatura de Cid do que do espírito romântico que a autora lhe quer dar. Há, porém, um bom sentido de encenação das massas populares, para o que deve ter contado a participação espontânea de uma população que ainda tinha os acontecimentos na memória.

Talvez que muitas das ingenuidades e simplismos do filme resultem da sua perspectiva. Porque não se trata nem de um documentário, nem de uma ficção que dramatize os acontecimentos. Trata-se, antes de mais, de um olhar de memória. Mas da memória de alguém que, então, era uma criança, e assistia deslumbrada e curiosa à festa da rua e à alegria que espontaneamente via surgir em todos os rostos. Esse olhar é o da própria realizadora que o transfere, no filme, para o da sua filha, que a acompanha nas manifestações e a quem reserva o plano final: um olhar onde se adivinha a expectativa, a interrogação. E também um olhar de celebração da figura que representou o lado mais puro da Revolução, Salgueiro Maia, ao fazer dele a personagem central do filme. Só que, neste caso, o filme também fica aquém do que seria de esperar, ao dispersar-se pelas figuras secundárias, em vez de se concentrar exclusivamente nele.

Manuel Cintra Ferreira

REALIZAÇÃO: Maria de Medeiros ARGUMENTO: Maria de Medeiros, Ève Deboise FOTOGRAFIA: Michel Abramowicz DIRECÇÃO ARTÍSTICA: Guy-Claude François MONTAGEM: Jacques Witta MÚSICA: Zeca Afonso (*Grândola Vila Morena*), António Vitorino D'Almeida INTÉRPRETES: Stefano Accorsi (Maia), Maria de Medeiros (Antónia), Joaquim de Almeida (Gervásio), Frédéric Pierrot (Manuel), Fele Martinez (Lobão), Manuel João Vieira (Fonseca), Marcantonio Del Carlo (Silva), Emmanuel Salinger (Botelho), Rita Durão (Rosa), Luis Miguel Cintra (Pais), Joaquim Leitão (Filipe), Canto e Castro (Salieri), Rogério Samora (Rui Gama), Pedro Hestnes (Emílio), Ruy de Carvalho (Spínola), Ricardo Pais (Marcello Caetano), Otelo Saraiva de Carvalho, António Vitorino D'Almeida, etc. PRODUÇÃO: JBA Productions, Mutante Filmes, P.C. Filmart, Alia Film, IPACA, RTP (Portugal, França, Espanha, Itália) CÓPIA: Cinemateca Portuguesa-Museu do Cinema, em 35mm, colorida, legendada em inglês, 124 minutos ESTREIA: Amoreiras, Colombo, Fonte Nova, Mundial, Quarteto, Monumental, S. Jorge, Vasco da Gama, em 21 Abril 2000. APRESENTAÇÕES NA CINEMATECA JÚNIOR: 26 abril 2016; 25 abril 2015; 21 abril 2018

JOHN FROM

***João Nicolau*, 2015**

É justo dizer, e apesar da distância ainda ser pequena, que 2006 traz uma obra marcante no cinema português. RAPACE (2006), primeiro filme de João Nicolau, era a curta-súmula de uma geração que se tinha habituado, nesses anos, a trabalhar com uma vaga de novos financiamentos que apostava, concretamente, no formato curto de jovens autores. Aquilo que poderia ter sido uma janela para muitos ensaiarem ideias para futuras longas resultou, na verdade, no fortalecimento de um género que ganhou identidade própria, ao ponto de ainda hoje existem autores, no cinema português, que fazem carreira em filmes de curta duração não apenas por questões financeiras mas por reconhecerem, na curta metragem, um mundo que contém os seus próprios códigos, a sua linguagem, e uma maior facilidade, talvez, para se construir um universo pessoal ao longo do tempo. No entanto, RAPACE, e dois anos depois da estreia da primeira longa de Miguel Gomes (A CARA QUE MERECES, 2004, outro acontecimento no panorama nacional), não veio apenas reforçar o estatuto do formato curto no cinema português: criou, pelo universo pessoal do seu autor, e a sua tradução na linguagem cinematográfica, uma influência ainda hoje determinante na nossa ficção. Ou seja: um cinema que, embora ancorado na realidade e no seu quotidiano (com todas as suas referências urbanas, linguísticas, musicais, ou de costumes), busca, em todos os momentos, uma ponte para a fantasia, para a inocência, e para as fábulas que se escondem por trás do simples gesto de se contar uma história.

Para João Nicolau, o mundo real passa, em primeiro lugar, pela vida do seu bairro lisboeta: Telheiras, a base do universo de RAPACE e que surge, de novo, em JOHN FROM. No entanto, Nicolau aproveita o formato de longa para acentuar, mais ainda, esse mundo imaginário que vive na cabeça das suas personagens para que ele consiga tomar conta, de maneira física e sonora, tudo aquilo que é da ordem do real. JOHN FROM é, por isso, o sonho de ver *um outro mundo* (o da ficção e da fantasia, aqui traduzida pelo exotismo e os mitos que alimentam a história da Melanésia) a tomar conta do nosso quotidiano. Essa transformação, contudo, não acontece de um momento

para o outro nem aterra, pura e simplesmente, numa realidade que aborrece a jovem Rita. Se o espectador reparar, a própria Rita é talvez a única das personagens, na cómica reunião de condomínio, que não se surpreende com a chegada desse misterioso nevoeiro, pois é a imaginação dela, ao longo do filme, que vai abrindo as pequenas portas, dentro da sua vida juvenil, para que tudo se transforme, pouco a pouco, e seja a sua inocência e as suas fantasias a tomarem conta de um quotidiano que já não obedece aos seus desejos. Mais extraordinário ainda do que ver Telheiras, no final do filme, a ser transformada na Melanésia, é ver como o filme, em termos plásticos e sonoros, se vai entregando cada vez mais à imaginação e às influências da sua jovem personagem, não apenas na música, mas também nas cores, nas imagens, no arvoredo, e em todo o trabalho sonoro, cada vez mais exótico e exuberante à medida que nos vamos aproximamos do final.

Para isso, João Nicolau não se inspira apenas no seu interesse por outros mundos, mas também pelo sentido plástico de dois realizadores. São eles o finlandês Aki Kaurismäki, aqui citado num excerto de SOMBRAS NO PARAÍSO (1986), e o francês Jean-Luc Godard, mais especificamente na sua fase "pop": a dos anos 60 e de PEDRO, O LOUCO, outra obra muito influenciada pela pintura e, sobretudo, o fauvismo de Henri Matisse e de Paul Gauguin (outro apaixonado pela Polinésia, lugar que conquistou a sua arte). Tudo isso faz de João Nicolau, seguramente, um dos cineastas com maior sentido plástico, no jovem cinema português, e um autor que, à semelhança de Miguel Gomes (e outros realizadores da "casa" produtora O Som e a Fúria), vem encontrado e levantando (talvez) os últimos traços da inocência de uma arte que se vai afastando, a passos rápidos, do seu primeiro centenário. O que Nicolau nos parece dizer é que poderemos ainda, nas mais simples notas, nas mais pequenas intenções, e num regresso, de certa forma, às origens do mundo e das suas aventuras, "fingir" que vale a pena deixarmos a nossa realidade (nem que por momentos) para ainda vivermos no lugar que nos tinha sido prometido, há décadas, pelo cinema: o lugar da imaginação (ou o lugar de Oz) como o sítio onde poderemos ainda viver tudo aquilo que os nossos sentidos procuram. Não nos espanta, por isso, que essa promessa, como em JOHN FROM, ainda venha do céu... cabe aos filmes conseguirem trazê-la até nós.

Francisco Valente

Texto de João Nicolau

(folha de sala antestreia, 11 de dezembro 2015)

Nada é tão feroz como o coração de uma menina.

Conhecem coisa mais pura e violenta? Eu não.

Assumidamente pudico e lúdico, este filme procura auscultar a lógica e as metamorfoses da paixão juvenil. Respeitando os seus códigos particulares, acompanhando-os, a exploração a que me propus quis-se sempre distante daquela que olha a atracão entre uma adolescente e alguém mais velho como uma disfunção psicológica ou um sintoma de doença social. Ao filme e à protagonista não restou por isso outro caminho senão o da constante transfiguração que nos aproxima daquilo que nessa paixão é mais verdadeiro: a beleza.

PS: Quando comecei a escrever este filme (fevereiro de 2011) as condições que me impus eram a utilização de um espaço bem circunscrito (de preferência em terra firme) e o menor número de personagens possível. Só no final da montagem (janeiro de 2015) me apercebi que tinha feito um filme sobre a coisa mais importante do mundo.

João Nicolau

REALIZAÇÃO: João Nicolau ARGUMENTO: João Nicolau, Mariana Ricardo FOTOGRAFIA: Mário Castanheira SOM: Miguel Martins MÚSICA: João Lobo GUARDA-ROUPA: Susana Moura DECORAÇÃO: Bruno Duarte e Cypress Cook DIREÇÃO DE ARTE: Bruno Duarte, Cypress Cook MONTAGEM: Alessandro Comodin, João Nicolau MONTAGEM E MISTURA DE SOM: Miguel Martins INTÉRPRETES: Júlia Palha, Clara Riedenstein, Filipe Vargas, Leonor Silveira, Adriano Luz PRODUÇÃO: Luís Urbano, Sandro Aguilar, Thomas Ordonneau (O Som e a Fúria, Shellac Sud) DIRETOR DE PRODUÇÃO: Joaquim Carvalho CÓPIA: DCP, colorida, 100 minutos / ESTREIA: 31 março 2016 APRESENTAÇÃO NA CINEMATECA JÚNIOR: 25 novembro 2022

RAMIRO

***Manuel Mozos*, 2017**

Ramiro, por aqui, não é nome de cervejaria, embora este Ramiro não desdenhe umas cervejas. Ramiro João é um alfarrabista e poeta de obra única, um melancólico em crise contabilística e de inspiração. Ramiro vive fora do tempo, como os seus livros, numa bolha bairrista e de convivências de tasco. As vizinhas Amélia e a neta Daniela; o cão Ortigão; o cliente habitual, muito mais habitual que cliente; o amigo tipógrafo e a eterna pretendente e amiga Patrícia, são o seu mundo. Fora dele, mas em linha de colisão, ora desejada ora temida, gravitam outros tantos personagens que preenchem os sonhos e os pesadelos deste belo adormecido. O "universo Ramiro", a sua "família", a sua cidade, as suas cores, o seu humor ao retardador, são resistências ao mundano, à aceleração cosmopolita; ao cartão-postal e à transformação da cidade num *super trendy sunset lounge*. São coisa discreta, muito humana e delicada, a lembrar outras peças de corte anos oitenta como os filmes de Kaurismäki.

Esta é a quinta longa-metragem de ficção do realizador Manuel Mozos, que tem como primeira obra a ficção UM PASSO, OUTRO PASSO E DEPOIS..., realizada em 1990, seguiu-se XAVIER, cuja rodagem tem início em 1991, mas que por vicissitudes várias, entre elas a falência do produtor, só estreia mais de dez anos depois, em 2003. Nesse meio tempo, Mozos realiza vários documentários, quase todos sobre cinema, e é no documentário que soma mais títulos. Volta à ficção em 1999 com o filme ...QUANDO TROVEJA e novamente em 2009 com 4 COPAS. Mozos, pertence à primeira fornada de realizadores saídos da Escola Superior de Teatro e Cinema, da qual fazem parte: Teresa Villaverde, Joaquim Sapinho, João Pedro Rodrigues e Pedro Costa, entre outros. Para além da realização, já fez e continua a fazer quase tudo o que é possível fazer em cinema: arquivo e catalogação na Cinemateca, anotação, argumento, adaptação, montagem, interpretação ou *voz off*. Que assim se mantenha!

Carla Simões

REALIZAÇÃO: Manuel Mozos ARGUMENTO: Mariana Ricardo; Telmo Churro FOTOGRAFIA: João Ribeiro DIREÇÃO DE ARTE: Artur Pinheiro MONTAGEM: Pedro Filipe Marques SOM: Miguel Martins INTÉRPRETES: António Mortágua (Ramiro), Madalena Almeida (Daniela), Fernanda Neves (Dona Amélia), Sofia Marques (Patrícia), Vitor Correia (Alfredo), Américo Silva (José), Cristina Carvalhal (Isabel), António Simão (Vicente), Ricardo Aibéu (Fernando), João Têmpera (Marcos), Sara Carinhas (Mariana), Duarte Guimarães (Saavedra), João Pedro Bénard (professor), Rita Esperança (jornalista), Henrique Espirito Santo (Jaime França). PRODUÇÃO: O Som e a Fúria PRODUTOR: Luís Urbano; Sandro Aguilar; CÓPIA: digital, colorida, 104 minutos ANTESTREIA: DocLisboa 19 outubro de 2017 ESTREIA: 28 fevereiro 2018. APRESENTAÇÃO NA CINEMATECA JÚNIOR: 6 abril 2019

DJON ÁFRICA

***Filipa Reis e João Miller Guerra*, 2018**

"Toda a gente precisa de uma origem para ter uma missão". Este é um dos versos na música de abertura do filme que hoje apresentamos, num tema também ele interpretado pelo próprio Miguel Moreira, o ator em destaque neste filme. Os versos são premonitórios da história de Miguel, que aqui é também conhecido como Tibars e que, por seu turno, também se apresenta como Djon África. Quem é este personagem com vários nomes? Terá ele várias identidades numa só? Em DJON ÁFRICA, Miguel é um jovem adulto que mora na periferia de Lisboa, com a sua avó, desde que nasceu. Nunca conheceu o seu pai e dele sabe muito pouco. Sabe apenas o que lhe conta a avó, recuperando as memórias dos seus tempos distantes em Cabo Verde. Miguel e o pai partilham semelhanças fortes. A vontade de encontrar o pai que nunca conheceu irá conduzi-lo às ilhas que também nunca visitou, tendo Miguel nascido em Portugal, com Cabo Verde somente no imaginário.

O filme que vamos ver é a primeira longa-metragem de ficção de Filipa Reis e João Miller Guerra, realizadores que tinham já assinado em conjunto vários documentários nos anos anteriores, dos quais se destacam os filmes LI KÉ TERRA (2010), ORQUESTRA GERAÇÃO (2011), CAMA DE GATO (2012) e FORA DA VIDA (2015). Foi na realização do documentário LI KÉ TERRA que conheceram e trabalharam com Miguel Moreira, numa obra que aborda questões sobre imigração e que estão igualmente presentes em DJON ÁFRICA. Num mundo globalizado de migrações, surgem questões universais que ultrapassam qualquer fronteira política: a identidade de quem se sente sem país, o afastamento das origens culturais, assim como o sentimento de pertença e de construção do próprio futuro são temas inseparáveis da deslocação do ser humano. A cultura cabo-verdiana não é exceção, onde estas características estão fortemente presentes em múltiplas formas, existindo uma vastíssima diáspora que, à data deste filme, é representada em Portugal por uma comunidade com cerca de trinta e cinco mil habitantes. Neste sentido, enquanto encontramos no documentário LI KÉ TERRA um sentimento dominante de desenraizamento, ao abordar a questão da nacionalidade, observando alguém que nasce em

Portugal, tem passaporte cabo-verdiano, mas não a nacionalidade portuguesa, a ficção de DJON ÁFRICA leva-nos muito mais longe, tanto na geografia, como na riqueza autobiográfica do ponto de vista de Miguel.

A procura do pai de Miguel dará início a uma serena odisseia que se desdobrará em diferentes horizontes. Para além da viagem geograficamente delineada nas belíssimas imagens das ilhas de Cabo Verde, nomeadamente Santo Antão, São Nicolau e Santiago, este caminho terá também um percurso imaterial, pessoal e interior, em planos que oscilam entre a autodescoberta e a fantasia. É, aliás, nesta dimensão onde iremos encontrar uma participação especial de Bitori Nha Bibinha, uma das grandes lendas da música cabo-verdiana, cujo funaná irá enlaçar Miguel, dando o ponto de partida onírico desta caminhada pelo espírito das ilhas. Estas duas perspetivas coexistem e complementam-se com naturalidade no nosso personagem, mas, ainda assim, será nas suas incursões pelas ruas e caminhos de Cabo Verde que assistiremos a pequenas conversas quotidianas (filmadas com muitos habitantes locais e atores não-profissionais), conversas que abrem a possibilidade de se pensar numa outra questão: será possível regressar a um sítio onde nunca se foi?

Em cada uma destas três ilhas, encontramos localidades diferentes que partilham o mesmo nome de Tarrafal. Também os três nomes de Miguel caminham em sintonia com as ambivalências que o caracterizam. Ele não é cabo-verdiano, mas é cabo-verdiano. Tem um sentimento de exclusão, como tem de pertença. Regressa onde nunca foi, onde a esperança é inseparável da frustração, num regresso a casa que, afinal, pode ser todo o lugar e sítio nenhum. Este retorno às origens é, no entanto, uma enorme e interminável descoberta. Num ambiente misterioso, onde a luz do dia e da noite se une, ouvimos neste lusco-fusco que "a nossa vida era boa. Eu, tu, a tua família", recordando um passado e um pai que partiu: "nós somos todos fugitivos. Desde aquele tempo, nunca deixámos de fugir". DJON ÁFRICA percorre estas ilhas com o seu ritmo próprio de descoberta. É uma fuga e um abraço. Reserva várias surpresas, pois tudo é possível quando se procura a própria identidade. Os futuros de Miguel, Tibars e Djon estão todos em aberto, pois a busca de um pai, das nossas origens, transcende qualquer nacionalidade e ultrapassa qualquer fronteira, seja ela visível como o oceano ou invisível como uma sombra numa multidão.

Miguel Amaro

REALIZAÇÃO: Filipa Reis e João Miller Guerra ARGUMENTO: Pedro Pinho e João Miller Guerra FOTOGRAFIA: Vasco Viana SOM: Ruben Santiago MONTAGEM: Eduardo Serrano, Ricardo Pretti e Luisa Homem MONTAGEM DE SOM E MISTURA: Branko Neskov INTÉRPRETES: Miguel Moreira (Djon África, Tibars), Isabel Cardoso, Patrícia Soso, Bitori Nha Bibinha. PRODUÇÃO: Terratreme CO-PRODUÇÃO: OII e Uma Pedra no Sapato, CÓPIA: digital, a cores falada e legendada em português, 96 minutos ESTREIA MUNDIAL: 26 janeiro 2018, em Roterdão ESTREIA EM PORTUGAL: 29 novembro 2018. Apresentação na Cinemateca Júnior: 17 Setembro 2022

TRISTEZA E ALEGRIA NA VIDA DAS GIRAFAS

***Tiago Guedes*, 2019**

Girafa é uma miúda de 10 anos que fala caro com palavras do dicionário mal-arrumadas, Judy Garland é um urso malcriado e TRISTEZA E ALEGRIA NA VIDA DAS GIRAFAS é um filme sobre a morte, a perda e as dores de crescimento mascarado de filme para todos. E, vencidos tabus, até talvez o seja. Nada é o que parece neste filme e isso é muito bem-vindo.

O Judy Garland será seguramente uma das personagens mais carismáticas e cómicas do teatro e do cinema português e aquela com o maior rácio de palavrões cabeludos por minuto. O vernáculo asneirento de Judy Garland, que é, pasme-se, o vernáculo da seríssima Girafa, pode deixar alguns pais à beira de um ataque de nervos, mas o retrato parece-nos justíssimo. As crianças são seres complexos, não são querubins, têm raiva, são cruéis e manipuladoras e sabem, com certeza, desfiar um chorrilho de palavrões bem musicais. Tudo temperado com candura e fantasia. A Girafa lida com situações difíceis, numa idade em que se começa a sentir o peso dos copos, estejam eles meio cheios ou meio vazios, e isso faz nascer ursos ordinários na cabeça. Tiago Guedes podia ter cortado as unhas ao animal e garantido uma classificação etária mais baixa e uma maior penetração no público júnior, mas com isso cortava as garras ao filme. Garras preciosas às quais a banda sonora de Manel Cruz dá um último polimento.

O realizador tem trabalhado com diferentes linguagens e registos no cinema, teatro, televisão, publicidade e videoclipes, mas esta diversidade traz quase sempre uma assinatura – um retrato duro da complexidade do humano. E esse poderá ser o fio condutor de filmes como COISA RUIM (2005, codireção com Frederico Serra), ENTRE OS DEDOS (2008, codireção com Frederico Serra), A HERDADE (2019), RESTOS DO VENTO (2022) e de séries como ODISSEIA (2013) ou GLÓRIA (2021).

TRISTEZA E ALEGRIA NA VIDA DAS GIRAFAS nasce nos palcos, escrita e encenada por Tiago Rodrigues, em 2011. Como é normal neste autor, trata-se de um texto político, escrito sobre o seu tempo, num tempo maldito.

Uma fábula, com uma Alice que tem encontros filosóficos com personagens, ora realistas ora fantásticas, no país real. A peça está ancorada no seu tempo e o primeiro-ministro tem nome, chama-se: Coelho, Pedro Passos Coelho. No filme, rodado uns anos mais tarde, essa identificação cai, para não datar a história.

Com a atriz Carla Galvão no papel da Girafa, Miguel Borges como pai, Tónan Quito a suar no corpo de Judy Garland e Pedro Gil nos restantes papeis, a peça foi vista pelo realizador e pela filha Maria Abreu e marcou. O pai quis fazer uma adaptação para cinema e a filha quis ser a Girafa. O pai resistiu, mas a filha venceu e ainda bem.

A ligação do realizador ao teatro é conhecida, encenou várias peças: em 2006, *The Pillowman* de Martin McDonagh, em 2010, *Blackbird* de David Harrower, *Orfãos* de Dennis Kelly, em 2016, *O Pato Selvagem* de Henrik Ibsen em 2016, *A Matança Ritual de Gorge Mastromas* de Dennis Kelly em 2019, entre outras. A ligação da Maria Abreu aos palcos e à representação é umbilical. O pai é sobretudo do cinema e da imagem em movimento em geral e a mãe do teatro, mas volta e meia trocam. Portanto, conhece bem os camarins do Teatro Nacional Dona Maria II e as suas pessoas. Pisa pela primeira vez o palco na peça *Ricardo III* encenada por Tónan Quito em 2015, e uma segunda vez na peça *Teatro* de Pascal Rambert, em 2018. Estava, portanto, "em casa" quando o filme foi rodado em três semanas, no verão de 2017.

Processo complicado com a falta de apoio do ICA, que só chegou no fim, numa candidatura para finalização, o filme fez-se apenas com um apoio da RTP e a carolice de toda a equipa: técnicos e atores, incluindo Tiago Rodrigues – o dramaturgo, coargumentista e "primeiro-ministro".

O Judy Garland que vive nas nossas cabeças grita: AINDA BEM! FOD#$$%%E, CAR"#%&%&O!

Carla Simões

REALIZAÇÃO: Tiago Guedes ARGUMENTO: Tiago Guedes e Tiago Rodrigues a partir da peça homónima de Tiago Rodrigues FOTOGRAFIA: João Lança Morais DIREÇÃO DE ARTE: Fernando Ribeiro MONTAGEM: Tiago Guedes, Jerónimo Rocha MÚSICA: Manel Cruz SOM: António Porém Pires INTÉRPRETES: Maria Abreu (Girafa), Tónan Quito (Judy Garland), Miguel Borges (pai / Anton Tchekhov), Miguel Guilherme (velho), Romeu Runa (Pantera), Gonçalo Waddington (bancário), Tiago Rodrigues (Primeiro-Ministro). PRODUÇÃO: Frederico Serra PRODUÇÃO EXECUTIVA: Tiago Rodrigues DIREÇÃO DE PRODUÇÃO: Andreia Nunes CHEFE DE PRODUÇÃO: Margarida Saldanha PRODUTORA: Take it Easy CÓPIA: digital, a cores, 109 minutos ESTREIA MUNDIAL: 8 março 2019, Festival Internacional de Cinema de Guadalajara, México ESTREIA EM PORTUGAL: 21 novembro 2019. APRESESENTAÇÃO NA CINEMATECA JÚNIOR: 18 março 2023

ÁGUAS DO PASTAZA

***Inês T. Alves*, 2022**

Em março de 2018, Inês T. Alves, no âmbito dum projeto de voluntariado com a escola local, aterra em Suwa, uma comunidade relativamente isolada na floresta amazónica, com menos de uma centena de habitantes da etnia equatoriana Achuar. A ideia inicial não era fazer um filme, antes trabalhar com o professor no que fosse preciso. Mas a câmara de filmar andava por perto e começou a seduzir os miúdos, ao mesmo tempo que o seu quotidiano livre da supervisão de adultos, feito de brincadeira, cuidado mútuo, pesca, caça, apanha de fruta e preparação de refeições, seduziu a cineasta, já então autora de várias curtas-metragens documentais. Deu-se também a oportunidade de testemunhar os primeiros passos das telecomunicações na comunidade, introduzidas dois meses antes com a eletricidade.

Em ÁGUAS DO PASTAZA, Inês T. Alves filma uma utopia: uma comunidade de crianças em perfeita comunhão com a natureza e em perfeito domínio das competências básicas de sobrevivência no seu meio – a floresta tropical amazónica, à beira do rio Pastaza entre o Equador e o Peru. Um reduto de estado natureza em pleno século XXI. O olho ocidental divide-se entre o fascínio com modos de vida em claro contraponto com a rotina crescentemente almofadada e incapacitante das suas crias e o terror pelos seus riscos. O olho da realizadora dá-nos imagens belíssimas, um reencontro com a criança que gostávamos de ter sido e a oportunidade de pensar a (des)conexão com o meio ambiente dos modos de vida modernos.

Fora de campo terá ficado tudo o que não é tão idílico: acesso à saúde, à educação, desigualdades, violências parentais e comunitárias, mas o cinema não é jornalismo, nem tratado sociológico, existe para criar mundos e este encantou-nos.

Carla Simões

Texto de Inês T Alves

(folha de sala escrita para a estreia do filme na Cinemateca, 13 de abril 2004)

Em março de 2018 cheguei a Suwa, uma comunidade relativamente isolada na Floresta da Amazónia Equatoriana, na altura com cerca de 80 habitantes pertencentes à nacionalidade indígena Achuar. Acessível apenas atravessando vastas extensões de floresta, por avioneta e/ou canoa, a comunidade não tinha qualquer acesso à rede telefónica ou internet. Até recentemente estava desprovida de telecomunicações, com eletricidade alimentada por painéis solares, apenas introduzida em janeiro de 2018.

Foi com as crianças desta comunidade que passei os dois meses que lá vivi. A sua resiliência, autonomia, conhecimento, sentido de colaboração e a relação íntima e harmónica com os diferentes elementos da floresta inspiraram-me a fazer este filme. Interessou-me também a relação que estabeleciam com os telemóveis, que começaram a aparecer na comunidade com a vinda da eletricidade, e que trará, naturalmente, uma profunda mudança.

A ausência de figuras adultas confere credibilidade à força e independência destas crianças de Suwa, que surgem como guardiãs de uma sabedoria ancestral, propondo um mundo quase utópico/fabuloso, onde os espectadores são convidados a reconectar-se com a sua criança interior e a refletir sobre a sua própria relação com o meio ambiente e com as tecnologias do mundo moderno.

Este filme é uma forma destas crianças comunicarem connosco, especialmente com aqueles de nós que vivem nas grandes cidades, bloqueados dentro de uma monocultura de seres humanos, cercados por paredes de cimento, desconectados da sua intuição, criatividade, imaginação... e de todos os elementos que nos constituem, pois todos somos seres da floresta, dos rios, das montanhas, do mar... Estas crianças mostram-nos que ainda existem outras formas de viver e de nos relacionarmos com o nosso planeta, fazem-nos lembrar de quem somos, da importância de confiar no chão que pisamos e de estarmos em contato com o risco sem sermos consumidos pelo medo.

Numa altura em que as comunidades indígenas em toda a Amazónia se encontram sob um forte ataque permanente às suas terras, com intensa deflorestação movida por interesses económicos externos, que estão a destruir

o seu património cultural, modos de vida e de subsistência, pareceu-me importante dar visibilidade a comunidades como aquela que conheci junto ao rio Pastaza. Partindo de um universo muito específico e único, que é o das crianças, este filme pretende ser testemunha da estreita relação simbiótica entre os seres humanos e a floresta.

Inês T. Alves

REALIZAÇÃO: Inês T. Alves / IMAGEM, SOM DIRETO, MONTAGEM: Inês T. Alves / PÓS-PRODUÇÃO E SOM: Giorgio Gristina / COMPOSIÇÃO SONORA: Virgílio Oliveira / MISTURA DE SOM: Tiago Matos / CORREÇÃO DE COR: Mafalda Aleixo. PRODUTORES: Inês T. Alves e Ico Costa PRODUÇÃO: Oublaum Filmes (Portugal / Equador) CÓPIA: digital, colorida, 61min / ESTREIA: 2 março 2023. APRESENTAÇÃO NA CINEMATECA JÚNIOR: 13 Abril 2024

ANEXOS

Ciclos da Cinemateca 1990-2025

No histórico de programação da Cinemateca encontramos a organização de ciclos dedicados à escola, à educação ou à figura do professor, desde 1990. A lista de filmes que integrou cada um desses ciclos e que aqui reproduzimos, serve o propósito de elencar hipóteses de títulos de filmes pensados para uma reflexão sobre pedagogia e cinema. São também demonstrativos das opções feitas pelas direções e equipas de programação dos filmes e das abordagens que, na história do cinema, melhor servem ou respondem a estes objetivos. Na lista que aqui publicamos, excluímos ciclos organizados com escolas artísticas ou sessões especiais que, por serem regulares, não constituem por si uma abordagem aprofundada e diversa.

O Cinema e a Escola
2 a 24 abril 1990
BLACKBOARD JUNGLE (*Sementes de violência*), Richard Brooks, EUA, 1955
ANIKI BÓBÓ, Manoel de Oliveira, Portugal, 1942
ZÉRO DE CONDUITE (*Zero em comportamento*), Jean Vigo, França, 1933
LES 400 COUPS (*Os 400 golpes*), François Truffaut, França, 1959
AU REVOIR LES ENFANTS (*Adeus rapazes*), Louis Malle, França, 1987
NEL NOME DEL PADRE (*Em nome do Pai*), Marco Bellocchio, Itália, 1971
COLLEGE (*O colegial*), Buster Keaton/James W. Horne, EUA, 1927
THE NUTTY PROFESSOR (*As noites loucas do Dr. Jerryll*), Jerry Lewis, EUA, 1963
MÄDCHEN IN UNIFORM (R*aparigas de uniforme*), Leontine Sagan, 1931
DER BLAUE ENGEL (*O anjo azul),* Josef von Sternberg, Alemanha, 1930
THE CHILDREN'S HOUR (*Infame mentira*), William Wyler, EUA, 1961
REBEL WITHOUT A CAUSE (*Fúria de viver*), Nicholas Ray, EUA, 1955
SPLENDOR IN THE GRASS (*Esplendor na relva*), Elia Kazan, EUA, 1961
LES ENFANTS, Marguerite Duras, França, 1985
LE DIABLE, PROBABLEMENT, Robert Bresson, França, 1977
ACIDENT (*Acidente*), Joseph Losey, Reino Unido, 1967
UM PASSO, OUTRO PASSO, E DEPOIS..., Manuel Mozos, Portugal, 1990 (antestreia)
CONFISSÕES DE UM ANALFABETO, Carlos Marques, Portugal, 1953
TEA AND SYMPATHY (*Chá e simpatia*), Vincente Minnelli, EUA, 1956

O Saber na Escola

13 março 1992

DEAD POETS SOCIETY (*O Clube dos Poetas Mortos*), Peter Weir, EUA, 1989

A Escola Vai ao Cinema

11 a 20 setembro 1997

L'ENFANT SAUVAGE (*O menino selvagem*), François Truffaut, França, 1970

PERVY UCHITEL (O *primeiro professor*), Andrei Mikhalkov-Konchalovsky, URSS, 1965

MASHGH É SHAB (*Trabalhos de casa*), Abbas Kiarostami, Irão, 1990

THE BROWNING VERSION (*A Sombra de um homem*), Anthony Asquith, Reino Unido, 1951

THE NUTTY PROFESSOR (*As noites loucas do Dr. Jerryll*), Jerry Lewis, EUA, 1963

DANGEROUS MINDS (*Mentes perigosas*), John N. Smith, EUA, 1994

LES ROSEAUX SAUVAGES (*Os juncos silvestres*), André Téchiné, França, 1994

PASSE TON BAC D'ABORD (*Primeiro passa no exame*), Maurice Pialat, França, 1979

L'ÉCOLE BUISSONIÈRE (*A escola da vida*), Jean-Paul Le Chanois, França, 1948

AU REVOIR LES ENFANTS (*Adeus rapazes*), Louis Malle, França, 1987

UP THE DOWN STAIRCASE (*O último degrau*), Robert Mulligan, EUA, 1967

THE HAPPY YEARS, William A. Wellman, EUA, 1950

Iniciação ao Cinema: Experiências e Reflexões

18 a 23 fevereiro 2013

Alain Bergala / Crescer no Cinema

MOONFLEET (*O tesouro do Barba Ruiva*), Fritz Lang, EUA, 1955

A PERFECT WORLD (*Um mundo perfeito*), Clint Eastwood, EUA, 1993

PONETTE (*Ponette*), Jacques Doillon, França, 1996

KHANEH-YE DOUST KOJAST? (*Onde fica a casa do meu amigo?),* Abbas Kiarostami, Irão, 1987

MES PETITES AMOUREUSES, Jean Eustache, França, 1975

Encontro Cinema e Educação

Em colaboração com os Filhos de Lumière – Associação Cultural

20 e 21 abril 2017

RÉVOLUTION ÉCOLE 1918-1939, Joanna Grudzinska, França, 2016

SELSKAYA UCHITELNITSA (*A professora da aldeia*), Mark Donskoi, URSS, 1947

Bibliografia Recomendada

Artigos

Aidelman, Núria e Colell, Laia, "De las potencias pedagógicas de la creación cinematográfica" (Das potências pedagógicas da criação cinematográfica), *Revista contemporânea de educação*, vol. 5, nº 10, julho/dezembro 2010, pp. 23-33

ACESSÍVEL EM: RCE 10 completa.pdf

PALAVRAS-CHAVE: Cinema; Criação artística; Escola

Alves, Pedro, "A relevância das literacias cinematográfica e digital para processos educativos inclusivos e sustentáveis", Revista EducaOnline, 15(2), 2021, pp. 136-150

ACESSÍVEL EM: https://revistaeducaonline.eba.ufrj.br/edi%C3%A7%C3%B5es-anteriores/2021-2/a-relev%C3%A2ncia-das-literacias-f%C3%ADlmica-e-digital-para-processos-educativos-inc

PALAVRAS-CHAVE: Cinema; Educação; Inclusão

Burn, Andrew, e Reed, Mark, "Screening literacy: reflecting on models of film education in Europe" (Literacia fílmica: refletindo sobre modelos de educação fílmica na Europa), *Nordic Journal Digital Literacy*, Vol. 7. N. º 4, 2012

ACESSÍVEL EM: https://filmeducationframework.eu/htdocs/docs/lt/screening_literacy.pdf

PALAVRAS-CHAVE: Literacia cinematográfica; Linguagem cinematográfica; Convergência cultural

Carlos, Erenildo João, "Sobre o uso pedagógico da imagem fílmica na escola", *ETD – Educação Temática Digital Campinas*, SP v.19 n.2 abril/ junho 2017, pp. 550-569

ACESSÍVEL EM: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8645247

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia; Filme; Conhecimento; Escolas

Cohn, Greice, "O ensino contemporâneo da Arte e a Hipótese de Bergala: diálogos e convergências", *Pro-Posições*, Vol. 24. N. º 1. (70), 2013

ACESSÍVEL EM: https://www.scielo.br/j/pp/a/3Y8pZ45xryyYdcYnz7XQsDF/abstract/?lang=pt

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da arte; Cinema na escola; Hipótese-cinema; Arte contemporânea.

Desbarats, Carole, "L'apprentissage du regard" (A aprendizagem do olhar), *Revue Esprit*, septembre 2019

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Imagem; Olhar; Sentido

Desbarats, Carole, *La pédagogie en cinema* (A pedagogia em cinema), apresentado no Rencontre nationale *d'École et cinéma*, Angers, outubro 2003

ACESSÍVEL EM: http://enfants-de-cinema.com/edc2016/wp-content/uploads/2019/11/Carole-Desbarat-La-pedagogie-en-cinema.pdf

PALAVRAS-CHAVE: Cinema; Escola; Pedagogia; Humanidades

Lobo, Graça, "Por dentro do filme – o cinema na sala de aula", *Actas do III Sopcom, VI Lusocom e II Ibérico*, vol. IV, Covilhã, Universidade da Beira Interior, 2005, pp. 353-360
ACESSÍVEL EM: https://sopcom.pt/wp-content/uploads/2005/01/20110829-actas_vol_4.pdf
PALAVRAS-CHAVE: Cinema; Sala de aula

Meirieu, Philippe, "Images: de la sidération à l'éducation" (Imagens: da sideração à educação), apresentado no Rencontre nationale d' *École et cinéma* à Paris, outubro 2004
ACESSÍVEL EM: https://meirieu.com/ARTICLES/images_sideration_education.pdf
PALAVRAS-CHAVE: Espanto; Imagem; Narrativa; Simbolismo

Migliorin, Cezar e Barroso, Elianne Ivo, "Pedagogias do cinema: montagem", *Significação – Revista de Cultura e Audiovisual*, Vol. 43, Nº. 46, 2016
ACESSÍVEL EM: https://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/115323/121176
PALAVRAS-CHAVE: Cinema; Montagem; Educação; Pedagogia

Pinto, João, Cardoso, Teresa e Soares, Ana Isabel, "Cinema and education: what relationship in the Internet age?" (Cinema e educação: que relação na era da Internet?), *DIGICOM – 3rd International Conference on Design & Digital Communication Proceedings*, 2019, pp. 265-274
ACESSÍVEL EM: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/8978/1/DIGICOM%20_JP_TC_AIS.pdf
PALAVRAS-CHAVE: Cinema; Educação; Internet; Convergência cultural

Reid, Mark (org.), "A framework for film education in Europe" (Uma estrutura para a educação cinematográfica na Europa), British Film Institute, 2015
ACESSÍVEL EM: https://www.bfi.org.uk/find-resources-events-teachers/research-advocacy
PALAVRAS-CHAVE: Cinema; Escola; Literacia cinematográfica

Rodríguez-Hoyos, Carlos e Solana, Rafael Manrique, "Perturbando mentes: el cine como herramienta de transformación personal" (Perturbando mentes: o cinema como ferramenta de transformação pessoal), *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 29, núm. 1, abril, 2015, pp.109-118
ACESSÍVEL EM: https://www.redalyc.org/pdf/274/27439665008.pdf
PALAVRAS-CHAVE: Cinema; Transformação pessoal; Ensino superior

Siety, Emmanuel, "The analytic gaze through the prism of childhood" (O olhar analítico pelo prisma da infância), *Film Education Journal*, 6 (1), 2023, pp. 61–68
ACESSÍVEL EM: https://doi.org/10.14324/FEJ.06.1.06
PALAVRAS-CHAVE: Jean Louis Schefer; Fenomenologia; Auto-desenvolvimento

Edições da Cinemateca

Cerantola, Neva e Fina, Simona (org. lit.), *Abbas Kiarostami*, Lisboa, Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema, 2004

Costa, Alves, *Da lanterna mágica ao cinematógrafo: roteiro de viagem pelo Museu da Cinemateca Portuguesa*, Lisboa, Cinemateca Portuguesa, Serviços de Programação e Divulgação, 1986

Madeira, Maria João (org.), *25 de Abril no cinema: antologia de textos*, Lisboa, Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema, 1999

Piçarra, Maria do Carmo, *Catembe, esse obscuro desejo de cinema*, Lisboa, Tinta-da-China, Cinemateca Portuguesa-Museu do Cinema, 2024

Pina, Manuel, *Espreitar a memória*, Lisboa, Cinemateca Portuguesa-Museu do Cinema, 2017

Simões, Carla, *A origem do cinema contada aos sobrinhos*, Lisboa, Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema, 2021

Outras edições

Bergala, Alain, *A hipótese cinema: pequeno tratado sobre a transmissão do cinema dentro e fora da escola* (trad. José António Oliveira e Raquel Reis), Lisboa, Imprensa Nacional, Plano Nacional das Artes, 2021

Bergala, Alain, *La Création Cinéma* (A criação Cinema), Paris, Éditions Yellow Now, 2015

Berger, John, *Modos de ver*, Lisboa, Antígona, 2018

Burn, Andrew, e Durran, James, *Media Literacy in Schools: practice, production and progression* (Literacia em *media* nas escolas: prática, produção e progressão), Londres, Paul Chapman, 2007

Cyrulnik, Natacha, *Qu'est-ce que l'éducation artistique au cinema* (O que é educação artística no cinema?), Paris, L'Entretemps, 2016

Laborde, Barbara, *De l'enseignement du cinéma à l'éducation aux médias: Trajets théoriques et perspectives pédagogiques* (Do ensino de cinema à educação sobre os *media*: percursos teóricos e perspetivas pedagógicas), Paris, Presses Soubonne Nouvelle, 2017

Migliorin, Cezar, *Inevitavelmente Cinema – educação, política e mafuá*, Rio de Janeiro, Beco do Azougue Editorial Lda, 2015

Pérez Millán, J.A., *Cine, enseñanza y enseñanza del cine* (Cinema, ensino e ensino do cinema), Madrid, Morata, 2014

Pina, Manuel António *Aniki-Bóbó*, Porto, Assírio & Alvim, 2012

Shapira, Catherine e Vigo, Luce (eds.), *Allons z'enfants au cinéma ! : une petite anthologie de films pour un jeune public* (Vamos ao cinema, crianças! : uma pequena antologia de filmes para um público jovem), Paris, Les Enfants de cinéma, 2001

Valente, Francisco, *Espelho Mágico – Uma história do Cinema*, Lisboa, Orpheu Negro, 2024

Dossiês pedagógicos (Plano Nacional de Cinema e CinEd)

Plano Nacional de Cinema

Iniciativa conjunta das áreas governativas da Cultura e da Educação, o Plano Nacional de Cinema (PNC) é operacionalizado por uma equipa de trabalho que integra elementos da Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema, do Instituto do Cinema e do Audiovisual e da Direção-Geral da Educação. Tendo como referencial curricular base o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, a coleção de dossiês pedagógicos do PNC destina-se a apoiar o trabalho dos docentes na formação de públicos escolares para a área do cinema, permitindo-lhes adquirir os instrumentos básicos de compreensão de obras cinematográficas e audiovisuais, possibilitando a criação do hábito de ver cinema ao longo da vida, e valorizando o cinema enquanto arte junto das comunidades educativas.

01 | LISBOA, CRÓNICA ANEDÓTICA, Leitão de Barros, 1930, por Tiago Baptista
02 | A REVOLUÇÃO DE MAIO, António Lopes Ribeiro, 1937, por Sérgio Bordalo e Sá
03 | FADO, HISTÓRIA DE UMA CANTADEIRA, Perdigão Queiroga, 1947, por Rui Lopes
04 | OS VERDES ANOS, Paulo Rocha, 1963, por Filipa Rosário
05 | O CERCO, António da Cunha Telles, 1970, por Leonor Areal
06 | AS ARMAS E O POVO, Coletivo dos trabalhadores da Atividade Cinematográfica,1977, por Paulo Cunha
07 | TRILOGIA DA INFÂNCIA, Regina Pessoa, 1999, por Paulo Viveiros
08 | COM QUASE NADA, Carlos Barroco e Margarida Cardoso, 2001, por Inês Ponte
09 | CRUZEIRO SEIXAS: AS CARTAS DO REI ARTUR, Cláudia Rita Oliveira, 2016, por Raquel Soares
10 | OS MAIAS, João Botelho, 2014, por Ana Isabel Soares
11 | BOM DIA, Yasujirô Ozu, 1959, por Carlos Natálio
12 | ENCONTROS IMEDIATOS DE TERCEIRO GRAU, Steven Spielberg, 1977, por Francisco Valente
13 | DUAS CURTAS-METRAGENS, Leonor Teles, 2013, por Ana Cabral Martins
14 | ADEUS, PAI, Luís Filipe Rocha, 1996, por Pedro Alves
15 | LISBOETAS, Sérgio Tréfaut, 2006, por Manuela Penafria
16 | CARTAS A UMA DITADURA, Inês de Medeiros, 2006, por Ana Bela Morais
17 | A COSTA DOS MURMÚRIOS, Margarida Cardoso, 2004, por Maria do Carmo Piçarra
18 | GESTO, António Borges Correia, 2011, por Inês Gil
19 | O SONHO DE WADJDA, Haifaa Al Mansour, 2013, por Ana Cabral Martins
20 | O GAROTO DE CHARLOT, Charles Chaplin, 1921, por Vanessa Sousa Dias
21 | ADEUS, LENINE!, Wolfgang Becker, 2003, por Rui Lopes

22 | Tabu, Miguel Gomes, 2012, por Iván Villarmea Álvarez
23 | Belarmino, Fernando Lopes, 1964, por Luís Mendonça
24 | Capitães de Abril, Maria de Medeiros, 2000, por Francisco Valente
25 | A Toca do Lobo, Catarina Mourão, 2015, por Raquel Morais
26 | Os Respigadores e a Respigadora, Agnès Varda, 2000, por Susana Viegas
27 | Central do Brasil, Walter Salles, 1998, por Wiliam Pianco
28 | Douro, Faina Fluvial e O Pão, Manoel de Oliveira, 1931, por Ricardo Vieira Lisboa
29 | Fantasia Lusitana, João Canijo, 2010, por Daniel Ribas
30 | O Balão Vermelho, Albert Lamorisse, 1956, por Maria João Madeira
31 | Duas curtas-metragens, João Salaviza, 2009, por Pedro Florêncio
32 | 48, Susana de Sousa Dias, 2011, por Raquel Schefe
33 | Os Mutantes, Teresa Villaverde, 1998, por Hilary Owen
34 | Máscaras, Noémia Delgado, 1976, por Manuela Penafria
35 | Aparição, Fernando Vendrell, 2018, por Ana Isabel Soares
36 | O Homem da Câmara de Filmar, Dziga Vertov, 1929, por Sérgio Dias Branco
37 | Cinema Paraíso, Giuseppe Tornatore, 1988, por Marta Pinho Alves
38 | Jaime, António-Pedro Vasconcelos, 1999, por Carlos Natálio
39 | Linha Vermelha, José Filipe Costa, 2011, por Paulo Cunha
40 | O Herói, Zézé Gamboa, 2004, por Inês Ponte

European Cinema Education for Youth

O CinEd – European Cinema Education for Youth é um programa europeu de educação para o cinema criado em 2015. O seu objetivo principal consiste em fomentar um duradouro conhecimento e gosto pelo cinema europeu, desenvolver o pensamento crítico e a sensibilidade criativa dos jovens, e contribuir, através do cinema, para a educação geral e a perceção da diversidade cultural da Europa. Entre 2020 e 204 foi atribuída à Cinemateca Portuguesa a direção do Consórcio CinEd, que congrega 16 parceiros de 12 países membros da União Europeia e Turquia. Os materiais pedagógicos – elaborados pela comunidade pedagógica do CinEd de todos os países (parceiros, professores e especialistas) – destinam-se a todos os professores, seja qual for a sua experiência.

aniki bóbó, Manoel de Oliveira, 1942, por Carlos Natálio
O Sangue, Pedro Costa, 1989, por Carlos Natálio
uma pedra no bolso, Joaquim Sapinho, 1988, por Francisco Valente

CALENDÁRIO DAS SESSÕES FILMSCHOOL

25 Janeiro 2025

DOURO, FAINAL FLUVIAL, Manoel de Oliveira, 1930
MARÇANO, PRECISA-SE, Fernando Lopes, 1962*
PARA UM ÁLBUM DE LISBOA, Manuel Faria de Almeida, 1969**
Os filmes foram apresentados pelos alunos dos cursos de Mediação Intercultural e Técnicos de Assuntos Jurídicos do Instituto para o Desenvolvimento Social.

22 Fevereiro 2025

O ESTADO DE ALMA, Sara Naves, Portugal, 2024
NOBODY (*Ninguém*), Job, Joris & Marieke, Países Baixos, 2022
THE INVENTION OF LESS (*A invenção de menos*), Noah Erni, Suíça, 2021
A.O.C. (*D.O.P. (Denominação de Origem Protegida)*) Samy Sidali, França, 2022
EL EXTRAÑO CASO DEL HOMBRE BALA (*O estranho caso do Homem-Bala*), Roberto Valencia "Beto Val", Equador, 2024
REFUGIADOS ESTRANGEIROS EM PORTUGAL, *autor desconhecido*, Portugal, 1940**
ALDEIA DOS RAPAZES – ORFANATO SANTA ISABEL DE ALBARRAQUE, Bárbara Virgínia, Portugal, 1946**
Sessão organizada em colaboração com o festival PLAY, moderado pelos alunos dos cursos de Mediação Intercultural e Técnicos de Assuntos Jurídicos do Instituto para o Desenvolvimento Social. Os filmes REFUGIADOS ESTRANGEIROS EM PORTUGAL e ALDEIA DOS RAPAZES – ORFANATO SANTA ISABEL DE ALBARRAQUE foram acompanhados, à guitarra clássica, pelo aluno de Mediação Intercultural José Pereira Godinho.

29 Março 2025

CÉU DE OUTONO, Manuel Luiz Vieira, 1934**
NO DIA DOS MEUS ANOS, João Botelho, 1992
Integrado na ação Dia Internacional das Nuvens, imaginada pelo escritor Mathieu Simonet. A sessão foi seguida por um debate com a artista plástica Joanna Villaverde e a meteorologista Margarida Belo-Pereira, moderado pelas alunas dos cursos de Mediação Intercultural e Técnicos de Assuntos Jurídicos do Instituto para o Desenvolvimento Social.

26 Abril 2025***

LÚCIA E CONCEIÇÃO, Fernando Matos Silva/Cinequipa, 1974******

ESTÁTUAS DE PORTUGAL, Ferreira de Castro, 1930**

O filme ESTÁTUAS DE PORTUGAL foi apresentado com a estreia da banda-sonora encomendada pelo FILMSCHOOL à Metropolitana Big Band, da Escola Profissional da Metropolitana.

Para além dos filmes apresentados nas sessõs públicas, e de excertos de filmes integrados nas aulas, em masterclasses ou ações de formação que decorreram durante o período do projeto, foram trabalhadas com os alunos da Escola Profissional da Metropolitana e do Instituto para o Desenvolvimento Social as curtas-metragens NICOTIANA, de António de Macedo (Portugal, 1963) e KORA, de Cláudia Varejão (Portugal, 2024), as longas-metragens PEREGRINAÇÃO EXEMPLAR (*Au hasard, Balthazar*), de Robert Bresson (França, 1966), CINEMA PARAÍSO (*Nuovo Cinema Paradiso*), de Giuseppe Tornatore (Itália, 1988) e SIGA A BANDA (*En Fanfare*), de Emmanuel Courcol (França, 2024) e a série de televisão ADOLESCÊNCIA (*Adolescence*), de Philip Barantani (Reino Unido, 2025).

---

* O filme MARÇANO, PRECISA está editado em DVD pela Midas Filmes, integrado na edição *Fernando Lopes, 13 filmes*. Está também disponível na plataforma FILMIN.

** Os filmes podem ser vistos na Cinemateca Digital

*** Esta sessão pode ser vista no programa Cinemax, disponível na RTP Play

**** Apesar de ser uma cópia distinta, o filme pode ser visto na RTP Arquivos

POSFÁCIO

Querida Isabel,

Se estás a ler esta carta, é porque já não estarei aqui para ver filmes contigo. Apesar da tristeza de não podermos estar juntos, o cinema tem uma coisa muito boa, entre várias outras: prolonga as nossas relações com as pessoas que já nos deixaram e que ainda amamos. Oferece também a possibilidade de fazermos o nosso caminho, no mundo das imagens, quando os caminhos da vida real parecem difíceis ou impossíveis de se concretizar. Poucas coisas são mais libertadoras, por isso, do que vermos um filme que nos ajuda a voltar à nossa vida para vê-la com outra perspetiva e encontrar aquilo que estávamos à procura (às vezes, sem saber que aquilo de que precisávamos não bem era aquilo que procurávamos).

Há um filme muito bonito que tem a ver com isto: O FEITICEIRO DE OZ (Victor Fleming, 1939), em que uma menina chamada Dorothy foge de casa por estar farta de viver num mundo a sépia, sem cores nem fantasia, e é apanhada por um enorme remoinho antes de ir parar ao mundo das cores *Technicolor*, do outro lado do arco-íris, onde os sonhos se tornam mesmo realidade. Depois de várias aventuras e peripécias, a Dorothy descobre que, afinal, não há nenhum lugar como a nossa casa, e mesmo que o mundo que conhecemos nos pareça aborrecido, basta olhar para ele de outra maneira para vermos as suas cores como se fosse a primeira vez.

Aquilo que a idade adulta nos ensina, à medida que os anos vão avançando, é que a inocência vai perdendo o seu valor num mundo que precisa de funcionar de acordo com certas regras. Em MON ONCLE (1958), do Jacques Tati, podes ver como isso não é bem verdade, e que, mesmo que o mundo precise de funcionar de acordo com um guião (e encontra sempre outras regras para que tudo funcione mais ou menos da mesma maneira), é importante não levá-lo demasiado a sério e ter noção do que é verdadeiramente importante: os elos humanos e não as aparências, o valor

do absurdo contra a ditadura do sentido (e como devemos desconfiar de quem nos diz que as coisas têm de funcionar desta maneira e não de outra).

Às vezes, o mundo fica tão sério que perde todo o espaço para pensarmos com a nossa própria cabeça ou vivermos da maneira que nos parece mais condizente com a nossa identidade e felicidade. Lembra-te, nesses momentos, que é importante resistir, e que depois de um período onde tudo parece proibido, é na união e amizade com quem pensa de maneira livre, mesmo que de maneira diferente da tua, que conseguimos mudar as coisas e encontrar, de novo, uma luz no fim do túnel. Comovi-me várias vezes ao ver as imagens da libertação dos presos políticos portugueses, em 1974, filmadas pela RTP, pois acabam sempre por relembrar como a liberdade é possível se lutarmos por ela quando sentimos que a perdemos.

Há também momentos onde nos podemos sentir sozinhos, mesmo que rodeados de pessoas. Quando o Antoine Doinel, em Os QUATROCENTOS GOLPES (François Truffaut, 1959), foge do mundo dos adultos que quis vê-lo crescer à pressa para ser alguém que não era, vai a correr até ao mar porque nunca ninguém o tinha levado a conhecê-lo. É nessa areia e perante esse horizonte que conseguimos limpar os nossos olhos das imagens que antes vimos e encontrar outras que nos ajudem a sentir a calma, a paz e o amor que (todos) precisamos. Lembro-me do Antoine muitas vezes, também porque sempre corri para procurar aquilo que mais queria (às vezes, depressa demais, mas isso aprende-se a fazer) e ser a pessoa que queria ser. Nunca tenhas medo de ir atrás daquilo que desejas ser. Estarei sempre a ver-te a correr, onde quer que eu e tu estejas, e espero que estes filmes e as tuas memórias te ajudem sempre a sorrir.

Beijos,

Francisco (pai)

Francisco Valente é crítico, programador e realizador de cinema. Colaborou com a Cinemateca Portuguesa e o IndieLisboa, e integra a equipa curatorial do MoMA – Museu of Modern Art, em Nova Iorque. É autor de *Espelho mágico– Uma história do Cinema* (Orfeu Negro, 2024).