

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 <i>Tiago Bartolomeu Costa</i>	9
--	---

I.

Aprender a ver

FILHO DA TELEVISÃO <i>Ricardo Vieira Lisboa</i>	19
--	----

EXPLOSÃO, REVELAÇÃO <i>Luís Miguel Oliveira</i>	25
--	----

TRABALHOS E CASA – ABBAS KIAROSTAMI À ALTURA DAS CRIANÇAS <i>Maria João Madeira</i>	27
---	----

O MUNDO SECRETO DE SERGUEI PARADJANOV <i>Joana Ascensão</i>	35
--	----

II.

As imagens falam connosco

ENSINAR A ENSINAR EM A TURMA: O PROBLEMA DA IGUALDADE E A “HIPÓTESE CINEMA” ENTRE SALAS <i>Luís Mendonça</i>	45
--	----

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

EDUCAÇÃO PARA O CINEMA: FAZER DE SI UM FILME QUE GOSTEMOS DE VER <i>Carlos Natálio</i>	67
--	----

MODOS DE (DAR A) VER NO CINEMA: “DO COLONIALISMO COMO NOSSO IMPENSADO” <i>Maria do Carmo Piçarra</i>	79
--	----

TRANSMITIR CINEMA: ALGUMAS PROPOSTAS PARA O NOSSO TEMPO <i>Núria Aidelman e Laia Colell</i>	95
--	----

NÃO ENSINAR: EXPLORANDO AS IRREDUTIBILIDADES DA EDUCAÇÃO CINEMATOGRÁFICA ATRAVÉS DO PROJETO <i>CHILDREN MEET CINEMA</i> DO JAPÃO EM CONVERSA COM ETSUKO DOHI <i>Jamie Chambers</i>	121
A EDUCAÇÃO CINEMATOGRÁFICA COMO UMA MULTIPLICIDADE DE PRÁTICAS: UMA PERSPECTIVA MEDIÁTICA-ECOLÓGICA <i>Alejandro Bachmann e Manuel Zahn</i>	149
III.	
Memória coletiva	
ELOGIO DA LISTA <i>Alain Bergala</i>	171
PROGRAMAR <i>Neva Cerantola</i>	177
A CANÇÃO DE LISBOA, DE COTTINELLI TELMO <i>Luís de Pina</i>	181
ANIKI-BOBÓ, DE MANOEL DE OLIVEIRA <i>Manuel S. Fonseca</i>	185
A MENINA DA RÁDIO, DE ARTHUR DUARTE <i>Manuel Cintra Ferreira</i>	189
UMA PEDRA NO BOLSO, DE JOAQUIM PINTO <i>Manuel S. Fonseca</i>	193
A IDADE MAIOR, DE TERESA VILLAVERDE <i>Maria João Madeira</i>	197
NO DIA DOS MEUS ANOS, DE JOÃO BOTELHO <i>Luís Miguel Oliveira</i>	200
ATÉ AMANHÃ, MÁRIO, DE SOLVEIG NORDLUND <i>Manuel Cintra Ferreira</i>	203
ADEUS, PAI, DE LUÍS FILIPE ROCHA <i>Manuel Cintra Ferreira</i>	207

COMÉDIA INFANTIL, DE SOLVEIG NORDLUND <i>Luís Miguel Oliveira</i>	211
CAPITÃES DE ABRIL, DE MARIA DE MEDEIROS <i>Manuel Cintra Ferreira</i>	213
JOHN FROM, DE JOÃO NICOLAU <i>Francisco Valente</i> <i>João Nicolau</i>	217
RAMIRO, DE MANUEL MOZOS <i>Carla Simões</i>	221
DJON ÁFRICA, DE FILIPA REIS E JOÃO MILLER GUERRA <i>Miguel Amaro</i>	223
TRISTEZA E ALEGRIA NA VIDA DAS GIRAFAS, DE TIAGO GUEDES <i>Carla Simões</i>	227
ÁGUAS DO PASTAZA, INÊS T. ALVES <i>Carla Simões</i>	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 <i>Francisco Valente</i>	247

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 filmicos “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 (inclusive, um olhar despojado da sensibilidade do humano), foi Astruc quem trabalhou essa expansão do cinemático, mas “à medida” da expressão individual, precisamente articulando uma “escrita” 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 indecível 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 perspectiva 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 cinematográfico.

A educação para o cinema deve expor essas incertezas como se fossem “medalhas de guerra”. E a condução do individual movimento cinematográfico 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 arredondar, prender, pré-condicionar — no fundo, pré-percorrer — o caminho a ser trilhado pelo movimento cinematográfico, 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 “coleccionar 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 “coleccionar” — 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 Cinéma*: “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 filmicos 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 percepção 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-Style», *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*. N.ºs. 24 e 25, 2016, <http://interact.com.pt/24/entrevista-a-catherine-grant/>
- Natálio, Carlos, “A persistência do cinematográfico a partir da noção de *phármakon*”, Dissertação de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, 2019
- Simondon, Gilbert (1958), *Du mode d’existence des objets 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