



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Dissertação de Mestrado

O Imaginário Infantil em Marc Chagall e Georges Méliès

Bases de uma experiência pedagógica para desenvolver a criatividade

Francisco André Estrela Mantas Nº 36240

Mestrado em Comunicação, Cultura e Artes - Especialização em Estudos
da Imagem

Dissertação Orientada por Doutora Mirian Estela Nogueira Tavares

Outubro de 2010



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Agradecimentos:

Ao André Tomé, André Brito, André Seromenho, Beatriz Coelho, Bruce Rodrigues, Carina Pina, Cristiana, Diamantino Silva, Filipe Pereira, Helena Correia, Joana Larguito, Lisandra Nunes, Maria Gomes, Mariana Soares, Mariana Lopes, Mariana Caeiro, Mauro José, Nilson Jesus, Nilton Oliveira, Pedro Ponte, Pedro Dias, Pedro Santos e Sara Costa, alunos do 5ºB do ano lectivo 2009/2010 da Escola Básica Paula Nogueira, Olhão;

À colega e par pedagógico Professora Sofia Camarada, pela disponibilidade e cooperação no desenvolvimento deste projecto na turma;

À Professora Mirian Tavares Rodrigues, orientadora desta dissertação, pelo ajuda que me prestou nas linhas estruturais do trabalho;

Aos colegas da turma, professores e amigos que me apoiaram no processo de trabalho, na escrita da dissertação e na realização do projecto prático.

Título: O Imaginário Infantil em Marc Chagall e Georges Méliès: Bases de uma experiência pedagógica para desenvolver a criatividade

Palavras-chave: Imaginário, Criatividade, Educação, Infância, Cinema, Pintura

Resumo

Na disciplina de Educação Visual e Tecnológica do 2º ciclo do Ensino Básico a imagem assume um papel fundamental no desenvolvimento das Unidades de Trabalho com os alunos. Independentemente do domínio em que se apresente, mental ou material, ela é o principal meio de comunicação e expressão. Neste projecto foi utilizada a imagem plástica da pintura de Marc Chagall e a imagem cinematográfica do cinema de Georges Méliès como ponto de partida para uma série de actividades na disciplina de EVT que visam desenvolver a criatividade. A escolha destes autores prendeu-se com as características comuns com a linguagem plástica da faixa etária dos alunos e o imaginário infantil. Através de um estudo exploratório, pretendo reflectir de que forma o imaginário presente na obra de Chagall e Méliès, por estar próximo da infância, pode accionar o imaginário nas crianças e estimulá-las na criação artística.

Title: Childhood Imaginary in Marc Chagall and George Méliès Work: Based on a Pedagogical Experience to Develop Creativity

Keywords: Creativity, Education, Childhood, Cinema, Painting

Abstract: In the Visual and Technological Education course in Basic School, the image is of crucial relevance in the development of the students' work. The image is the main mean of communication and expression both in mental and material presentation. In this project, it was used the plastic image of Marc Chagall and the cinematic image of the work of Georges Méliès as a starting point to the activities in the Visual and Technological Education course that aim to develop creativity. These authors were chosen because owing to the fact that their work has common characteristics with plastic language of the students' age and with childhood imaginary. Using a case study this work aims to critically analyze the imaginary on the works of Chagall and Méliès and see to what extent it can stimulate children in their artistic creativity.

Índice

Introdução	7
------------------	---

I PARTE

O Imaginário

1.O Imaginário segundo Bachelard	12
<i>O carácter construtivo do devaneio</i>	16
<i>A infância como estado permanente</i>	17
2. O Imaginário Infantil / Fantasia	18
3. O Imaginário na pintura e no cinema	23

II PARTE

Chagall e Méliès

1.Marc Chagall	31
2. Georges Méliès	36
<i>Da Magia e do Teatro ao Cinema</i>	36
<i>A Criação de Mundos Fantásticos</i>	38
3. O Imaginário através de Chagall e Méliès	41
4. Chagall e Méliès: bases para uma experiência pedagógica	49

III PARTE

Imaginário na Pedagogia

1. A Criatividade num contexto de pedagogia divergente	53
--	----

IV PARTE

Estudo Exploratório

1. O Projecto.....	61
<i>Caracterização da Turma</i>	62
<i>Descrição das Actividades</i>	63
2. O filme “A Aula Diabólica”.....	83
<i>As gravações</i>	86
<i>A edição do filme e documentário</i>	89
<i>A exibição</i>	91
3. Reflexão sobre o processo e resultados dos alunos.....	92
<i>O processo criativo na expressão plástica</i>	93
<i>O processo criativo nos meios audiovisuais</i>	99
<i>Da literacia fílmica à fantasia</i>	101
Conclusão.....	105
Bibliografia	108
Bibliografia Online.....	110
Referências fílmicas.....	111
Anexos	112

Introdução

“(...) ele inventa e a inventar ele cria outros universos, e pode criar galos e peixes ou outras coisas que voam.”

Filipe Pereira, 10 anos

“(...), coisas que se calhar não passavam pela cabeça de qualquer pessoa”

Beatriz Coelho, 10 anos

Estas frases de duas crianças de dez anos de idade referem-se ao trabalho dos artistas que estiveram na base deste projecto: Marc Chagall, na pintura, e Georges Méliès, no cinema. Podemos, à partida, atribuir uma ligação directa entre cada frase com um destes artistas? Na verdade é possível associarmos as duas frases quer à obra de Chagall ou Méliès. Ambos foram criadores geniais que inventaram universos e mundos imaginários; Chagall transformou os animais da aldeia da sua infância em seres suspensos num espaço onírico e colorido; também Méliès dotou pessoas e animais com a capacidade de voar ou aparecer e desaparecer num universo de constante magia. Ambos nos deixaram uma obra com “coisas que se calhar não passavam pela cabeça de qualquer pessoa”. Encontramos assim uma relação entre estes dois artistas aparentemente pertencendo a dois domínios diferentes dentro das artes, mas partilhando um mundo de fantasia e um imaginário que vai ao encontro do imaginário infantil. Essa ligação dá-se porque tanto Chagall como Méliès procuraram de alguma forma redescobrir a infância latente, e mais do que isso, provocaram e continuam a provocar essa redescoberta no sujeito que tem contacto com as suas obras. A obra de Chagall inscreve-se num período da arte moderna onde alguns artistas se surpreenderam pela autenticidade e ingenuidade da arte primitiva ou infantil. O pintor assumiu ter procurado nas memórias da infância imagens, posteriormente transformadas em símbolos na sua obra. “Brevemente impor-se-á (...) a ingénua visão infantil, a procura aventureira das mensagens secretas nas coisas. Os acontecimentos da infância, que se espelham no mundo figurativo de Chagall, estão implantados nas tradições da sua origem.” (F.WALTER; METZGER: 2004; p.24) A sua pintura possui características que se aproximam ao imaginário infantil pela linguagem plástica utilizada e pelos elementos que nos reportam ao mundo da fantasia. A escolha da obra pictórica de Chagall para

este estudo deveu-se a todas as características que a aproximam do imaginário infantil, mais concretamente pela visibilidade dessas características nas suas obras. É uma obra figurativa com elementos facilmente identificáveis pelas crianças, mas susceptíveis de múltiplos significados que nos colocam no domínio do onírico e da fantasia. Esta identificação e possibilidade de metaforizar a leitura das obras tornaram-se fundamentais para a escolha de Marc Chagall. Resulta também de uma escolha pessoal, depois de verificados resultados positivos em trabalhos com os alunos realizados em anos lectivos anteriores.

As características próximas do imaginário infantil estão também presentes na obra de George Méliès, onde os efeitos especiais são utilizados para materializar sonhos ou fantasias dos personagens e para recriar mundos imaginários. Os desenhos e cenários que o próprio artista pintava, assim como as soluções técnicas e criativas que apresentava, a juntar às influências na literatura infanto-juvenil e na magia e outros espectáculos populares, aproximam-se em grande parte do mundo mágico e imaginativo das crianças. O facto de ser pioneiro na utilização dos efeitos especiais e na forma como contava as histórias inscreve Méliès num papel fundamental na história dos primórdios do cinema. A sua importância para o desenvolvimento do cinema como arte e para a própria linguagem cinematográfica colocam-no numa posição privilegiada na literacia fílmica que se procurou explorar com as crianças neste projecto.

A Imagem, visual ou mental, é um recurso a ser organizado e explorado de forma criativa e inevitavelmente como base e motivação para todo um trabalho a ser desenvolvido no currículo artístico do Ensino Básico. Foi neste pressuposto do carácter basilar e fundamental da imagem nas áreas artísticas neste nível de ensino que assentou esta investigação e que definiu os seus rumos metodológicos. Partindo da imagem plástica e cinematográfica e conseqüentemente, de toda a imagética gerada pelas crianças a partir desses recursos, foi desenvolvido um projecto na disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT) e na área não curricular de Área de Projecto numa turma do quinto ano de uma Escola Básica, na cidade de Olhão. As imagens de Marc Chagall e o cinema de Georges Méliès, tão primitivo e desfasado daquilo que normalmente as crianças de um quinto ano de escolaridade estão habituadas a consumir e explorar, serviram de base para um projecto que teve como finalidade o desenvolvimento da criatividade através da exploração artística em várias áreas como o

desenho, a pintura ou o audiovisual. Através deste estudo exploratório pretendo reflectir como o imaginário presente na obra de Chagall e Méliès, por estar próximo da infância, pode accionar o imaginário nas crianças e estimulá-las na criação artística.

O estudo exploratório procurou respeitar a metodologia própria da disciplina, pelo que foram os alunos a direccioná-lo para a área que mais sentiram interesse ou motivação. A sua pertinência é visível se tomarmos em conta que a literacia artística e muito especificamente a literacia fílmica é cada vez mais encarada na sua transdisciplinaridade no currículo do Ensino Básico. O programa de Educação Visual e de Educação Tecnológica afirma que os alunos devem utilizar diversos meios expressivos de forma funcional e criativa. Partindo destes pressupostos, as imagens de Chagall e de Méliès foram a base de um trabalho onde procurei reflectir sobre algumas questões. Como podem as imagens de Chagall estimular a produção artística das crianças? A identificação com a temática ou a sua linguagem plástica, embora apreendida inconscientemente pelas crianças, justificará por si essa criatividade artística? Encontrarão as crianças uma relação, expressa na sua liberdade imaginativa, entre a pintura de Chagall e o cinema de Méliès? Separadas de mais de um século da actualidade, como podem as imagens fantásticas de Georges Méliès, quando o cinema procurava ainda um campo e uma linguagem que o legitimasse artística e culturalmente, estimular a criatividade das crianças na produção de trabalhos artísticos? Qual a receptividade das crianças, educadas num mundo onde o digital e o 3D dominam o cinema, a imagens captadas no início do século XX? E de que forma um imaginário presente no chamado pré-cinema desperta nas crianças o seu imaginário?

A questão da fantasia surge como uma palavra-chave em todo este processo. A fantasia faz parte da pintura de Marc Chagall e do cinema de Georges Méliès. Faz também parte do imaginário das crianças nesta faixa etária. É visível nos seus desenhos, nos textos e nas histórias que imaginam, é visível no entusiasmo durante a observação de um filme ou de uma pintura. A fantasia faz parte do desenvolvimento natural da criança. Esta relação e interligação estarão sempre presentes nas reflexões ao longo do trabalho.

A nível estrutural, o trabalho será dividido em quatro partes. Na primeira parte será trabalhada a questão do imaginário segundo Gaston Bachelard. A razão da escolha

deste filósofo para a fundamentação do estudo residiu na sua nova concepção de imaginário, encarado como a capacidade dinâmica de criação de imagens que ultrapassam a realidade. A teoria de Bachelard, rompendo com toda uma tradição filosófica e psicológica que tendia a ver a imaginação como copiadora e passiva, assume um outro tipo de imaginação, a imaginação material. Nesta definição está subjacente uma nova concepção de imagem, por ser encarada na sua autonomia e independência e valorizado o seu carácter material e dinâmico, transformando-as em potenciadoras de criatividade se forem exploradas convenientemente. Bachelard defende ainda a permanência da infância em cada indivíduo. Sendo a fase do desenvolvimento onde se formam as primeiras imagens, a infância é um organismo vivo e inseparável da noção de imaginário. Esta primeira parte do projecto procurará assim reflectir sobre o carácter construtivo do devaneio na imaginação criadora e sobre a relação entre a fantasia e o imaginário infantil. De seguida procurar-se-á reflectir sobre o imaginário na pintura e no cinema. Entendendo o poder da arte em desvendar no sujeito um conjunto de significações ocultas que o levam a extravasar a realidade e mergulhar num imaginário, a obra de arte, mais especificamente a pintura e o cinema, será analisada como um poderoso meio pelo qual a fantasia e os mundos oníricos se libertam e materializam.

Na segunda parte deste trabalho procurar-se-á traçar uma breve biografia e percurso artístico de Chagall e Méliès, identificando uma imagética pessoal que foi construída ao longo das suas obras. O segundo capítulo desta parte demonstra como o imaginário pode ser despertado através da obra de ambos. Por fim serão descritas as características na obra de Chagall e Méliès que se aproximam do imaginário infantil e procurar-se-á perceber como podem elas estar na base do estímulo criativo para as crianças.

A terceira parte dedicar-se-á a uma abordagem mais específica da criatividade e imaginário infantil. Dentro de uma definição de criatividade e algumas das principais teorias, será dado destaque aos estudos de Fayga Ostrower. A autora define a criatividade como um potencial inato do ser humano e não como propriedade de alguns eleitos. Nos seus estudos sobre as associações e processos intuitivos no acto de criar, a autora exemplifica muitas ideias recorrendo à imaginação infantil e ao desenvolvimento da linguagem gráfico-plástica. Ostrower acredita que a criatividade pode e deve ser

estimulada da melhor forma nas crianças, assumindo o adulto um papel preponderante. Esta questão leva a uma análise da criatividade e educação artística em contexto escolar.

A última parte do trabalho procurará descrever detalhadamente o estudo exploratório realizado durante o ano lectivo, que será exposto detalhadamente desde a sua planificação inicial até aos resultados finais. As actividades serão descritas objectivamente, procedendo-se depois a uma reflexão crítica sobre o processo criativo. Nesta reflexão não pretendo atingir respostas conclusivas nem taxativas, mas sim fazer uma abordagem crítica à luz das questões trabalhadas anteriormente sobre criatividade, imaginação criativa e as características da obra de Chagall e Méliès.

I PARTE

O Imaginário

1.O Imaginário segundo Bachelard

A palavra mais comum na definição de imagem é representação. Uma imagem é uma representação de alguma coisa no campo do visível ou do invisível. No visível, encaramos todas as imagens que têm uma representação física, material, observável, enquanto as imagens mentais situam-se no campo do invisível, sendo sugeridas e formadas através das vivências e memórias passadas em constante mutação nas experiências do dia-a-dia. A imaginação surge como um processo mental onde as imagens assumem uma importância fundamental. Ela é definida como a faculdade de representar em pensamento coisas sensíveis, reais ou desejadas, ou a faculdade de conceber, inventar ou representar em pensamento coisas que não existem na realidade. Nesta definição abrangente e demasiado generalista está subjacente a ideia de imaginação como a capacidade de formar imagens. Ideia essa presente nas diversas teorias filosóficas e psicológicas que sempre assumiram a tendência de situar a imaginação no campo dos fenómenos da percepção visual e representação da realidade, acabando por assumir um papel copiator (porque copia imagens da realidade, presentes na memória ou nas experiências imediatas) e passivo (porque está dependente dessas mesmas imagens, mesmo se a imaginação voar para imagens fora do real). É com esta tradição secular que tende a ver a imaginação como formal e pouco autónoma, onde a imagem é encarada como um objecto da visão, que o filósofo francês Gaston Bachelard vai romper nos seus estudos.¹ Para ele, a imaginação não forma, mas deforma e transforma as imagens. Defende outro tipo de imaginação, a imaginação material, onde

¹ Gaston Bachelard nasceu em França em 1884 e dedicou os seus primeiros estudos às Ciências Físicas e Químicas. Com a obra *“La Psychanalyse du Feu”*, em 1938, o autor estabelece uma passagem entre o epistemológico e o poético, onde valoriza o sonho como antecipador do processo de conhecimento. (Vinte anos mais tarde, em 1958, durante o Congresso Internacional de Educação Artística em Basileia, Lowenfeld reconheceu que as forças criadoras nos domínios da arte e da ciência estão submetidas aos mesmos princípios.) Substituindo o estudo dos sonhos pelos devaneios o autor definiu o seu próprio método de psicanálise. As múltiplas direcções não lineares dos devaneios passam a estar sempre presentes nos estudos de Bachelard. Em todas as obras posteriores, nomeadamente nos anos 40, Bachelard define claramente a distinção entre sonho e devaneio. O autor mergulha no universo onírico e dedica-se ao estudo das experiências imaginárias através do estudo da poesia. É em *“La Poétique de L’Espace”*, de 1957 e *“La Poétique de la Rêverie”*, de 1960, que Bachelard afirma que a imaginação e razão devem ser trabalhadas separadamente e onde assume uma ruptura cada vez maior com a psicanálise.

as imagens formadas nos devaneios são autónomas e carregadas de novos significados. Essa imaginação criadora tem funções diferentes da percepção visual, onde as imagens são percebidas directamente ou com recorrência à memória. Toda esta concepção traz uma nova concepção de imagem, como veremos mais adiante. Ao contrário da anterior tradição filosófica e mesmo psicológica, que sempre abordou a imaginação no contexto dos estudos sobre o conhecimento directamente com a psique humana, Bachelard investiga a imaginação a partir de textos, nomeadamente na poesia, ou através das artes plásticas.

Substitui o enfoque psicológico e da génese pelo enfoque estético segundo o qual a imagem é apreendida não como construção subjectiva sensório - intelectual, como representação mental, fantasmática, mas como acontecimento objectivo, integrante de uma imagética, evento de linguagem. (BACHELARD: 1991; p. XIII)

Esta objectividade da imagem, assumindo um papel autónomo e activo, está na base do afastamento de Bachelard em relação a outros pensadores. Afasta-se das teorias de Freud, por considerarem a imagem sempre ligada a um símbolo e inserida num contexto que a molda e caracteriza, esquecendo o domínio da imaginação. Para Freud a imaginação está intimamente ligada à noção de recalçamento. Apesar deste distanciamento Bachelard reconheceu a psicanálise como um método eficaz, por privilegiar o inconsciente sobre o consciente.²

Em Jean Paul Sartre, Bachelard reconhece igualmente uma tendência algo formal, privilegiando o visual em vez do material. Sartre baseia a imaginação na representação ou cópia de objectos já vistos, logo, a imagem mental está dependente de um objecto mesmo na ausência deste. Apesar desta dependência a imagem utiliza sentimentos e emoções para se formar na consciência, desviando-se da total representação objectiva de um objecto. Neste ponto Bachelard aproxima-se de Sartre pois as criações mentais são assim consideradas de carácter intelectual já que se formam através de uma realidade repensada.

Se a imaginação é um processo, o imaginário pode ser considerado um produto, como afirmou Postic. (POSTIC: 1992; p. 13) Na concepção de imaginário de Bachelard, um produto sempre inacabado pois as imagens formadas na mente estão em constante

² No entanto, ao longo da sua fenomenologia da imagem, onde substitui o estudo dos sonhos pelo estudo dos devaneios, acaba por aproximar-se mais das teorias de Carl Jung ao procurar reflectir sobre os quatro elementos da Natureza como arquétipos enraizados no imaginário.

ebulição num processo contínuo que extravasará para outras realidades. É neste ultrapassar da realidade, nesta passagem para um domínio que não pertence ao racional, que Bachelard situa a sua noção de imaginário. Para o filósofo o imaginário é a capacidade (sempre inacabada e em movimento) de formar imagens que ultrapassam a realidade. Imagens essas que, podendo surgir em flashes ou repentinamente durante uma qualquer experiência, são resultantes de uma imaginação criadora que se opõe à percepção visual. Enquanto a percepção pressupõe uma apreensão e reconhecimento que leva à identificação de formas e a uma consequente nova leitura, a imaginação criadora vai colocar o imaginário num domínio involuntário, repentino e desfasado do real, situando-o num campo aberto a mundos desconhecidos e de fantasia.

Para Bachelard o vocábulo que mais se aproxima de imaginação não é a imagem, mas sim o imaginário. É graças a ele que a imaginação se torna essencialmente aberta e evasiva, (BACHELARD: 2001) assumindo a imagem um carácter dinâmico. Uma imagem que seja estável e se fixa numa forma definitiva acaba por limitar a livre imaginação. O autor considera que a psicologia sempre se ocupou mais das imagens estáveis, pelo que importa estudar a sua mobilidade, ou seja, de que forma elas viajam do real para o irreal e como se direccionam para outros significados. Segundo Bachelard, para haver acção imaginante tem de existir uma mudança e uma união inesperada de imagens. Uma imagem presente deve sempre levar ao pensamento de uma imagem ausente.

No reino da imaginação, o infinito é a região em que a imaginação se afirma como imaginação pura, em que ela está livre e só, vencida e vitoriosa, orgulhosa e trêmula. Então as imagens irrompem e se perdem, elevam-se e aniquilam-se em sua própria altura. Então se impõe o realismo da irrealidade.< (BACHELARD: 2001; p. 6)

Esta irrealidade faz parte da concepção de imaginação definida por Bachelard, onde distingue dois tipos de imaginação. A imaginação formal é fundamentada na visão e representa uma simplificação do que é apreendido pela percepção visual. Aqui a imagem assume o seu papel de objecto da visão. Esta noção da imagem que a tradição sempre privilegiou mostra a visão do Homem sobre a imaginação como uma faculdade subalterna e sem autonomia. Por oposição, Bachelard define a imaginação material, onde as imagens do mundo tornam-se matéria viva e exigindo a intervenção activa e modificadora do Homem em vários campos. Estas imagens associam-se por uma combinação de imagens extraídas dos quatro elementos da natureza, que Bachelard

assume serem arquétipos enraizados no imaginário colectivo. A consequência natural desta imaginação material é uma imaginação dinâmica, onde Bachelard situa o movimento e a união e transformação de imagens. E onde situa igualmente o transpor dos limites da realidade.

Bachelard desenvolveu uma nova fenomenologia das imagens, numa obra encarada pelos analistas como “nocturna”³, onde procura lançar um novo olhar sobre as imagens que surgem nos devaneios valorizando o seu papel autónomo e criador. Ignorando a excessiva intelectualização das imagens típica das análises fenomenológicas, Bachelard vai valorizar as imagens poéticas autonomamente no momento em que imergem da consciência por considerá-las com uma origem absoluta. Evitou estudá-las apenas na sua relação com os fenómenos da psique. Em “*La Poétique de la Rêverie*”, Bachelard afirma que escolheu a fenomenologia “na esperança de reexaminar com um olhar novo as imagens fielmente amadas, tão solidamente fixadas na minha memória que já não sei se estou a recordar ou a imaginar quando as reencontro em meus devaneios.” (BACHELARD: 2006; p. 2) Nas análises fenomenológicas sempre houve uma postura de acentuação das origens psíquicas da imagem poética. Bachelard considera que esta rigidez é ultrapassada se a imagem for assumida como algo autónomo. Perante as imagens a nossa atitude de maravilhamento é inteiramente natural. No entanto, segundo o ponto de vista mais tradicional da fenomenologia esse maravilhamento dá-se de um modo passivo, ou seja, não participamos com suficiente criatividade na imaginação criadora. A nova fenomenologia vai exigir que seja activada a nossa participação como criadores. O autor aponta um paradoxo na introdução da obra já citada ao questionar-se sobre a atitude da fenomenologia perante o devaneio. Sendo o devaneio um estado onde a consciência se desvanece e adopta uma posição descendente, onde o sujeito quase se deixa libertar num estado semi-insciente, como fazer um estudo fenomenológico onde todas as investigações centradas neste método defendem que a tomada de consciência é sempre

³ Ao longo da sua juventude, Bachelard alternou os estudos e a investigação entre as ciências exactas e as ciências humanas e sociais, desenvolvendo um importante trabalho na filosofia. Segundo afirmações do próprio autor, a sua obra pode ser dividida em “diurna” ou “nocturna”. Por diurna, os analistas assumem os seus estudos epistemológicos e científicos com que iniciou a carreira académica; a nocturna refere-se aos estudos sobre a imaginação poética, os sonhos e os devaneios.

um crescimento de consciência? A resposta está na definição e no conceito de devaneio poético. Considerando que “ todos os sentidos despertam e se harmonizam no devaneio poético” (BACHELARD: 2006; p. 6) Bachelard encontra deste modo uma solução que legitima o devaneio como objecto de estudo específico num método fenomenológico.

O carácter construtivo do devaneio

Ao reconhecer o devaneio como o estado onde se formam as imagens poéticas Bachelard vai distingui-lo claramente do sonho. O devaneio é um estado onde o sujeito, ainda consciente, deixa a sua imaginação fluir para domínios que podem se afastar do real. Bachelard considera que esses devaneios não devem ser apenas encarados como uma fuga para fora do real, como sempre sugeriu a psicologia que tendeu a desvalorizar o devaneio em favor do sonho nocturno, considerando-o um fenómeno de distensão e abandono, uma espécie de “sonho” confuso sem qualquer estrutura ou história que lhe dê um significado. Nessa distensão o sujeito tem consciência das múltiplas direcções do devaneio, acabando este por ser a fonte de novos devaneios. Bachelard recorre a Carl Jung quando assume o primitivismo da psique humana. Para Jung o inconsciente não é um consciente recalcado, nem sequer é feito de lembranças esquecidas; ele é, antes disso, de natureza primeira, mantendo no sujeito poderes de androginia. Jung colocou o masculino e o feminino sob o duplo signo de dois substantivos: “animus” e “anima”. O devaneio encontra-se sobre o signo da “anima”.

Num devaneio puro, que devolve o sonhador à sua serena solidão, todo o ser humano, homem ou mulher, encontra o seu repouso na anima da profundidade, descendo, sempre descendo, “a encosta do devaneio”. Descida sem queda. Nessa profundidade indeterminada reina o repouso feminino. (BACHELARD: 2006; pp. 59-60)

Este repouso encontra oposição no sonho nocturno, onde nos encontramos sob o signo do “animus”. Bachelard considera que o sonho profundo não nos pertence verdadeiramente pois ele avança segundo regras que nos impedem de ter controlo. É no devaneio que a androginia que faz parte da nossa psique se torna equilibrada.

Mais do que simples imagens que nos ocorrem ainda acordados, o devaneio é uma ajuda para a alma encontrar o seu repouso. Ele encerra em si um potencial poderoso que Bachelard leva até aos limites do Cosmos. “O devaneio poético nos dá o

mundo dos mundos. O devaneio poético é um devaneio cósmico. É uma abertura para um mundo belo, para mundos belos.” (BACHELARD: 2006; p. 13) Um mundo belo onde a imaginação é materializada e encontra terreno para se expandir e voar para longe. Só o devaneio poderá libertar as faculdades propulsoras do imaginário. Na libertação e estímulo destas faculdades há um desenvolvimento da criatividade que reveste o devaneio com um carácter construtivo. No desenvolvimento da nossa imaginação criadora, onde a fantasia e o onírico ocupam um lugar privilegiado, há grandes possibilidades de engrandecimento do nosso ser até atingirmos os mundos belos que Bachelard tanto falou.

A infância como estado permanente

Em todos os seus estudos, sejam nos “diurnos” ou nos “nocturnos”, Bachelard faz referências à infância acabando por integrá-la na sua definição de imaginário. Ao considerar o devaneio como o domínio mais favorável para obtermos liberdade, Bachelard faz um paralelo com a infância por ser um estado onde esses pensamentos de liberdade são idênticos. Para Bachelard a infância permanece sempre no nosso Ser; ela nunca nos abandona e habita em nós, pelo que devemos procurar nela imagens que nos libertem. “Nos devaneios da criança, a imagem prevalece acima de tudo. As experiências só vêm depois. Elas vão a contravento de todos os devaneios de alçar voo. A criança enxerga grande, a criança enxerga belo.” (BACHELARD: 2006; p. 97) A infância é, deste modo, encarada como a origem dos pensamentos mais distantes, onde a imagem tem uma importância fundamental. Sendo um estado onde se formam e se armazenam as primeiras imagens, a infância abre caminho para uma libertação e leva-nos à descoberta de uma polivalência do ser como sonhador quando a incorporamos nos nossos devaneios. Ela tem um significado fenomenológico próprio por estar no domínio do maravilhamento e da fantasia. O autor refere os momentos de solidão da criança, quando os devaneios infantis encontram espaço para voar mais alto.

(...) nas suas solidões, desde que se torna dona dos seus devaneios, a criança conhece a ventura de sonhar, que será mais tarde a ventura dos poetas. Como não sentir que há comunicação entre a nossa solidão de sonhador e as solidões da infância? E não é à toa que, num devaneio tranquilo, seguimos muitas vezes a inclinação que nos restitui às nossas solidões de infância (BACHELARD: 2006; p. 94)

Ao irmos de encontro aos nossos devaneios de criança solitária, estamos a deixar a nossa imaginação voar alto sem qualquer armadura que a limite ou aprisione. É como um retomar a uma fase onde a imaginação vagueia sem condições ou limites, sem regras impostas por terceiros. É como um retomar uma felicidade extrema.

2. O Imaginário Infantil / Fantasia

Ao acreditar que o retorno à infância vai facilitar e explorar o nosso pensamento imaginativo, Bachelard dá também um contributo para uma definição de imaginário infantil. Assume-o o na sua transversalidade e fundamental para o desenvolvimento de uma imaginação criadora. Limitada pela pouca experiência a criança pensa essencialmente através das imagens que cria nas interacções que mantém no seu dia-a-dia. Encontra assim uma porta aberta para a fantasia e para a irrealidade onde tudo é permitido e onde vai projectar os seus devaneios a partir das histórias que ouve, que lê, a partir das imagens que tem acesso e nas relações com as pessoas que a rodeiam. Por não ter ainda os conceitos racionais muito desenvolvidos, a criança adquire uma relação com os objectos, situações e imagens, mais directa e genuína, criando o seu próprio mundo. Entendendo a imaginação como a capacidade de deformar as imagens e associá-las a outras para a obtenção de mais significados, Bachelard defende que a materialidade está na base deste pensamento imagético. Considera que a criança deve ser estimulada desde sempre a investigar as diferentes materialidades que a cercam, extraindo desse modo uma complexidade de sensações que lhe vão ser úteis no desenvolvimento da personalidade. Além de explorar e sentir a imaginação das formas, cabe à criança pensar e agir sobre a matéria. É importante lembrar que para Bachelard a definição de matéria não se reporta à substância física de alguma coisa, mas a tudo o que é formado e transformado pelo ser humano. A criança vai construindo um pensamento imagético e metafórico a partir das suas experiências. Para Bachelard, tanto o onírico como o racional têm a mesma característica de criar significados e produzir conhecimentos, não estando, por isso, desfasados um do outro. Ambos produzem outras realidades a partir do imaginário, convivendo harmoniosamente na infância.

Também Fayga Ostrower considera que as associações entre imagens estão na base do nosso mundo imaginativo e, em particular, no mundo imaginativo das crianças. (OSTROWER: 2008) Nos seus estudos sobre a criatividade e processos de criação, ao considerar a criatividade como um potencial próprio do ser humano, Ostrower afirma que para poder ser criativa a imaginação necessita de se identificar com uma materialidade. Materialidade essa não meramente simbólica, mas presente nas formas simbólicas que o Homem ordena procurando significados. O imaginar implica o experimentar de formas e meios diversos, estando aqui já presente a associação de várias imagens entre si. Associações que são espontâneas e provêm do inconsciente, onde se interligam ideias e sentimentos. Ostrower afirma que essas associações nos levam para um mundo de fantasia mas “não necessariamente a ser identificado com devaneios ou com o fantástico. Geram nosso mundo de imaginação. Geram um mundo experimental, de um pensar e agir em hipóteses – do que seria possível, se nem sempre provável.” (OSTROWER: 2008; p. 20) Esta ideia de fantasia, seja identificada com os mundos do fantástico ou causadora de um mundo experimental de um pensar e agir por hipóteses, é fundamental numa definição de imaginário infantil. A fantasia faz parte do imaginário infantil.

L. S. Vigotsky, nos seus estudos sobre a imaginação e a arte da infância (VIGOTSKY: 2009) encara a imaginação como uma função vitalmente necessária e a fantasia como o aspecto mais interno e subjectivo da imaginação. Para Vigotsky a distinção que a psicologia tende a considerar entre imaginação (e fantasia) e o pensamento racional não faz sentido. Sendo a base da actividade criadora, a imaginação faz parte não só da criação artística mas também da criação científica ou tecnológica. E mesmo a imaginação mais fantasiosa e irreal, tão típica do pensamento infantil, baseia-se sempre em elementos extraídos da experiência. Vigotsky considera impossível que a imaginação nasça do nada ou que tenha uma fonte de conhecimento diferente daquela que vem da experiência passada. As fantasias são, no fundo, novas combinações de vários elementos da realidade submetidos a modificações ou reelaborações na nossa imaginação. Ao afirmar que “ (...) la imaginación del niño es más pobre que la del adulto, por ser menor su experiencia.” (VIGOTSKY: 2009; p. 17) Vigotsky privilegia a experiência em favor das capacidades criativas numa determinada faixa etária. Considera que quanto mais rica a qualidade e quantidade de experiência acumulada pelo

Homem, e nesta riqueza está subjacente a questão temporal, mais bases existirão para a construção da fantasia. Neste sentido, a criança, por ter menos experiência acumulada, teria uma imaginação mais pobre em relação ao adulto. É certo que a criança tem menos experiência acumulada e menos capacidade de racionalizar e interligar esses dados; no entanto convém lembrar que é mais pura e menos viciada. Pureza que lhe dá uma abertura maior nas relações que tem com o mundo e lhe abre as portas para a sua imaginação voar para mais longe. Não possui ainda as limitações próprios do adulto, que se encontra condicionado por toda a carga cultural que absorveu. Não me parece, por isso, que a imaginação da criança seja mais pobre ou menos variada que a do adulto. Vigotsky reconhece esta justificação, no entanto, afirma que ela carece de um exame científico. Insiste na pouca variedade e simplicidade do pensamento das crianças e refere que a atitude destas em relação ao meio ambiente não tem a complexidade da conduta do adulto, ou seja, de tudo aquilo que constitui os factores básicos e determinantes da função imaginativa. Segundo Vigotsky a imaginação desenvolve-se no processo de crescimento da criança mas só vai atingir a maturidade desta enquanto adulta. Logo, a imaginação na criança nunca será mais forte do que a do adulto, período onde existem os frutos de uma verdadeira imaginação criadora.

O autor apoia-se num quadro elaborado por Ribaud (VIGOTSKY: 2009; p. 41), onde este traça numa escala o desenvolvimento da imaginação e da razão da criança até à idade adulta. O forte desenvolvimento da imaginação enquanto criança é assim confundido com a riqueza dessa imaginação no desenvolvimento. A grande distância e independência da imaginação e da razão nesta idade não é sinal de riqueza, mas sim de pobreza da fantasia nas crianças. As concepções erradas, para Vigotsky, provêm do facto das crianças acreditarem mais na fantasia, tirando partido dela. No entanto não conseguem controlar e muito menos fazer as combinações que faz um adulto. O autor apenas reconhece um aspecto que iguala a imaginação das crianças e do adulto em termos de riqueza: a raiz emocional. Partindo do princípio de que toda a emoção tende a manifestar-se com imagens concordantes com ela, o autor refere-se assim à expressão interna dos nossos sentimentos e sensações através da imaginação e fantasia; o que nas crianças é particularmente visível através de várias formas de expressão gráfica ou plástica. Vigotsky aponta também a necessidade de ampliar a experiência da criança se lhe quisermos proporcionar uma base suficientemente sólida para a sua actividade

criadora. De referir que para o autor a fantasia não está oposta à memória, ela apenas dispõe os seus dados em novas combinações.

Bruno Munari (MUNARI: 2007; *passim*), nos seus estudos sobre a imaginação, distingue fantasia, invenção e criatividade. Ele considera a fantasia como a faculdade mais livre de todas, em que existe uma liberdade de pensarmos as coisas mais absurdas, incríveis e impossíveis. Pode ser considerado tudo o que não existia, sendo por isso, também irrealizável. Quanto à invenção atribui-lhe um carácter prático, ou seja, trata-se de tudo o que não existia antes mas que é criado com um objectivo funcional e sem necessidades estéticas. A criatividade é encarada como uma utilização finalizada de fantasia e invenção e o meio onde pode ser visualizado todo este processo é a imaginação. Assumindo a fantasia como a faculdade mais livre de todas e sempre presente na imaginação das crianças, Munari enumerou uma série de características ou aspectos que lhe são inerentes. As crianças, espontaneamente, manifestam estas características através dos desenhos infantis e do seu pensamento reagindo positivamente quando as vêm representadas em imagens ou numa história que lhes é contada. Munari começa com a inversão de uma situação através do uso dos contrários e dos opostos. As crianças sentem-se fascinadas e divertem-se quando vêm um personagem muito gordo e outro muito magro lado a lado, por exemplo. Outro aspecto da fantasia é a multiplicação das partes de um conjunto, muito materializada nos desenhos do corpo humano quando as crianças multiplicam o número de olhos, pernas ou braços, para melhor representarem a função que imaginam para determinada figura. Há ainda as relações por afinidades visuais em que todas as coisas podem ser vistas de outros modos tendo em conta as suas relações. Um objecto ou pessoa pode assim adquirir um outro significado. Munari enumera também as diferentes mudanças que se podem operar com os objectos ou pessoas, nomeadamente as mudanças de cor, matéria, lugar, função, movimento, dimensão ou peso. Todas estas alterações, presentes em alguma pintura na arte moderna ou nos contos tradicionais, mas também nos desenhos das crianças, libertam a imaginação destas para domínios além da realidade. Por fim Munari aponta como aspecto importante da fantasia os seres antropomórficos; todas as misturas entre corpos de animais ou entre animais e humanos. Estes aspectos, a que se juntam a humanização de animais e até de objectos, demonstram bem o pensamento animista que a criança demonstra até à puberdade. Para ela, todos os objectos ou

animais sentem e reagem como uma pessoa, sempre tendo em conta os seus anseios egocêntricos. No fundo, a criança reage como se vivesse num mundo animado, sendo indissociável da fantasia.

Bruno Bettelhem (BETTELHEIM: 2003; *passim*) abordou estas características quando estudou a importância dos contos de fadas para a personalidade da criança. Considera que os contos de fadas, vindos da tradição oral e enraizados em várias culturas, encorajam o desenvolvimento da personalidade das crianças orientando-as para a descoberta da sua identidade, oferecendo-lhes assim novas dimensões. A justificação está no facto dos contos lidarem com problemas humanos universais e responderem às necessidades psicológicas das crianças. A isso acresce o facto do pensamento animista e fantasioso da criança encontrar uma identificação com a forma e a estrutura dos contos de fadas. As explicações racionais que os adultos muitas vezes insistem em dar às crianças, são mais difíceis porque não têm a compreensão abstracta necessária para lhes dar um sentido.

Sendo naturalmente criadora a criança encontra ao longo do seu processo de socialização uma forma de melhor se adaptar ao meio que a rodeia através dos simulacros e das ficções, onde manifesta uma acção sobre um objecto ou pessoa projectando os seus próprios receios e vontades e dialogando deste modo com os outros. É no jogo lúdico que estes simulacros ou ficções encontram um território mais propício para se desenvolverem. Dentro desse contexto lúdico a criança joga sozinha ou com outros, tem acesso a histórias de encantar e deixa-se impressionar por imagens em variados suportes. Nas suas experiências e em toda a imagética que tem em seu redor a criança vai construindo pouco a pouco o seu imaginário. A fantasia, como se viu, acaba por ter um papel fundamental em todo o processo. Este imaginário fantástico assumindo o fantástico como uma afirmação do irreal e do impossível coloca em causa uma série de factores situados num outro contexto espaço – temporal. Ele faz parte do desenvolvimento normal da criança. Se for bem estimulado e desenvolvido, acompanhar-nos-á enquanto adultos oferecendo-nos condições para pensar mais além do usual e levar a criatividade para outros planos, embora com consciência dessa irreabilidade.

3. O Imaginário na pintura e no cinema

A obra de arte, nas suas múltiplas formas, foi desde sempre o meio pela qual a imaginação do Homem se libertou. Este poder foi demonstrado através da pintura e de outras formas de artes plásticas, da música, teatro, poesia ou literatura. Na relação intemporal entre a obra de arte e o sujeito que se estabeleceu ao longo dos séculos foi construído um imaginário colectivo no contexto de uma determinada época histórica e social, de um movimento artístico e numa perspectiva mais abrangente, num determinado contexto temporal. Imaginário esse que extravasa e une a arte, os artistas e o público. A este carácter colectivo unem-se as experiências pessoais, as memórias e as recordações.

O psicólogo e filósofo Philippe Malrieu procurou compreender em seus estudos o modo como numa determinada sociedade, mediante a influência de um sistema colectivo de crenças pré-existente, são construídos comportamentos individuais de imaginação que nas relações com os outros estabelecem uma rede de significações estruturadas e estáveis. O autor baseou-se em estudos antropológicos em tribos e civilizações antigas, tentando deste modo perceber como se processa esse imaginário mítico.⁴ Nestes estudos, a obra de arte pode ser um fenómeno catalisador onde se encontram vários imaginários. Malrieu afirmou que

as obras de arte têm como função realizar, no sentido forte do termo, aquilo que no sonho não passava de uma aparência e, no mito, nada mais era do que significação. A imaginação põe a descoberto um real oculto e desconhecido, escondido sob o real conhecido, «natural». Ela faz com que vejamos, escutemos e pensemos que existem, a um nível mais profundo, outras realidades a que não estamos habituados. (MALRIEU: 1996; p. 81)

Este real oculto e desconhecido desvendado no contacto com a obra de arte encerra em si os mundos oníricos e a fantasia. É através dela que esses mundos se libertam e coexistem num imaginário. Também Bachelard identificou este carácter libertador da arte ao explorar uma das mais sublimes formas de arte, a poesia, nos seus estudos sobre a imaginação criadora. Bachelard afirmou também que “ Nenhuma arte é

⁴ Segundo Malrieu, ele actua em dois níveis distintos; na tentativa de domínio das coisas e seres, ou seja, numa necessidade de não permanecer num mundo estranho e hostil e procurar conforto, e num segundo nível, na regulação e enriquecimento de um imaginário através da tradição mítica. Ele actua num sistema estabelecido de regras sociais relacionadas com o sexo, com a natureza ou com o ciclo da vida.

tão diretamente criadora, manifestamente criadora, quanto a pintura.” (BACHELARD: 1991; p. 26) Acreditando que os quatro elementos da natureza, arquétipos materiais enraizados na consciência do Homem, permanecem sempre como princípios da criação artística, Bachelard considera que o pintor renova os sonhos cósmicos que o ligam aos quatro elementos através da sua criação, a pintura. Neste processo, “aceitando a solicitação da imaginação dos elementos, o pintor recebe o germe natural de uma criação” (BACHELARD:1991; p. 30). A pintura é, de facto, uma das mais antigas manifestações artísticas. Os modos de recepção da mesma, num inevitável triângulo comunicativo entre o pintor, a obra e o público, alteraram o seu sentido e configuração ao longo das diferentes épocas históricas. Na estreita relação deste triângulo, a pintura foi geradora de vários imaginários criados a partir das temáticas que apresentava, também a nível formal e de representação pictórica pois as normas e convenções na pintura foram sempre assimiladas pelos receptores ao longo das várias fases da história da arte. Esta assimilação, este imaginário criado, esteve na origem das recusas ou dificuldade de aceitação de novas formas de representação pictórica nos movimentos vanguardistas da arte moderna, por exemplo. No entanto, torna-se irrepreensível o facto de que a contemplação e o explorar de uma pintura activa no individuo observador um imaginário que será sempre individual, já que se liga às suas experiências, memórias e sensibilidades. Este processo individual é independente da época histórica, apesar da mesma condicionar os pensamentos do observador, como já se viu.

Também o autor da obra pode ser condicionado. Malrieu fez um estudo sobre as origens da imaginação pictórica e sobre os mecanismos da imaginação no pintor. Quanto às origens da imaginação pictórica, considera existir uma transferência das recordações pessoais na percepção para a imagem, uma transferência banal que muitas vezes passa despercebida quer ao pintor, quer ao público. Existe de seguida uma transferência da visão dos mestres para a visão do pintor, como Gombrich já havia defendido, (GOMBRICH: 1995; *passim*) e por fim, uma transferência de preocupações ou conceitos próprios da época ou da cultura. Quanto aos mecanismos, que não são mais que o somatório de todas estas transferências, Malrieu encara a execução da obra como a resolução de múltiplos conflitos e pensamentos. Os pintores observam o real mas projectam na sua criação uma outra realidade, embora com elementos desse real. É nesta alternância entre projecção e descoberta que reside a composição pictórica. E é

onde se pode definir o imaginário do pintor como a solidificação de uma grande quantidade de realidades diversas na sua mente. É na comunicação com o público que este imaginário cresce. Ele entrecruza-se com o imaginário do observador e adquire novos significados e dimensões. É este o poder da arte, não se limitando apenas à pintura, mas a qualquer forma de manifestação artística, como é o caso do cinema.

Para uma melhor compreensão do cinema como gerador de imaginário importa referir a grande quantidade de máquinas e aparatos que foram inventados durante o século XIX com o objectivo de provocar no espectador a ilusão do movimento. Consideradas hoje como os precursores do cinema, elas tinham como objectivo causar espanto e admiração no público tornando-se desde os primórdios responsáveis por criar no espectador um imaginário de culto e de magia. Embora a maioria dessas máquinas tenha surgido a partir de uma série de experiências científicas e apresentadas como inventos tecnológicos, a capacidade do espectador em maravilhar-se e deixar-se levar pelo imaginário esteve sempre presente desde o nascimento do cinema. Corrobora para isso o facto de o cinema resultar de uma série de experiências feitas ao longo dos anos precedentes ligadas à ilusão óptica com o intuito de fascinar o espectador levando-o a outros mundos e realidades. Esta relação entre arte e ciência pela qual o cinema sempre esteve envolvido continua viva até hoje devido à estreita relação entre os vários media no meio cinematográfico, assim como os avanços tecnológicos na área da interactividade que actualmente se vê envolvido. Importa salientar que a invenção do cinematógrafo, além de ser uma inovação científica, estava desde logo à partida embrenhada numa necessidade mágica de partir para outras realidades. “A técnica e o sonho, andam, desde o princípio, a par. Em nenhum momento da sua génese e do seu desenvolvimento se pode confinar o cinematógrafo ao campo exclusivo do sonho ou da ciência”. (MORIN: 1997; p. 28)

Desde que o cinema nasceu e impôs-se como objecto de reflexão e estudo têm sido muitos os pensadores a fazer uma analogia com a cena da Alegoria da Caverna, de Platão. Quando, no século IV a. C., o filósofo, na figura de Sócrates, pede a Glauco para imaginar um conjunto de prisioneiros numa caverna onde a sua “realidade” seriam as sombras que se moviam no interior (PLATÃO: 2007; p.315), encontramos alguma semelhança com uma sala de cinema, que não é mais do que um local onde são projectadas sombras. À parte desta analogia com um dispositivo técnico que viria a ser

desenvolvido séculos depois, Platão inaugurou também na história do pensamento ocidental, “o horror à razão dos sentidos, o escárnio das funções do prazer, a repulsa a todas as construções gratuitas do imaginário.” (MACHADO: 1997; p. 28) Não deixa no entanto de ser paradoxal, porque Platão reconhece o fascínio que essas sombras exercem sobre os prisioneiros; além disso transmite ao seu interlocutor uma situação que só existe na imaginação. Este fascínio sempre esteve presente no Homem ao longo dos milénios. As descobertas científicas relacionadas com a luz e a visão e a popularidade da óptica como entretenimento científico deram origem a uma série de experiências que enunciarei de seguida. Importa perceber como as imagens em movimento, despertando o espanto e a admiração o público, criaram uma aura imaginária no próprio dispositivo cinematográfico, ou como essas imagens libertaram desde sempre a imaginação do espectador. Importa igualmente perceber como o próprio cinema foi o responsável pela criação de imaginários. Em todo este processo é importante assumir o papel da fantasia e da magia, desde sempre ligada ao próprio aparato cinematográfico e ao conteúdo dos filmes. Sobretudo, importa invocar e analisar o cinema com a capacidade de levar o espectador para outros mundos, ou como reconheceu Platão, deixar que as imagens que não correspondem ao real exerçam fascínio sobre quem as vê.

Torna-se necessário recuar até aos finais do século XVIII quando falamos em dispositivos técnicos com o objectivo de causar espanto no espectador. Philidor e Robertson foram os criadores da Fantasmagoria, um teatro que aludia ao sobrenatural por projectar sobre o palco e o público imagens que não correspondiam à realidade. A partir de um dispositivo técnico através de um sistema de espelhos o público tinha acesso à imagem reproduzida de rostos ou corpos humanos no espaço diante de si, muitas vezes suspensos no ar. Os estranhos cenários, os efeitos sonoros e a iluminação intimista criavam um ambiente misterioso que invocava mundos paralelos ou irreais. Neste tipo de espectáculos eram utilizadas as lanternas mágicas, instrumento resultante da intersecção das antigas tradições ocultas e de magia com o iluminismo científico. Eram aparelhos que projectavam imagens de mundos inatingíveis ou imaginários, tornando-se muito populares e comercializáveis até ao século XIX. Os efeitos ópticos gerados pelas lanternas e nos espectáculos da Fantasmagoria eram racionalmente e

cientificamente explicáveis, nada era escondido do público. No entanto, o medo, o assombro e o fascínio que provocava tornava-se mais forte.

Os fornecedores de ilusões mágicas aprenderam que atribuir seus truques a processos científicos explicáveis não os fazia menos impressionantes, pois a ilusão visual ainda se punha diante do espectador, por mais desmistificada que fosse pelo conhecimento racional. (GUNNING In XAVIER:1996; pp. 29-30)

O fotógrafo francês Pierre Petit, um importante exibicionista público da lanterna mágica, chamou-a de “Lanterna do Medo”, demonstrando que o imaginário do espectador sobrepunha-se assim a qualquer explicação racional.

À parte dos pequenos engenhos técnicos que simulavam o movimento, vendidos individualmente e comercializados como brinquedos (taumatrópios, fenacistocópios, praxinoscópios, livros de animação, zootrópios), surgiram a partir dos finais do século XIX novos engenhos que pressupunham um sentido comercial e muitas vezes uma exibição pública. A sua quantidade era enorme, muitas vezes tratando-se simplesmente de aperfeiçoamentos de máquinas já existentes, o que demonstrava a guerra das patentes na época. A competição era muita, e conseqüentemente, muitos segredos envolvidos. Um dos exemplos mais representativos de toda esta nova “indústria” que nascia pouco a pouco foi Thomas Edison. Criador ou simplesmente patenteador de vários inventos ligados à técnica e à ciência, Edison esteve na vanguarda da comercialização da ilusão do movimento procurando lucrar com esta nova atracção. Em 1890, criando o cinetoscópio, Edison rodou pequenos filmes num estúdio construído para o efeito, o “Black Maria”, podendo o público assistir aos mesmos individualmente através de uma pequena máquina. O kinetoscópio, criado em 1894, tratava-se de uma caixa de madeira com um visor no cimo onde se podia assistir a pequenas sequências com imagens em movimento. As temáticas eram as lutas de boxe, números cómicos envolvendo pessoas ou animais amestrados, exhibições de bailarinas, cenas eróticas ou sobre a paixão de Cristo. O engenho funcionava através da inserção de uma moeda. A câmara que filmava as pequenas sequências chamava-se quinetógrafo, tendo sido inventada alguns anos antes por Dickson. Este criador foi também responsável pelo mutoscópio, em que uma máquina de pequenas dimensões mostrava imagens fotográficas através de um visor. As imagens eram impressas em papel e folheadas através de um mecanismo interno, dando assim a ilusão de movimento. Após a criação do cinematógrafo pelos Lumière em 1895,

Thomas Edison criou uma máquina alternativa um ano mais tarde, o vitascópio, com o propósito de competir directamente com o sucesso dos irmãos franceses.

A Exposição Universal de Paris em 1900 foi o pretexto para a apresentação de vários inventos que reflectiam o novo mundo civilizado. O desenvolvimento científico e tecnológico que se verificou a partir dos finais do século XIX materializava-se na divulgação das novas descobertas e na crença dos progressos tecnológicos e de uma cultura racional como adventos para o novo século. Na exposição foram apresentadas várias atracções que simulavam viagens no tempo e no espaço, incorporando ao mesmo tempo o cinema. Os panoramas e dioramas eram espaços com telas de grandes dimensões onde as pinturas reproduziam paisagens de terras distantes, especialmente locais no mundo que mostravam o expansionismo e colonialismo francês. Também o stereorama, uma tela móvel que circulava à volta do público, dava a ilusão de deslocamento espacial. Nesta exposição era reproduzida uma viagem pelo mediterrâneo ao longo da costa argelina. Os irmãos Lumière apresentaram o mareorama, que simulava igualmente uma viagem pelo mediterrâneo entre Marselha e Constantinopla. Instalado num prédio de 40 metros de altura e onde cabiam 1500 pessoas, o mareorama consistia num enorme barco onde o público era convidado a entrar por actores vestidos de marinheiros. Nas telas que cobriam toda a superfície em volta do barco eram projectadas imagens da viagem. Os efeitos sonoros, olfactivos, além do próprio movimento do barco simulando a navegação, davam a ilusão de uma verdadeira viagem marítima obrigando o público a sonhar e a criar o seu imaginário. O cineorama criado por Raoul Grimoin era um engenho semelhante, sendo o barco substituído por um balão de ar quente. O público entrava no cesto e em toda a volta eram projectadas imagens de uma suposta viagem aérea por Paris. A novidade neste engenho estava na substituição das telas pintadas ou com imagens fotográficas projectadas por filmes, situação que já se verificava desde 1896. O público teve também acesso ao Phono-Cinéma-Théâtre, onde eram projectados filmes e escutadas gravações fonográficas e o théatroscope, que combinava a exibição de filmes com ilusões de óptica, dioramas, performances musicais e gravações fonográficas. No Pavilhão das Viagens Animadas, eram representados sete programas diferentes que mostravam filmes dos irmãos Lumière e fotografias coloridas de Gaumont e Lévy, acompanhadas por música e declamações ao vivo.

Já bem depois da Exposição Universal em Paris, surgiram nos Estados Unidos da América as sessões “Hale’s Tours” criadas por George Hale, onde se procurava a interacção do público com as imagens animadas. Numa das sessões o público subia para uma carruagem e assistia a um filme projectado em toda a superfície do fundo desse mesmo espaço, onde se criava a ilusão de um transporte em movimento. A enumeração de todos estes engenhos e criações torna-se importante no sentido de que eram construídos, divulgados e exibidos sempre com o objectivo de maravilhar o espectador. Procurava-se o assombro, a surpresa, a ilusão; procurava-se acima de tudo dar condições ao espectador para a sua imaginação ser levada para longe. E já se procurava, nesta época, oferecer ao espectador um papel mais activo e directo na história através de uma relação mais interactiva com as imagens em movimento.

Vemos assim que o imaginário, o assombro causado no público pela visão de realidades alternativas que se moviam diante dos seus olhares estupefactos, sempre esteve presente em todas as manifestações e experiências ao longo dos anos que antecederam a primeira projecção pública do cinematógrafo com a máquina criada pelos irmãos Lumière. O conceito de uma sala escura com um grupo de pessoas a assistir a uma projecção de sombras, que Platão já havia imaginado séculos antes, é finalmente materializado naquele dia 28 de Dezembro de 1895.

No contexto de todos os engenhos e formas de exibição descritas anteriormente o cinematógrafo dos Lumière reveste-se de importância devido ao facto de ser comumente apontado como o início do cinema tal como o conhecemos, e ligada a este facto, por ser o dispositivo que ainda hoje associamos a uma normal exibição cinematográfica. Apresentado oficialmente no Salon Indian em Paris no ano de 1895, o cinematógrafo dos irmãos Lumière inaugurou o conceito de exibição de um filme: uma sala escura onde o público assistia à projecção de um filme numa tela branca de grandes dimensões. Através dos seus filmes documentais de cenas quotidianas, os Lumière pretendiam duplicar através da câmara o mundo visível e reconhecível. A grande afluência de público nas primeiras sessões não significava necessariamente que o cinema fosse reconhecido como uma arte. Muitas vezes os filmes eram exibidos como complemento de outras atracções mais populares como os números de magia, números

com animais amestrados, circo ou pantomima.⁵ Importa perceber que tipos de filmes eram apresentados ao público nesta época e quais as características desses filmes que maravilharam e continuam a maravilhar o espectador. A maioria dos filmes mostrava pequenos episódios da vida quotidiana ou paisagens de mundos distantes. O carácter documental estava presente, sem qualquer preocupação em ficcionar uma situação.

Como novo meio tecnológico que surgia, o cinema não dispunha ainda de uma linguagem própria. Mas então o que provocava o assombro no público perante uma manifestação que reproduzia o real e o visível? Seria apenas o funcionamento de um engenho técnico que atraía as multidões às sessões? Seria a questão de ser uma novidade nunca antes vista? À parte deste facto, que me parece inevitável, a justificação pode estar na “presença sobrenatural do detalhe realista nas imagens insubstanciais e velozes compostas de sombra e de luz.” (GUNNING In XAVIER:1996 p. 25) Além disso, “quanto mais reais eram essas ilusões, mais suas deficiências ficavam evidentes (...) Quanto mais perfeita a ilusão, mais real e fantasmagórica ela parecia.” (GUNNING In XAVIER: 1996; p. 25) Ou, segundo Edgar Morin, “a imagem já se encontra embebida de poderes subjectivos que a vão deslocar, deformar e projectar para a fantasia e para o sonho.” (MORIN: 1997; p. 98) Vemos assim a imagem como um reflexo da realidade mas ao mesmo tempo com poderes duplos e subjectivos. Ao mesmo tempo que eram exibidos estes filmes com imagens documentais, com cenas da vida quotidiana, começaram a surgir filmes que representavam números de magia ou de circo, assim como adaptações de histórias de fadas. A magia e a fantasia estiveram desde sempre presentes nas temáticas do primeiro cinema.

⁵ As primeiras exibições públicas do cinematógrafo, ultrapassado que estava já o impacto inicial, eram feitas nas “vaudevilles”, espaços fechados onde convivia todas estas formas de entretenimento popular, e frequentados pelas camadas mais baixas da sociedade. Eram espaços de diversão despojados de quaisquer valores morais, o que afastava a classe burguesa. Só mais tarde, a partir da primeira década do século XX, tornou-se comum a exibição de filmes nas “nickleodeons”, salas adaptadas onde se assistiu a uma alteração da visão que a sociedade dita burguesa tinha do cinema, a partir do momento em que este procurou legitimar-se artística e culturalmente.

II PARTE

Chagall e Méliès

No desenvolvimento deste capítulo procuraremos explorar a obra de dois autores na área da pintura e do cinema: Marc Chagall e Georges Méliès. As suas obras aproximam-se do imaginário infantil devido a uma série de características que passam não só pela temática apresentada, como pelas próprias representações plásticas. Aproximam-se igualmente da fantasia em vários aspectos. Antes da descrição e estudo dessas características será apresentada de seguida uma biografia de Chagall e Méliès, assim como toda a imagética criada ao longo da sua obra.

1. Marc Chagall

A obra de Chagall é caracterizada por um universo onírico único, onde o mundo dos sonhos convive com temas como a vida, a morte ou o amor. A dificuldade em catalogar o pintor num movimento deriva das suas posições contra as teorias dogmáticas na pintura ou nos movimentos artísticos expressa na sua obra. Muito influenciado pela tradição da pintura russa e na iconografia judaica, mas sem estar totalmente imune aos movimentos vanguardistas do início do século XX, Chagall seguiu sempre um caminho próprio e original, onde a cor foi utilizada de modo sublime. A sua obra estendeu-se pela pintura, ilustração, cerâmica, tapeçaria ou vitral, num percurso onde os sonhos e memórias da infância ocupam um lugar fundamental. No livro “*Ma Vie*”, de 1931, uma tradução para francês do texto em russo que Chagall escreveu em 1922 sobre as suas memórias, o pintor escreveu sobre a infância com uma nostalgia que lhe deu alento para pintar ou “alcançar as estrelas”.

Marc Chagall nasceu a 7 de Julho de 1887, em Vitebsk, uma pequena aldeia russa com uma população maioritariamente judaica. Vivendo intensamente o Hassidismo Judaico, os habitantes celebravam a comunhão total entre deus e o amor universal. A ligação à terra e aos animais ligavam a humanidade ao universo. Nesta infância onde a transmissão de amor e alegria era habitual entre toda a comunidade, Chagall vai futuramente buscar inspiração para a sua criação artística. Foi durante o

percurso escolar que Chagall descobriu os desenhos e pinturas nos livros e começou a reproduzi-los. De referir que o judaísmo proíbe a reprodução de imagens de ídolos. Apesar deste facto que poderia tornar-se um obstáculo, Chagall não desistiu e teve o apoio da mãe para os seus estudos artísticos. Após ter aulas de pintura na sua cidade natal, mudou-se com um amigo para São Petersburgo em 1906, aos vinte anos, para tentar consolidar a sua carreira como artista e onde consegue matricular-se na Sociedade Imperial para a Protecção das Belas Artes. Datam desta época as pinturas com paisagens naturalistas, auto-retratos e uma série de representações de Bella Rosenfeld, a sua primeira mulher. As suas memórias recentes da família ou elementos da arte popular russa eram também já visíveis nas obras. Com uma técnica artística ainda por apurar Chagall aprende a trabalhar a cor como elemento básico da composição numa estadia na Escola Svanséva. Mas é na viagem para Paris em 1910 que vai consolidar a sua carreira.

Procurando apoio junto dos compatriotas instalados na capital francesa, começou a visitar as grandes galerias e museus e conheceu os movimentos das vanguardas artísticas. Contacta pela primeira vez com as obras de Van Gogh, Renoir, Pissarro, Gauguin, Monet, Cézanne ou Matisse. Impressionou-se sobretudo com a forma de como estes artistas utilizavam a cor nas composições. Frequentou algumas escolas e academias e fez algumas experiências cubistas, mas mais interessado neste movimento como “a linguagem na qual se podia exprimir a magia do mundo, a misteriosa vida imanente dos objectos para além de todo o seu valor funcional.” (F.WALTER; METZGER: 2004; p. 18) Os quadros “*À Rússia, aos asnos e outros*” ou “*O poeta (Três e meia)*”, ambos de 1911, são exemplos onde as formas geometrizadas e desconstruídas, típicas do cubismo, encontram-se presentes. Nesta última obra, a exemplo do que já fazia em outras composições, Chagall faz uma composição plana onde é a cor que unifica as partes fragmentadas. A utilização simbólica da cor também é visível no rosto do homem e no gato pintado de verde. Foi também neste ano que Chagall uniu pela primeira vez a história que quer representar ao seu conteúdo simbólico, no quadro “*Para a minha noiva*”, onde pinta uma figura humana com cabeça de touro. A obra “*Eu e a aldeia*”, também de 1911, foi considerada como um dos maiores exemplos da assimilação de técnicas artísticas que Chagall teve em Paris. Trata-se de uma composição construída segundo uma forma radial, onde um rosto de perfil e a cabeça de uma ovelha fixam-se directamente nos olhos, aludindo à estreita ligação entre o Homem

e os animais, própria do hassidismo judaico. Em redor desta composição geométrica, vários elementos dispostos intencionalmente mostram o quanto Chagall transformou as formas em símbolos. As memórias da sua aldeia natal e o cubismo e orfismo franceses unem-se de uma forma extraordinária. No entanto, como aponta Baal-Teshuva, enquanto o cubismo era caracterizado por uma estrutura analítica ou sintética, as forças motrizes de Chagall eram de origem poética e nostálgica. (BAAL-TESHUVA: 2004) As cores são utilizadas de forma simbólica e os objectos e figuras na pintura são representados através de uma realidade para além do mundo visível. Esta seria uma característica que nunca mais iria abandonar.

O contacto que teve com vários poetas e com a poesia provocou em Chagall um reforço da não necessidade em catalogar as suas obras num movimento artístico. O pintor repudiou teorias dogmáticas ou científicas na pintura; deixou-se antes levar pelas palavras dos poetas e traduzir toda a poesia e nostalgia para a pintura. Foi Guillaume Apollinaire, que privou com Chagall, que apelidou o seu mundo figurativo de “sobrenatural”. A obra “*Auto-retrato com sete dedos*”, de 1913-14, traduz em parte o que era o mundo pictórico e temático de Chagall. O pintor faz um auto-retrato geometrizando as formas que o definem. Numa das mãos, uma paleta com as cores que fazem parte da sua obra. Junto à outra mão, com sete dedos, vê-se uma tela onde é representada uma cena da sua aldeia natal. Aldeia também representada no canto superior direito da obra onde podemos reconhecê-la num balão de pensamento. Chagall demonstra desta forma que as memórias da sua aldeia acompanham-no sempre. No canto oposto a torre Eiffel representa Paris.

Chagall regressou a Vitebsk após quatro anos na capital francesa, onde foi obrigado a permanecer por tempo indeterminado devido ao eclodir da grande Guerra. O reencontro com Bella e o casamento ocorrido em 1915 faz com o tema do amor se encontre muito presente nas suas obras que datam deste período. Em “*Sobre a Aldeia*”, de 1914-18, “*O aniversário*”, 1915 ou “*O passeio*”, de 1917, o amor entre o casal é representado de forma onírica com Chagall ou Bella a flutuar no ar mostrando assim toda a “leveza” de um sentimento puro. Durante esta estadia na Rússia torna-se mais tarde o novo Comissário das Belas-Artes, na sua aldeia natal. O seu grande objectivo era a criação de uma escola de artes em Vitebsk, o que conseguiu em 1919 com a Academia de Arte de Vitebsk. Por ocasião das comemorações da Revolução Russa, em Novembro

de 1919, Chagall organizou uma festa com vários artistas, e como conta Baal-Teshuva, (BAAL-TESHUVA: 2004) o pintor tentou transferir para a realidade palpável um pouco do seu mundo onírico. Vacas e um cavalo foram pintados de verde e pessoas penduradas pelos pés “voavam” num espaço decorado com cores vivas. Em 1920, após a morte do pai e irmão e do abandono do cargo de director da escola (por divergências com os artistas suprematistas, que tentaram que a escola seguisse unicamente essa corrente), Chagall e Bella partem para Moscovo deixando definitivamente Vitebsk. O mundo do teatro, que já havia apaixonado Chagall anteriormente, volta a seduzir o pintor. Neste período, pintou uma série de cenários e concebeu vestuário para uma peça. Executou também gigantescas pinturas murais. Através de um convite do Ministério da Educação e das Artes, Chagall iniciou um trabalho como professor de crianças órfãs num lar situado em Malachovska, uma pequena cidade periférica para onde se havia mudado com a mulher e a filha. Os desenhos e pinturas autênticos e ingênuos das crianças fascinaram Chagall, levando-o a registar este facto nas suas memórias escritas.

Em 1923 parte de novo para Paris, desta vez já com um reconhecimento geral como artista. O surrealismo começava a fazer-se sentir no meio artístico. André Breton convidou Chagall para se juntar ao movimento, mas mantendo-se fiel à sua postura de recusa de dogmas na pintura, Chagall recusa o convite. Ao trazer o sonho e o irracional para a pintura Chagall interessou aos surrealistas, mas “interpretava o preito que eles prestavam à força do inconsciente, como uma atitude demasiadamente deleitável, como exibição intencional da falta de lógica, não podendo assim identificar-se com eles.” (F.WALTER; METZGER: 2004; p. 57) Chagall não aceitava o automatismo procurado pelos surrealistas; o artista pretendia representar um mundo de fantasia mas a partir de um pensamento consciente. O tema do circo, bastante comum na obra de Chagall numa determinada fase, começou através de um convite de um negociante de arte para que o pintor assistisse com a sua família ao Cirque d’Hiver. O negociante acabou por propor a Chagall uma série de dezanove guaches sobre o circo, denominada “*Cirque Vollard*”. Esta época coincidiu com uma grande actividade de Chagall como ilustrador. Dois dos exemplos mais representativos foram a ilustração das “*Fábulas*”, de La Fontaine, ou a “*Bíblia (O velho testamento)*”.⁶

⁶ A respeito das Fábulas, Bachelard aconselha a que o leitor “*Olhe bem uma das gravuras e a gravura vai, sozinha, se pôr a fabular. (...) A fábula vai sair da imagem.*” (BACHELARD: 1991; p. 22). O mesmo autor, num belo

Nos anos 30, quando as discriminações contra os judeus na Alemanha começam a fazer-se notar, e também devido a alguns acontecimentos mais pessoais, a linguagem artística de Chagall vai sofrer algumas alterações. A paleta de cores torna-se mais reduzida e sóbria. Mesmo a atmosfera das pinturas transmite alguma desolação ou tristeza. A obra “*A solidão*”, de 1933-34 é representativa desta mudança em Chagall. Sob uma cidade escura e fria um velho judeu contempla o vazio. Ao seu lado pousa um violino, imagem presente em muitas obras de Chagall, mas aqui com uma expressiva inutilidade. Um anjo branco a voar no alto traduz no entanto alguma esperança. Com o eclodir da Segunda Grande Guerra, Chagall e a família instalaram-se numa pequena vila rural, Gordes, onde permaneceram no desconhecimento sobre os horrores que a Alemanha praticava contra o povo judaico. A solução de salvamento partiu de um convite feito através do “Comité de Salvamentos de Emergência” e pelo Cônsul dos Estados Unidos em Marselha, que aconselharam Chagall a viajar para os Estados Unidos para desenvolver um trabalho com o Museu de Arte Moderna de Nova Iorque. Assim, em 1941, Chagall parte com a sua família para os Estados Unidos, onde expõe uma retrospectiva da sua arte entre 1910 e 1941, no Pierre Matisse Gallery, Nova Iorque. Foi nesta cidade que Chagall recebeu a notícia que a sua cidade natal, Vitebsk, havia sido destruída pelos alemães durante a invasão da Rússia. A obra “*A guerra*”, de 1943, representa todo este sofrimento que o deixou completamente abatido. Pouco depois tempos outro duro golpe na vida de Chagall iria marcá-lo para sempre. Foi a morte da sua mulher, Bella, que não resistiu a uma infecção viral. Em 1948 Chagall partiu novamente para França, onde viria mais tarde a casar pela segunda vez, com Valentine Brodsky. A morte leva o pintor em 1985, aos 97 anos de idade.

texto sobre as ilustrações da Bíblia por Marc Chagall, descreve de que forma se deixa arrebatado em devaneios através da obra do pintor. Interpelando-o directamente, Bachelard aconselha o leitor a observar minuciosamente uma página ilustrada ao invés de procurar sentido da história através das palavras ao longo do livro. Nesse contacto directo com a obra, o observador deixar-se-á arrebatado pelos devaneios que a mesma faz libertar. Para Bachelard, cada página do livro constitui um notável documento onde se poderá estudar a actividade da imaginação criadora. (BACHELARD: 1991; p. 12)

2. Georges Méliès

Georges Méliès foi considerado por muitos como o principal responsável pela transformação do cinematógrafo em cinema. A partir da sua actividade como Mágico, Méliès descobriu uma forma de recriar através da câmara os truques e os mundos de fantasia que apresentava em palco, abrindo caminho para uma nova forma de fazer cinema libertando-o da representação de cenas quotidianas e documentais que caracterizava o cinematógrafo. A sua forma de trabalhar única, inter-relacionando diversas Artes que dominava e criando situações e mundos impossíveis através das temáticas, técnicas e efeitos especiais, levaram o imaginário no público a aproximar-se mais do sonho e fantasia através do cinema. Entre 1896 e 1913 produziu 520 filmes, dos quais participou como actor em 300. A sua obra é resultado de múltiplas influências artísticas que se manifestaram desde a sua infância, como veremos a seguir.

Da Magia e do Teatro ao Cinema

Georges Méliès nasceu em 8 de Dezembro de 1861 em Paris. Desde criança manifestou um gosto pelas artes que o levou a pintar paisagens e representar a figura humana através de caricaturas. Mesmo no trabalho na fábrica de calçado da sua família, Méliès distinguiu-se no desenho de várias peças, através da diferença e originalidade, que viria mais tarde a representar em alguns dos seus filmes. Foi um desenhador compulsivo durante a sua vida, o que se viria a reflectir mesmo no seu futuro trabalho como cineasta. Grande parte da sua infância e juventude foi também dedicada às artes mágicas. Em 1884, então com 21 anos, Méliès era frequentador assíduo do L'Egyptian Hall, dirigido por John Nevil Maskelyne, um teatro onde eram representadas maioritariamente peças de componente fantástica com grandes ilusões cénicas. Apaixonado por estas ilusões Méliès tornou-se ilusionista amador. Desenvolveu um extenso trabalho com o intuito de obter reconhecimento profissional, o que se viria a reflectir na compra do Teatro Robert-Houdin em 1886, em Paris, adquirindo também todas as maquinarias criadas pelo antecessor, procurando inovar e criar grandes ilusões que atraíssem o público. Em 1888 produz "*La stroubaika persane*", o que constituiu o seu grande primeiro sucesso junto do público, que retornava assim a uma sala de

espectáculos que caminhava para o abandono e decadência. Entre 1888 e 1910, Méliès produziu e criou um total de 33 sátiras mágicas.

Méliès foi pioneiro na apresentação dos números de magia como se de uma peça de teatro se tratasse. Construiu cenários que contextualizavam as situações, explorando uma verdadeira “mise-en-scène”. Nas imagens do número “*Les farces de la lune*”, estreado no Teatro Robert-Houdin em 1891, é visível a importância dada ao cenário, que ocupa todo o espaço do palco. As nuvens enquadram a cena num ambiente onírico e a lua humanizada transporta o cenário para um ambiente de fantasia. A preocupação com a encenação em palco, e principalmente, a simbiose entre as diferentes artes seria uma marca registada do artista. A consciência do valor e das capacidades da imagem para operar no imaginário do espectador foi comum a todos os mágicos na época. Méliès não ficou atrás e cedo incorporou projecções de lanternas mágicas com as suas imagens de mundos inatingíveis e de fantasia durante as apresentações no Teatro.

O cinema, a grande novidade tecnológica do final do século XX não poderia passar despercebida a Méliès. Em 28 de Dezembro de 1895 assistiu à primeira sessão dos irmãos Lumière em Paris. Apaixonado pelas possibilidades técnicas e artísticas do novo aparelho, adquire-o e começa a produzir filmes no jardim da sua propriedade familiar. A sua primeira experiência cinematográfica data de 1896. Tratava-se de uma réplica de um filme dos irmãos Lumière onde era mostrada uma cena de jogos de cartas. Um cinema puramente documental com cenas quotidianas comuns na época. Mas os sonhos de George Méliès não cabiam neste registo. Procurou desde logo utilizar o cinema para mostrar os mundos imaginários que já reproduzia em palco. Passou a projectar os filmes durante as sátiras de magia, substituindo assim as lanternas mágicas e tornando-os parte integrante do espectáculo. Em 1897 Méliès construiu o seu primeiro estúdio, numa tentativa de melhor controlar a luz e colocar em prática uma série de truques e ilusões e transferi-las do teatro para o cinema. Compreendeu que através do cinema poderia mais facilmente aludir ao sobrenatural e à magia, assombrando os espectadores com os seus truques. Compreendeu também que muitas das ilusões que apresentava nos filmes jamais poderiam ser reproduzidas num palco. Conta-se que Méliès descobriu um dos seus principais truques cinematográficos através de um acaso. Quando filmava em Paris, a máquina encravou durante uns minutos. Ao visionar o filme as carroças que circulavam na rua mudavam subitamente de posição. Estava descoberto

o truque da substituição, que fazia parte de toda a cinematografia de Méliès. “*Escamotage d’une dame au théâtre Robert-Houdin*””, em 1896 foi o primeiro filme em que utilizou estas novas técnicas. Tratava-se da recreação de um famoso truque de magia de Bualtier de Kolta, onde uma mulher desaparecia misteriosamente. Para fazer desaparecer a atriz em palco Méliès utilizava uma estrutura em arame com a forma do corpo de atriz, dando tempo para que ela descesse para um alçapão no palco. Com a técnica cinematográfica consegue reproduzir perfeitamente essa ilusão sem necessitar desse alçapão ou outros adereços. Bastava-lha parar a filmagem dando tempo à atriz para desaparecer de cena. A atriz foi Jehanne d’Alcy, que já anteriormente era uma presença assídua nos espectáculos do teatro. A sua transferência para o cinema foi inevitável, acabando por ser a atriz principal de grande parte dos filmes de Méliès. O artista acabaria por torná-la sua esposa alguns anos mais tarde.

No estúdio construído em 1897 Méliès adaptou todos os recursos da maquinaria teatral, o que lhe permitiu testar várias formas de efeitos especiais como a câmara no tecto, filmando o chão como se fosse uma parede vertical. Desenvolveu muito a trucagem com actores e objectos, permitindo aparições, desapareções, metamorfoses e substituições em movimento. Foi considerado o criador da técnica do “Stop-Motion”. Explorou também a sobre-impressão na película para a multiplicação de corpos ou cabeças. Dando continuação ao que fazia em palco, Méliès desenhava todos os cenários, construía, pintava e encenava os actores.

A Criação de Mundos Fantásticos

Destacando-se da maioria dos cineastas no final do século XIX que mostravam uma realidade objectiva, Méliès foi o primeiro a usar o cinema como veículo para os contos de fadas e fantasia. Conhecedor profundo das tradições da magia e aberto às novas invenções tecnológicas, Méliès libertou o cinema da captação do real evadindo-o para o onírico e o desconhecido, contribuindo para isso uma série de convenções vindas da literatura, pintura ou teatro. Por volta de 1898 o público começou a cansar-se do cinema documental permitindo ao cineasta ganhar algum reconhecimento neste novo género. Ultrapassado que estava o fascínio inicial pelo engenho técnico que projectava

imagens “reais”, o público maravilhava-se agora com imagens que nunca poderia ver no mundo real. Méliès inaugurou o género fantástico, onde os efeitos especiais eram utilizados para materializar sonhos ou fantasias dos personagens e para recriar mundos imaginários.

As influências de Méliès são inseparáveis de toda a sua infância e juventude, onde se dedicou ao desenho e contactou com várias formas de expressão artística. É inseparável acima de tudo do entretenimento popular onde se enquadram as artes mágicas e onde o cinema se enquadrou nos seus primórdios. Na sua carreira como mágico (da qual se torna, como vimos anteriormente, praticamente inseparável da carreira como cineasta), Méliès tinha como grandes influências os mágicos John Nevil Maskelyne, David Devant ou Bualtier de Kolta. Partilhou também algumas ilusões com um contemporâneo, Georges Feydeau. Ambos utilizaram a maquinaria e invenções tecnológicas em palco com o intuito de criar mundos fantásticos. Méliès recriou no teatro e posteriormente no cinema algumas das ilusões criadas por estes homens. Nas encenações em ambos os espaços Méliès teve como influência os espectáculos de “Music-hall” ou “Café Concerto”, então comuns na época, assim como os números de circo ou de pantomina. Formas de entretenimento popular que sabia fazerem parte do imaginário da cultura das massas, o seu público-alvo no teatro ou cinema. Também fazendo parte deste imaginário estava o folclore e a mitologia que adaptou em algumas obras. Procurou grande influência na literatura, nomeadamente nos dramaturgos Adolphe d’ Ennery e Gilbert de Pixerecourt e nas obras de La Fontaine e Charles Perrault. A nível visual existem afinidades entre a obra de Méliès e as gravuras de Gustave Doré, que ilustrou também as obras de La Fontaine e Perrault. As suas gravuras, também pela própria temática que se propunha a representar, eram muito voltadas para a fantasia. John Frazer, no seu texto “*Notes on the work of Georges Méliès*” (FRAZER: 2008) indicou algumas afinidades de Méliès com o Romantismo a nível literário e visual, embora considere que o gosto pictural do artista ainda permaneceu um pouco conservador com os gostos do início do século, nomeadamente o movimento Impressionista. Além da influência nas obras literárias já citadas e nas gravuras românticas de Doré, são visíveis, segundo John Frazer, referências das fases clássicas e românticas da pintura da primeira metade do século XIX nos filmes de Méliès. São disso exemplo as colunas clássicas ou as mulheres em poses estáticas e

triunfantes nos pedestais ou junto aos astros. O autor encontrou também algumas analogias com a obra de Ingres, “*Turkish bath*”, de 1862, quando Méliès representa em vários filmes uma mulher numa pose semelhante. Também no filme “*La cascade de feu*”, de 1904, Frazer encontrou semelhanças com a Vénus de Urbino, de Ticiano. Méliès procurou também inspiração em algumas histórias de Jules Verne, nomeadamente na obra de 1865, “*De la terre à la lune*”, que serviria de base para o cineasta criar o filme “*Voyage dans la lune*”, em 1912. O cineasta encontrou a sua própria linguagem sendo-lhe fiel até ao final da sua vida.

Começando por recriar no cinema as grandes ilusões que apresentava em palco, evoluiu depois para as recriações de histórias do imaginário popular presentes na tradição oral ou nas obras literárias citadas anteriormente. Era responsável por todo o processo criativo e de produção dos seus filmes. Utilizava actores vindos do teatro, nomeadamente do Châtelet, The Folies-Bergère e The Paris Opera to Montreuil. No decorrer da Grande Guerra o Teatro Robert-Houdin fechou em 1914, reabrindo nove meses mais tarde com o nome Ciné-Salon Robert-Houdin, desta vez destinado apenas à exibição de filmes. A sala acabou por fechar definitivamente em 1925. Em 1929, ano em que foi dedicada uma sessão de homenagem a Méliès em Paris, o cineasta doou os objectos do Ciné-Salon Robert-Houdin ao Musée des Arts et Metiers, na mesma cidade.

A firme crença na fantasia, presente em toda a obra de George Méliès, foi um dos motivos que ditou a sua desgraça. No final da primeira década do século XX, frente a um público cada vez mais afastado dos seus filmes e fiel aos novos dramas históricos que irrompem no cinema, Méliès não consegue fazer frente à frenética produção nos Estados Unidos nem consegue adaptar-se às novas exigências de produção com intuítos comerciais. Sempre se assumiu como um artista insistindo em trabalhar e orientar sozinho uma equipa. Nunca conseguiu unir a criação artística à produção industrial e comercial. Após uma última aparição no cinema com um anúncio publicitário, o cineasta morreu em 1938. O seu legado, no entanto, é visível até aos dias de hoje. Existe aqui a questão do imaginário ser trabalhado pelo próprio cinema, sendo Méliès pioneiro num género que se consolidou. Os seus truques foram extensivamente copiados na época e influenciaram gerações de realizadores através dos tempos. A fantasia no cinema impôs-se; o género de ficção científica foi criado. No túmulo de Méliès e também no genérico do documentário “*Le grand Méliès*”, de Georges Franju, em 1953,

pode ler-se uma frase que resume bem o percurso do artista: “*Georges Méliès, Createur du Spetacle Cinématographique 1861 – 1938*”.

3. O Imaginário através de Chagall e Méliès

Para compreendermos de que forma a pintura de Chagall ou o cinema de Méliès estimula a imaginação é importante entender o contexto em que as suas obras floresceram na própria história da pintura e do cinema. A obra de Chagall desenvolveu-se num período onde novas formas de representação pictórica irrompiam através de movimentos artísticos que tentavam teorizar essas mudanças. Mais do que a temática, a própria composição visual, as formas e as cores, tornam-se elementos primordiais nas obras. São eles que causam ruptura com as convenções anteriores na pintura e definem essencialmente os movimentos. Consciente destas características, Chagall seguiu, no entanto, um percurso único e original onde as memórias de infância e as suas origens assumem lugar fundamental. Esta analogia com a infância é uma característica visível em alguns pintores na arte moderna, que descobriram que a audácia, criatividade ou poder de invenção que a criança demonstra nas suas produções simples, autênticas e espontâneas são aquilo que sempre procuraram. As analogias com a chamada arte primitiva, mas também com a pintura infantil, podem ser observadas em Rousseau, Dubuffet, Picasso ou Miró, por exemplo. A justificação parece estar no facto da linguagem gráfica e plástica infantil ou primitiva encerrarem a expressão na sua forma mais pura, sem regras ou modelos impostos.

É importante reflectir aqui sobre as diferenças ou semelhanças dos mecanismos de criação entre uma criança e um adulto. Em ambos há uma obediência às mesmas leis, ou seja, a criação é o resultado de um complexo trabalho que envolve o inconsciente. A criação nunca surge do nada, mas sim de uma organização de matéria que a criança ou o adulto vai organizar, coordenar e transformar com vista à realização de um determinado trabalho. Existe uma constante motivação em concretizar o mundo interior em formas que maravilham a criança ou o adulto, prolongando-o assim em algo material para si e para os outros. Aqui encontramos uma condição de toda a expressão criadora: a comunicação. Na criança, a necessidade de expressar-se livremente e comunicar com os

adultos e o mundo que a rodeia; no adulto, a necessidade de exprimir-se e levar a sua arte às pessoas, aos consumidores daquilo que produziu. No fundo, em ambos os casos, há um processo de comunicação e aceitação. A principal diferença reside no facto do mundo interior da criança ser ainda muito mutável e pouco estável; mas ao mesmo tempo liberto de regras e modelos, como já se viu. As analogias entre a arte infantil e a arte produzida pelos adultos devem assim ser encaradas como aparentes e não reais já que o grau de experiência e os mecanismos mentais são completamente diferentes entre uma criança e um adulto. Ao redescobrir e explorar o valor das produções infantis o artista faz como que um processo de regressão à infância, procurando incorporar na sua linguagem plástica os elementos típicos da linguagem infantil, e de alguma forma, procura também expressar-se como as crianças embora limitado pelos diferentes e inevitáveis mecanismos mentais e físicos. As características do resultado final das obras onde a infância teve alguma base de inspiração acabam por ter um papel preponderante no fascínio que exercem em quem vislumbra as obras, confiando aqui na sensibilidade do espectador.

Na pintura de Marc Chagall estão presentes algumas das características que os pintores da arte moderna tentam reproduzir e que nos reportam para o mundo da infância e para a representação gráfica infantil. Em Chagall encontramos a perspectiva afectiva, a transparência, humanização ou a cor simbólica. Por perspectiva afectiva entende-se a representação de pessoas, animais ou objectos, numa escala consoante ao que a criança atribui maior importância afectiva. É normal nos desenhos das crianças existir uma discrepância em termos de dimensão quando desenham por exemplo a família completa. A mãe pode estar desenhada maior que o pai, o que indica uma preferência por afinidade. Um animal, por exemplo um gato doméstico, pode também ser representado numa escala maior que um humano, demonstrando toda a afectividade ou importância que a criança deposita no mesmo. Na obra de Chagall é possível observar esta forma de representação. Na transparência há uma representação daquilo que se sabe existir, mesmo que não se veja. As crianças tendem a tornar o feto visível quando desenham a mãe grávida, por exemplo. Em Chagall a transparência é visível em várias obras. Nos desenhos das crianças a humanização é habitual. Elas dão vida aos astros, objectos e humanizam os animais, no sentido de lhes atribuir uma existência real. Também Chagall humanizou astros e animais nas suas obras. Quando a cor é utilizada

para exprimir estados, podendo não existir uma identificação real entre o representado e o real, está a ser utilizada de forma simbólica. Intuitivamente a criança utiliza a cor desta forma nas suas manifestações gráficas. Não está preocupada com a veracidade da cor daquilo que representa, mas sim com a cor que associa ao representado. Em Chagall os animais verdes ou azuis ou separação dos planos de acção do quadro em cores diferentes é comum.

A estas características próprias da representação gráfico plástica infantil juntam-se também alguns aspectos próprios da fantasia, que já descrevemos anteriormente e que serão especificados mais tarde neste estudo. Todos estes aspectos contribuem para situar a obra de Chagall na fantasia e no onírico. As crianças sentem-se habitualmente fascinadas com os quadros de Chagall porque lhes reconhecem elementos próprios da sua linguagem visual. Um adulto sente-se igualmente fascinado porque ao reconhecer esses elementos sente-se reportado para a simplicidade e autenticidade da infância. E a infância é um dos veículos mais seguros para chegar à fantasia. Não devemos esquecer que Marc Chagall assumiu que procurou nas memórias da infância inspiração para toda a sua obra. O pintor criou toda uma imagética que se torna facilmente reconhecível e nos “obriga” a mergulhar no seu imaginário.

É necessário enquadrar a obra de George Méliès na história do cinema e perceber de que forma se deu a transformação de imagens móveis que mostravam a realidade objectiva para um cinema onde a fantasia assume um lugar privilegiado. No período de tempo em que Méliès rodou os seus filmes o cinema não tinha uma linguagem própria nem uma legitimação artística ou cultural. Os primeiros filmes que surgiram documentavam uma cena da vida real ou mostravam paisagens de sítios distantes, não existindo qualquer linha narrativa. Noel Burch denominou esta fase como cinema primitivo ou filmes primitivos.⁷ Tom Gunning, por outro lado, vai chamar a esta fase como cinema de atracções por ser um cinema essencialmente exibicionista. Não considerando válida a oposição entre estes filmes e o cinema narrativo, que a história do cinema sempre tendeu a opor, Gunning considera que os primeiros filmes tinham como principal objectivo a pura exibição de uma cena, sendo o “mostrar algo” a

⁷ Flávia Cesarino Costa, no seu livro *“O Primeiro Cinema: espectáculo, narração, domesticação”* (CESARINO COSTA: 2005) recusa adoptar o termo “primitivo”, por considerá-lo depreciativo. A autora considera que o termo reduz os filmes à sua pouca capacidade técnica e artística. Prefere chamá-lo de “primeiro cinema”, influenciada pelo francês André Gaudreault.

sua principal atracção. Importa dizer que o imaginário no cinema, ou o modo como o cinema criou no espectador um imaginário, começou a ser criado nestes primeiros filmes que reproduziam cenas da vida real. O fascínio pelas imagens em movimento situa os antecedentes do cinematógrafo numa envolvência de mistério e maravilhamento com público. Os próprios dispositivos criados posteriormente na Exposição Universal de Paris mostraram como essa envolvência foi valorizada e explorada. Não foi, portanto, necessário esperar pelos filmes de fantasia de Georges Méliès para o cinema despertar no espectador o imaginário. As próprias imagens em movimento eram responsáveis por isso, mesmo mostrando cenas triviais e perfeitamente reconhecíveis na vida quotidiana.

Quando Méliès começa a adaptar os números de magia que fazia em palco e a explorar os efeitos especiais e técnicas que suportavam histórias de fantasia; quando começa a adaptar contos e histórias do imaginário popular vindo das tradições orais e da literatura infanto – juvenil; quando torna visível num filme aquilo que normalmente habita na nossa imaginação ou num sonho, o cinema atinge outra dimensão. Mais do que nunca ele encontra uma semelhança com o sonho, pois toda a descontinuidade, a transformação, a irrealidade presente nos sonhos, a presença do duplo/ fantasma, materializa-se no ecrã. O tempo fluído dado através da montagem de uma sucessão descontínua e heterogénea de planos que não corresponde ao tempo real e cronológico é igualmente uma característica dos sonhos, onde a nossa mente agrupa e ordena uma sucessão de imagens. Esta questão do duplo e da fluidez do tempo levou Edgar Morin a considerar o cinema de Méliès como “metamorfose”, não se limitando a esta denominação apenas para uma técnica criada pelo cineasta. Este universo fluído onde tudo sofre uma metamorfose, este imaginário finalmente materializado no cinema, surgiu com a criação do género fantástico por Méliès. “A brusca aparição do fantástico faz com que se revele a magia que se esconde por detrás do «encanto da imagem» ” (MORIN: 1997; p. 71)

O fantástico afigura-se como a afirmação do irreal, do impossível, com a consciência da irrealidade. É um imaginário que difere dos outros imaginários porque põe em jogo seres, coisas, formas situadas num outro contexto espaço – temporal, onde tomamos consciência dos poderes e impotências que experimentamos todos os dias. Embora limitado pelos meios e recursos da sua época Méliès explorou as possibilidades

da máquina subvertendo as funções para a qual foi criada. Convém lembrar que o cinematógrafo foi criado com um intuito técnico e científico, sendo os primeiros filmes produzidos puramente documentais. A máquina de filmar tinha a função de captar uma acção do “real”, gravá-la numa película, sendo posteriormente exibida para um público. Ou seja, uma função que, a longo prazo, poderia cair numa estagnação. Arlindo Machado (MACHADO: 1993; p.36), defendeu exactamente que cabe ao Artista assegurar a vitalidade da máquina para evitar que ela caia nessa estagnação. A verdadeira arte produzida com as máquinas seria aquela que inverteria as suas funções, que exploraria a máquina ao máximo, procurando obter efeitos e respostas inovadoras e criativas, imprimindo uma vontade milenar de intervir no mundo dos sonhos e do imaginário. A máquina torna-se assim geradora da indústria do sonho.

Os mundos e seres imaginários e as aspirações mais escondidos do espírito humano encontravam-se agora materializados no ecrã. Para melhor entendermos as questões do imaginário torna-se importante explorar de novo as características dos filmes desta época. Em relação aos irmãos Lumière, uma das diferenças no cinema de Méliès era a utilização do estúdio. No sentido de controlar toda a produção do filme e materializar os efeitos pretendidos, Méliès rodou os seus filmes no estúdio construído para o efeito. Mas à semelhança dos Lumière e em todos os artistas que se aventuraram no cinematógrafo a câmara estava sempre fixa e captava um único plano. Esta é uma característica importante nos primeiros filmes, relacionada com a pintura e a fotografia, em que cada ponto de vista é sempre um plano único. Nos primeiros filmes o espectador via-se obrigado a ver só por esse campo. Flávia Cesarino Costa afirmou que “o plano autónomo dos primeiros filmes configurava-se (...) como uma espécie de dilatação temporal do instante, um retrato em movimento da suspensão do tempo possibilitada pelo instantâneo.” (CESARINO COSTA: 2005; p. 129) Ao fixar uma câmara frente ao palco de cena no seu estúdio, Méliès limitava o ponto de vista do espectador a uma determinada área tal como numa pintura ou fotografia. O cinema sempre se confrontou com esta questão do princípio do cubo cenográfico, uma influência do teatro, onde a acção era vista pelos espectadores como se desenrolasse num cubo em que um dos lados foi retirado para permitir a visão. Uma concepção que se mantém até hoje. O ponto de vista da acção, mesmo com vários planos montados, não é livre, mas limitado por essa abertura do cubo. No cinema de Méliès a autonomia do plano acaba por valorizar a

performance como atracção. Com o plano fixo, as ilusões e feitos criados pelo cineasta tornam-se mais visíveis e “credíveis”. Ao captar um ponto de vista único os primeiros filmes denunciam a sua estreita ligação à pintura e à fotografia. Mas é denunciada igualmente a sua ligação ao teatro. Ao construir um estúdio com um palco e ao utilizar todos os engenhos que já havia utilizado nos espectáculos de teatro, Méliès apenas substitui o olhar presente do espectador pela olhar da câmara, permitindo-se assim recorrer às paragens e cortes que a mesma proporciona. É nesse plano fixo que Méliès recorre a cenários que aludem a uma estética teatral, tal como nas sessões do Teatro Robert-Houdin.

Nos cenários que pintava, vindos de uma tradição da perspectiva renascentista que já o teatro tinha incorporado da pintura, Méliès representa a terceira dimensão numa tela fixa para que o espectador tenha a ilusão da profundidade de campo. Na imagem do filme “*La case de Dreyfus à i’île du diable*”, de 1899, o desenho pintado na tela bidimensional dá a ilusão da continuidade do espaço, conduzindo a um ponto de fuga. Já na imagem do filme “*Dreyfus mis aux fers*”, do mesmo ano, o próprio espaço de cena apresenta alguma profundidade, mas mesmo no plano bidimensional da tela do cenário há a ilusão da perspectiva representada através das linhas das tábuas, nomeadamente no tecto da sala. É normal nos filmes mudos os cenários serem apresentados como no teatro, ou seja, a sua visibilidade na audiência é mais importante que o seu realismo. Não existe desejo de verosimilhança, o que se pode observar nos filmes de George Méliès. Readaptados dos espectáculos de magia ou construídos para o efeito, os cenários e objectos são perfeitamente identificáveis, mas mantêm o seu ar artificial. Cesarino Costa lembra no seu livro (CESARINO COSTA: 2005; p.144) que no suporte cinema, esses objectos resultavam pior pois a ilusão da tridimensionalidade era menor devido à iluminação directa e clara que era necessária para as filmagens, ao contrário da luz muitas vezes mortíça utilizada nas salas de teatro. A juntar a isto, note-se o grande contraste entre os ambientes de exterior e interior. É normal no cinema mudo a mistura entre os ambientes reais captados em exterior e toda a artificialidade captada no estúdio. Compreende-se assim que grande parte das características do cinema dos primeiros anos está intimamente ligada à arte que o precedeu, o teatro. Na questão da encenação, por exemplo. Quais as diferenças entre a encenação no palco de teatro para um meio artístico novo que ainda procurava uma linguagem? Poderia o realizador chamar-se

também encenador? Nos primórdios, o cineasta tinha de se preocupar com demasiadas coisas para se considerar um encenador. Ele era responsável pelo cenário, caracterização e actores. A encenação seria como uma organização da disposição e deslocações dos actores num determinado quadro. Nesta estética do quadro” herdada do teatro, que foi comum na primeira metade do século XX, a arte do encenador era dispor as personagens para que não se tapassem umas às outras. Jacques Aumont (AUMONT: 2006) aponta aqui uma diferença fundamental em relação ao teatro, pois numa sala de espectáculos nunca se pode fazer este cálculo devido aos diferentes pontos de vista na plateia. Méliès, além de construir todos os cenários e desenhar o guarda-roupa, encenava também os seus actores. Antes da filmagem, feita de um só “take”, Méliès ensaiava a cena inúmeras vezes até ter o resultado pretendido. Durante as filmagens os actores permaneciam sempre fora do enquadramento da câmara esperando a sua vez de entrar em campo.⁸

Outra herança do teatro, o que aliás, manteve-se como uma característica geral nos primeiros filmes do início do século, foi a representação dos actores. São visíveis as semelhanças entre a representação dos actores do cinema mudo com a pantomima, uma arte teatral baseada na capacidade expressiva e não verbal do corpo. Com Méliès esta arte é evidente. Recorrendo anteriormente a ela nas representações nos números de magia, Méliès leva-a agora para o cinema. O resultado é um deslocamento frenético dos personagens com uma expressividade exagerada dando a ilusão de grande movimento no ecrã. Os personagens recorrem igualmente ao olhar directo com a câmara confrontando o espectador olhos nos olhos. Existia também uma ausência de grandes preocupações com os perfis psicológicos das personagens. O próprio plano fixo, sempre afastado, afastava essa possibilidade. Era mais importante mostrar a acção, a atracção, do que propriamente o perfil da personagem.

A ambiguidade temporal e espacial é outra das características que hoje são apontadas nos filmes mudos. Cesarino Costa cita o exemplo dado por Tom Gunning (CESARINO COSTA: 2005; p.121), quando este refere o filme de Méliès, “*Le*

⁸ Importa aqui definir a noção de campo que Aumont (AUMONT: 1995) diferencia da noção de quadro. O campo é o espaço imaginário que está contido dentro do quadro que observamos. O fora de campo é definido como tudo o que está fora desse quadro. O cinema sempre recorreu a ele para contribuir na narrativa, com as entradas e saídas de campo, os olhares para fora de campo e todas as comunicações entre personagens dentro e fora dele. Campo e fora de campo pertencem assim a um mesmo espaço que se designa como espaço fílmico. Quanto a quadro, refere-se ao espaço captado e delimitado pela câmara.

mélomane”, de 1913. Nesta obra, o céu escuro que enquadra uma paisagem ao longe e representaria a profundidade do espaço transforma-se de repente numa superfície plana e sem profundidade para surgir a pauta musical. Além deste exemplo de ambiguidade espacial, a questão da narrativa pode ser pensada na ambiguidade temporal. A configuração temporal, sendo pouco ou nada linear, não se enquadra no conceito que o espectador hoje em dia tem de linha narrativa. Para Tom Gunning, mesmo quando estes filmes começam a contar uma história com alguma narratividade, eles vão tender sempre para a atracção. Para este autor, montagem pode não ser sinónimo de narrativa, vindo opor-se à tendência na história do cinema para ligar a montagem ao modelo narrativo. Ou, como diz Cesarino Costa,

Para o nosso olhar contemporâneo, a narratividade deles é precária, fugidia. Precisa ser retomada a todo o momento, pois se desfaz a cada erro na manutenção dos efeitos ilusórios da ficção. Ao contrário do cinema narrativo posterior, em que o espectador sabe-se protegido pelo muro invisível dessa ficção, o primeiro cinema exhibe numerosas discontinuidades. Além disso, o observador é repetidamente chamado a participar da cena e responder aos acenos e piscadelas dos atores, que se dirigem ostensivamente à câmara e deixam claro que sabem da nossa presença. (CESARINO COSTA: 2005; p. 32)

Flávia Cesarino remete-nos assim para a sensação de grande energia, anarquismo e irreverência que estes filmes apresentam a um olhar do espectador deste século.

No final do século XIX e no início do século XX, é difícil perceber a forma como o espectador, privado de uma educação de recepção deste meio, sentia ao ver o filme. Importa-nos apenas o fascínio e o maravilhamento que as imagens em movimento provocavam, seja no cinema dos irmãos Lumière e de outros que mostravam cenas da vida real, seja, principalmente, no cinema de fantasia de Georges Méliès. Associada a isto está a impressão da realidade que o cinema sempre provocou no espectador. Méliès conseguiu como nunca provocar essa impressão, e mais do que isso, elevá-la para outros imaginários. Como? Através do género fantástico e do estilo que criou. As reproduções de números de magia e a adaptação de histórias onde o irrealismo e a fantasia imperam, e conseqüentemente, o seu sucesso junto do público, levaram muitos cineastas a copiar o estilo de Méliès na Europa e nos Estados Unidos da América. Um imaginário de fantasia ia sendo criado através destes homens que não hesitaram em levar os sonhos para a arte que produziam. Méliès foi também o

responsável por criar o género de ficção científica (igualmente copiado em outros países na época), através do filme de 1912, “*Voyage dans la lune*”. Ao mostrar e dar vida aos astros, à lua, às estrelas e à vida fora na Terra, Méliès materializou em imagens um imaginário intemporal que sempre se expressou em lendas, sonhos ou na literatura. É possível encontrar na literatura referências sobre uma viagem à lua ou a mundos desconhecidos. É o caso das histórias de Cyrano de Bergerac, de H. George Wells ou Jules Verne. Estes e outros escritores visionários ajudaram a criar um imaginário colectivo que um outro visionário, Georges Méliès, materializou num ecrã em imagens “reais”. Com o filme “*Voyage dans la lune*”, Méliès inaugurou igualmente um imaginário tecnológico que foi desenvolvido na indústria do cinema e que perdurou até hoje. Uma capacidade em explorar e criar novos imaginários que tornam a obra de Georges Méliès mágica.

4. Chagall e Méliès: bases para uma experiência pedagógica.

O que torna a obra de Chagall e Méliès uma base para uma experiência pedagógica com crianças é essencialmente a sua relação com o imaginário infantil. Importa agora perceber especificamente que tipos de características as aproximam do imaginário infantil de modo a que possam estar na base de uma série de actividades que proporcionem um estímulo criativo para as crianças. Na definição destas analogias entre a obra dos dois autores e o imaginário das crianças, dividi a reflexão em dois domínios: os aspectos da fantasia apontados por Bruno Munari e as características da linguagem plástica infantil. Estas últimas, além de expressarem as condições de motricidade próprias das idades em causa, são entendidas também como reflexo do imaginário das crianças. Os dois domínios nunca se separam.

A pintura de Marc Chagall aproxima-se em grande medida do imaginário infantil contendo em si muitas analogias com a expressão gráfico – plástica das crianças. Chagall materializa os pensamentos fantasiosos e oníricos em imagens, como figuras de animais ou pessoas a voar, corpos híbridos de animais e pessoas ou objectos e casas voltadas ao contrário. Quanto a semelhanças entre a sua arte a linguagem plástica típica das crianças, encontramos a perspectiva afectiva (alteração de dimensões tendo

em conta o grau de afectividade); a humanização de animais, objectos, astros ou estrelas, o rebatimento no desenho; a utilização simbólica das cores e a transparência (desenhar o que se sabe que está lá, não o que se vê). Os animais são quase sempre desenhados de perfil, uma característica típica nos desenhos infantis. Dotar o espaço pictórico com um onírico que torna possível o voo de pessoas ou animais tornou-se muito comum na obra de Chagall, assim como a constante inversão de tamanhos e posições de pessoas ou objectos. As misturas entre corpos humanos com animais são observáveis em “*A mulher pássaro*”, de 1958-1961, onde o corpo de uma mulher se mistura com o de uma ave, ou em “*A rainha do circo*”, de 1958, onde uma cabra com corpo humano, imagem típica de Chagall, surge na pintura. Em “*O noivo e a noiva da torre Eiffel*”, de 1938-39, um violino transforma-se em cabra numa das suas extremidades. Uma torre Eiffel humanizada, com um rosto na parte superior, surge na obra “*Bom dia, Paris*”, de 1939-42. O rebatimento topológico do desenho é observável na pintura “*Aldeia russa debaixo da lua*”, de 1911, onde uma casa é simultaneamente representada vista de frente (a fachada principal) e de topo (no interior, a cama onde repousa um personagem). A perspectiva afectiva, atendendo às memórias que Chagall nos deixou a respeito das recordações felizes da família, pode ser observada em “*O violinista sentado num banco*”, de 1914, em que um violinista, certamente representando a imagem do seu tio, surge num tamanho superior ao lado de outro homem que caminha ao lado da casa. Também em “*Bella com uma gola branca*”, de 1917, a representação de Bella, a mulher amada do pintor, ocupa todo o espaço pictórico em contraste com a sua auto-representação na parte inferior da pintura, acompanhando o que parece ser a filha do casal. A inversão dos tamanhos é também visível em “*Ramo de flores*”, de 1937, em que um vaso com flores coloridas ganha uma dimensão maior do que o normal, ou em “*O galo*”, de 1929, onde uma pessoa se senta em cima de um galo de tamanho gigante. A transparência pode ser observada na obra “*A maternidade*”, de 1912-13, onde uma mulher grávida é representada com o feto perfeitamente visível na sua barriga. Também em “*O negociante de gado*”, de 1912, vê-se um cavalo em formação no interior da barriga da sua mãe, que puxa a carroça. Numa obra posterior, “*Ao cantar do galo*”, de 1944, podemos observar um ovo no interior da barriga de uma galinha. Em “*Auto-retrato com sete dedos*”, de 1913-14, é visível a multiplicação dos dedos na mão do pintor representado. Enquanto nas crianças essa multiplicação surge muitas vezes por terem uma noção de quantidade mas não saberem

contar, Chagall representou-as metaforicamente. Mas a analogia com a arte infantil é evidente, pois as crianças, ultrapassada essa fase em que se deparam com as dificuldades ao nível do cálculo e a limitam no desenho, também vão utilizar posteriormente a multiplicação de elementos como forma de indicar algo aparentemente não visível. E como afirmou Munari, a multiplicação é uma das manifestações da fantasia. A questão da cor, elemento fundamental na obra de Chagall por reflectir os estados que o pintor quer sugerir, afigura-se como um dos aspectos que mais atrai as crianças. Como afirmou Bachelard

Chagall ama o mundo porque sabe olhá-lo e, sobretudo, porque aprendeu a mostrá-lo. O Paraíso é o mundo das belas cores. Inventar uma cor nova é, para o pintor, um gozo paradisíaco! Dentro de tamanho gozo, o pintor olha aquilo que não vê: ele cria. (BACHELARD: 1991; p. 9)

O cinema de Georges Méliès permite-nos reconhecer algumas características do género ficção científica que fomos construindo ao longo do nosso contacto com o cinema. Não podemos esquecer que o cinema sempre se afigurou como um gerador de um imaginário colectivo. O género de ficção científica desenvolvido ao longo de mais de um século de cinema foi moldado e configurado a partir dos filmes de George Méliès e de Fritz Lang, com o seu “*Metrópolis*” em 1927. Por ser um imaginário colectivo e de certa forma enraizado, essas características podem igualmente ser percebidas ou identificadas pelas crianças quando confrontadas com os filmes de Méliès. Além desta primeira analogia com o imaginário infantil existem uma série de factores que também proporcionam essa ligação, nomeadamente nos aspectos da fantasia apontados por Bruno Munari. Sabendo que as crianças, espontaneamente, manifestam estas características através dos desenhos infantis e do seu pensamento, é visível também que elas reagem positivamente quando as vêm representadas numa imagem plástica ou numa história que lhes é contada. O cinema de Méliès oferece-nos inúmeros exemplos destes aspectos próprios da fantasia. A própria temática da magia e dos contos de fadas, em que Méliès filmava grandes ilusões e recriava histórias fantásticas, reportam-nos para esse mundo de fantasia e de encantamento. Nos filmes de Méliès são normais as inversões de situação ou mudanças de lugar. Os inúmeros filmes em que reproduziu cenas de magia e ilusão através dos efeitos especiais que criou, são exemplo desta característica directamente ligada à fantasia. As mudanças de dimensão, associadas à humanização de animais, são outras características. No filme “*Évocation spirite*”, de

1899, um sapo humanizado surge com uma dimensão maior que o normal. Em “*Voyage de Gulliver à Lilliput et chez les géants*”, de 1902, a alteração de escala do personagem Gulliver é trabalhada em todo o filme. Também em “*L’homme à la tête en caoutchouc*”, de 1901, a atracção mostrada passa pelo aumento da cabeça do próprio Méliès. O cineasta trabalhou também a multiplicação sucessiva de formas, como nos filmes “*Un homme de têtes*”, de 1889, onde a sua cabeça surge multiplicada em várias, no mesmo espaço. Podemos também encontrar relações entre os seus filmes e as características típicas do desenho infantil, sabendo que elas surgem em parte ligadas ao imaginário das crianças. A humanização de objectos, animais ou astros afigura-se como uma das mais notórias. Todas as crianças desenham olhos no sol ou na lua, assim como George Méliès representou o sol, a lua ou as estrelas em muitos dos seus filmes. Os animais passam a ser humanizados com atitudes mais parecidas às do Homem, tal como Méliès os representou. Em “*La chrysalide et le papillon d’or*”, de 1900-1901, surge uma lagarta gigante e uma mulher com asas de borboleta. A alteração das dimensões de pessoas, objectos ou animais, já apontada como uma característica da fantasia, surge no desenho infantil quase sempre como um sinal de perspectiva afectiva. Méliès recorreu a esta característica em quase todos os seus filmes. A transparência associada ao ideografismo é própria dos desenhos infantis. Méliès recorreu algumas vezes a este truque. Também na utilização da cor podemos encontrar uma relação entre o desenho infantil e o cinema de Méliès. A cor é utilizada pelas crianças para exprimir estados. Na época da coloração manual das suas películas Méliès deu também esta conotação simbólica à cor, quando por exemplo, pintou o personagem que representa o Diabo de azul, no filme “*Le cake-walk infernal*”, de 1903. Para finalizar, toda a poética do maravilhoso e imaginação criadora dos desenhos das crianças, uma materialização dos seus sonhos onde tudo é permitido, não é mais do que a génese de todo o cinema de Méliès. Em “*Conte de la grand-mère et rêve de l’enfant*”, de 1908, o cineasta recria um universo infantil através dos brinquedos que ganham vida. Resumindo, o cinema de Méliès toca o imaginário infantil não só devido às características comuns com a linguagem plástica infantil (de que a forma exagerada como são desenhados os cenários são também exemplo), mas porque o cineasta mergulha num imaginário que faz parte do imaginário das crianças.

III PARTE

Imaginário na Pedagogia

1. A Criatividade num contexto de pedagogia divergente

“O indivíduo criativo está (...) em contínua evolução e as suas possibilidades criativas nascem da contínua evolução e do alargamento do conhecimento em todos os campos do saber. Uma pessoa sem criatividade é uma pessoa incompleta, o seu pensamento não consegue lidar com os problemas que se lhe apresentam, terá sempre de se fazer ajudar por outra pessoa de tipo criativo.” (MUNARI: 2007; p. 123)

O desenvolvimento da criatividade, que Bruno Munari aponta como basilar na formação da personalidade de uma criança, é transversal a qualquer ramo da educação artística. É, sendo assim, um dos principais objectivos do programa de Educação Visual e Tecnológica no currículo do Ensino Básico, constituindo-se também como o objectivo primordial deste projecto. Fayga Ostrower definiu a criatividade como um potencial próprio do ser humano, transversal no desenvolvimento global de um indivíduo pois o acto de criar e os processos de criação são estados e comportamentos naturais da humanidade. “O vício de considerar que a criatividade só existe nas artes, deforma toda a realidade humana. Constitui uma maneira de encobrir a precariedade de condições criativas em outras áreas de atuação” (OSTROWER: 2008; p. 39) Para Ostrower a criatividade assenta numa tríade que passa pelo criar, pelo formar e pelo transformar. São três actos dinâmicos e sucessivos inter-relacionados entre si. O acto de criar é inseparável do formar. Ele dá forma a algo; uma busca de ordenações tendo o nosso interior e contexto cultural como referência e uma procura de significados. Processo criativo que se dá sobretudo através da intuição mas que se torna consciente quando lhe damos uma forma e os estruturamos com a memória. A intuição e a sensibilidade são encaradas como base do processo criativo. Enquanto a primeira organiza os elementos no pensamento, a sensibilidade é entendida como uma porta de entrada das mais variadas sensações, tornando-se assim inata em todos os seres humanos.

Tal como Bachelard, Ostrower acredita que para poder ser criativa a imaginação necessita de se identificar com uma materialidade. O imaginar surge como o

experimentalmente formas e meios no decorrer das ordenações simbólicas. Ostrower lembra que a materialidade nunca está separada dos valores culturais pois qualquer acção do indivíduo ou as formas que criam estão sempre influenciadas ou condicionadas pelo meio social e cultural. Esta questão tornar-se-á importante num contexto do desenvolvimento da criatividade nas crianças. No processo natural da criação /formação, está o transformar. A matéria e as formas que orientam a criação vão transformar, permitindo ao Homem configurar-se e construir-se como um Ser mais completo.

Formando a matéria, ordenando-a, configurando-a, dominando-a, também o homem vem a se ordenar interiormente e a dominar-se. Vem a se conhecer um pouco melhor e a ampliar a sua consciência nesse processo dinâmico em que recria suas potencialidades essenciais. (OSTROWER: 2008; p. 53)

A autora aborda a criatividade infantil por considerar que contem em si todo um processo que o adulto vai realizar posteriormente. A comparação com o mundo infantil torna-se importante porque enfoca o início dos processos criativos e o seu desenvolvimento sob contextos culturais. No entanto, como fenómeno expressivo, a criação tem implicações diferentes para a criança e para o adulto. Segundo Ostrower o criar está nas crianças em todo o seu viver e agir. A criança não age intencionalmente pois tudo o que faz é em função da necessidade do seu próprio crescimento ou da busca de uma realização. Já no adulto a criação altera o mundo físico e psíquico que o rodeia. Em todas as suas actividades produtivas ele acrescenta sempre algo em termos de informação e de formação. Tem uma actuação consciente e intencional e pode até transformar os referenciais da cultura em que se baseiam nas ordenações que produz. Acreditando que a criatividade pode e deve ser estimulada da melhor forma nas crianças, assumindo o adulto um papel preponderante, Ostrower vai recorrer à imaginação infantil e ao desenvolvimento da linguagem gráfico-plástica. Esta valorização da infância, por se concentrar toda a base do processo criativo, esteve sempre presente na obra de Fayga ao longo da sua vida como artista plástica, professora e ensaísta.

Também Arno Stern considerou a criatividade como uma atitude na vida humana, uma capacidade para dominar qualquer dado da existência. (STERN: 1974; *passim*) Valorizando sempre a expressão da criança como fundamental para o desenvolvimento da sua personalidade, Stern aponta a forma como o adulto explora ou

não essa expressão como um indicador para atingir, futuramente, uma sensibilidade e criatividade como ser humano. Vai ainda considerar, como veremos mais adiante, que a escola aprisionou desde sempre essa expressão, o que leva a explorar individualmente um novo modelo de educação artística.

Em Portugal, os artistas plásticos e professores Eurico Gonçalves e Dalila d'Alte Rodrigues desenvolveram um notável trabalho no âmbito da criatividade e educação artística infantil, embora apenas nas artes plásticas. Defendendo uma pedagogia para um pensamento divergente com vista a desenvolver o potencial criativo das crianças, os dois autores propõem as bases para uma educação baseada na livre expressão através da relação dos alunos com a Arte Moderna. Ambos valorizaram as analogias entre os artistas da arte moderna e o imaginário e desenvolvimento gráfico - plástico infantil e lançaram uma série de propostas de actividades para desenvolver a criatividade. O seu trabalho reveste-se de grande importância para a disciplina de Educação Visual e Tecnológica, e numa perspectiva mais abrangente, para a educação artística em geral. No livro "*A Arte Descobre a Criança*", (GONÇALVES: 1991; p.23) Eurico Gonçalves aponta todos os indivíduos como potencialmente criativos cabendo aos pais e aos educadores a responsabilidade de explorar e desenvolver essa característica nas crianças, seja individualmente ou em grupo. A exploração pode ser feita através de um conjunto de experiências que estimulem o pensamento divergente, em oposição ao pensamento convergente ou lógico, que infelizmente tem sido usual na história do ensino das artes em Portugal.

Importa aqui clarificar estes conceitos de pensamento divergente e convergente. Os termos foram definidos pelo psicólogo americano Guilford no âmbito dos seus estudos sobre os critérios que gerem as forças criadoras na nossa mente, ainda embora que se tenha ocupado mais no domínio da actividade científica. Para Guilford um pensamento convergente é aquele em que a actividade mental está limitada por normas restritivas e submetida a caminhos rígidos no sentido de uma solução única. Trata-se do pensamento mais comum na memória e aprendizagens escolares em geral. Pelo contrário, o pensamento divergente é aquele que vai procurar todas as soluções e alternativas possíveis perante um problema, mantendo-se permeável à originalidade e procura de novas soluções e repostas. É essencial para formar seres criadores, sendo o pensamento que vai caracterizar o espírito de aventura e fantasia, do artista, do sábio, do

pioneiro e do inventor. (CLERO e GLOTON: 1975) Guilford deixou no entanto bem claro que a informação e memória acumuladas pelo pensamento mais convergente são necessárias para o pensamento divergente. Por isso são ambos complementares e necessários. Complementaridade essa que é bem visível nos estudos de vários autores acerca dos mecanismos da imaginação criadora. Lowenfeld, que a par de Guilford também desenvolveu uma investigação dos critérios que gerem as forças criadoras do pensamento divergente, mais na área artística, indicou oito propriedades ou características que distinguem os indivíduos criativos dos que não são, ou o são menos. (CLERO e GLOTON: 1975) São elas a sensibilidade aos problemas que nos cercam, que nos permitem notar as subtilezas ou aquilo que não é comum, o estado de receptividade que se manifesta com abertura e fluidez de pensamento, a mobilidade ou o poder em nos adaptarmos a novas situações, a originalidade, a aptidão para a transformação de materiais em situações novas para novas utilizações, a análise detalhada, a síntese como a capacidade de reunirmos vários elementos para a formação de um novo conjunto e finalmente, uma organização coerente onde é harmonizado o pensamento, sensibilidade e faculdades de percepção.

Eurico Gonçalves define uma pessoa criativa como alguém que é original, persistente, independente, auto confiante, responsável, intuitivo, sensível, atento e imaginativo. As crianças, por definição, sentem prazer em manusear ou transformar matérias ou deixar a sua marca através do desenho e pintura procurando sempre o êxito e a satisfação. Inconscientemente elas tentam sempre atribuir um significado e extrair um sentido ao que fazem. Aos adultos cabe criar condições para que tal aconteça, estimulando de uma forma natural mas cuidada esta produção. O objectivo passa pela exploração de situações novas e inabituais, eliminando pré-concepções e não pensar de acordo com padrões pré-estabelecidos.

A actividade criativa implica o prazer de fazer, a curiosidade, o estudo e uma predisposição natural para experimentar o que ainda não se sabe (...). Ao sonhar e imaginar, há que deixar «vaguear o espírito», acalentando sensações e articulando ideias, antes de formular juízos de valor. (GONÇALVES: 1991; p. 25)

Bruno Munari considera a criatividade como um mecanismo que permite explorar e desenvolver a invenção e a fantasia, sendo esta a faculdade mais livre de todas por permitir o pensamento sobre as coisas mais absurdas, incríveis ou impossíveis. Há a noção de que as crianças têm uma grande fantasia porque aparecem

coisas fora da realidade nos seus desenhos e nas suas atitudes. No entanto, elas apenas projectam tudo o que sabem sobre tudo aquilo que não conhecem.

Se queremos que uma criança se torne uma pessoa criativa, dotada de fantasia desenvolvida e não sufocada (como em muitos adultos) temos, portanto, de fazer com que a criança memorize o maior número de dados possível, no limite das suas possibilidades, para lhe dar a possibilidade de resolver os seus problemas de todas as vezes que se apresentarem (MUNARI: 2007; p. 32)

Esta questão é essencial em Bruno Munari, que considera o aumento do conhecimento de forma a permitir o maior número de relações possível entre o maior número de dados, o problema basilar do desenvolvimento da fantasia. Se a criança não criar relações entre aquilo que conhece, se não usar a fantasia, torna-se futuramente um receptáculo de conhecimento mas sem utilização prática. Caberá aos educadores, aqui entendidos como pais e professores, estimular da melhor forma as crianças para que se tornem seres criativos. Segundo Munari, num indivíduo criativo é exigida uma inteligência rápida e flexível e uma mente livre de preconceitos pronta a aprender e a modificar as suas opiniões quando se lhe apresenta outra mais justa. Também Marcel Postic, numa obra que reflecte sobre o imaginário na relação pedagógica (POSTIC: 1992), defende que é através do imaginário que a criança descobre-se e elabora o seu ideal do Eu. No equilíbrio entre o imaginário e o pensamento lógico afigura-se o equilíbrio na formação da criança. O autor defende, no entanto, que o pensamento imaginativo é mais estruturante na personalidade de uma criança, por expandir-se noutros territórios. Há então que apostar numa pedagogia para um pensamento divergente que não limite a criança no desenvolvimento normal das suas capacidades. É essencial que as crianças dominem regras de comunicação visual para poderem estabelecer novas relações. Ao exprimir-se livremente e sem conceitos estereotipados impostos a criança adquire mais auto-confiança e torna-se mais responsável e cooperante no relacionamento com os outros.

Eurico Gonçalves e Dalila d 'Alte Rodrigues; nesta autora, fruto da sua longa experiência como professora de Educação Visual e Tecnológica, lançaram uma série de propostas pedagógicas para o desenvolvimento da criatividade através do ensino artístico, nomeadamente no ensino das artes plásticas. A criança deve estar em contacto permanente com obras de arte, discuti-las e analisá-las sozinha ou em grupo. Contacto que desenvolverá a sensibilidade estética e contribuirá para o despertar do processo

criativo. Preferencialmente devem ser exploradas as obras de autores da arte moderna que contêm analogias com a linguagem plástica e o imaginário infantil. As actividades devem ser sugeridas mas nunca impostas no seu desenvolvimento e a criança deve utilizar os materiais e as técnicas que mais sentir afinidade, dentro das sugestões dadas pelos educadores.

A exploração de técnicas onde o “factor surpresa” está sempre presente no resultado final deve ser valorizada. É o caso da chamada “pintura accidental”, onde se inclui o papel marmoreado, “dripping”, decalcomania, tinta escorrida ou soprada com uma palhinha. Estas técnicas permitem entusiasmar a criança com formas inesperadas permitindo também que as explorem plasticamente dando origem a novas formas. Com o mesmo objectivo as crianças devem ser estimuladas a desenhar sobre formas já existentes (fotocópias de objectos ou texturas, marcas de tinta), em papel amarrotado ou em texturas decalcadas. Limitadas pela forma das manchas ou vincos já existentes as crianças são obrigadas a visualizar formas e a criar outras novas. Nesta constante alteração entre o significado das formas e a alteração entre forma e função, a fantasia ocupa um papel fundamental. Dalila d’Alte Rodrigues dá ainda o exemplo dos desenhos com a técnica do “cadavre-exquis” ou as montagens objectuais (com desperdícios ou outros objectos), as colagens, fotomontagens, ocultação e desocultação de texturas e imagens, intervenções gráficas e plásticas sobre imagens já existentes ou a exploração de sombras e silhuetas. Grande parte destas técnicas foi desenvolvida por alguns artistas na Arte Moderna. Picasso, Miro ou Salvador Dali realizaram uma série de esculturas com objectos do quotidiano. Os “cadavre-exquis” foram realizados pelos artistas surrealistas. A decalcomania e a “frottage” (texturas através de fricção) foram muito exploradas por Max Ernst. Mário Cesariny fez uma série de obras partindo das manchas de tinta ao acaso. As colagens foram exploradas por vários artistas, desde Picasso, Matisse ou Fernando Azevedo. Francis Picabia ou Marcel Duchamp fizeram intervenções directas sobre obras de arte já existentes e Andy Warhol interveio plasticamente sobre fotografias de rostos humanos. São apenas alguns exemplos que, segundo a autora, devem ser colocados à exploração das crianças. Esta identificação das técnicas utilizadas leva-nos a uma das características da arte moderna que é a sua capacidade em explorar diversos materiais considerados menos “nobres”, dando-lhes uma potencialidade expressiva. “Ao evidenciar a técnica utilizada, a Arte Moderna

estimula a vontade de experimentação, tornando-a acessível e diversificada nas múltiplas tendências estéticas que preconiza.” (RODRIGUES: 2002; p. 111) Nesta diversidade de expressão e comunicação intersubjectiva a criança encontra uma afinidade com a expressão livre sentindo-se liberta a realizar as suas próprias experiências. Apesar da obra dos artistas ter sido intencional e estudada, a criança encontra uma legitimação para a sua acção mesmo que o resultado final não se enquadra nos estereótipos convencionais de uma “boa pintura” ou “desenho correcto”. O papel do educador em valorizar essa legitimação torna-se essencial pois a criança procura sempre o seu consentimento ou aceitação. A escola torna-se assim um dos principais veículos para criar condições para que a criança expresse livremente o seu pensamento e liberte-o através da arte.

Arno Stern defendeu exactamente o contrário, confrontado com os modelos de educação artística que vigoravam na sua época. Desenvolvendo uma brilhante actividade como pedagogo desde o início dos anos cinquenta, Stern afastou-se do ensino e currículos oficiais por estar em desacordo com as suas práticas. Considera que os Ministérios vêm com maus olhos uma escola onde se aprende a ser criador, livre e forte; o seu objectivo é formar para uma sociedade capitalista e de consumo dentro dos parâmetros habituais numa lógica de pensamento convergente. Stern desenvolveu um conjunto de ateliês educativos onde as crianças tinham a possibilidade de se exprimir livremente sem regras, estereótipos ou modelos, o que era habitual no ensino oficial. A liberdade no ateliê chegava ao ponto de todas as pinturas a guache serem feitas na vertical em papéis de grandes dimensões presos às paredes para facilitar o movimento corporal das crianças. Stern considera que a criança, ao desenhar horizontalmente no chão ou na mesa, fica limitada pelo seu corpo. Defendendo que a expressão na sua forma mais pura é perfeitamente observável nas crianças, devem ser criadas condições que a materialização dessa expressão não encontre nenhum obstáculo. “Quando a intervenção não segue na direcção natural da necessidade da criança, não se trata de um auxílio de expressão mas de uma influência. Trata-se, então, de uma sugestão – grave erro educativo” (STERN: 1974; p. 128) Para Stern, as ideias erradas e a pressão dos adultos fazem a criança desenhar ou pintar para os outros e não para ela própria.

Os currículos e competências a atingir nas áreas artísticas, mesmo em Portugal, tornam utópicas estas ideias de Stern, apesar da sua beleza e perspectiva numa

sociedade mais livre e criativa. Cabe aos educadores fazerem um exercício de adaptação das suas práticas dentro do modelo vigente que lhes é imposto, procurando de alguma forma não defraudar os seus objectivos no desenvolvimento da criatividade nas crianças.

IV PARTE

Estudo Exploratório

1. O Projecto

O estudo exploratório foi colocado em prática no ano lectivo de 2009/2010 na Escola Básica 2, 3 Professor Paula Nogueira, Olhão, com a turma B do 5º ano. Foi desenvolvido ao longo de todo o ano lectivo na disciplina de Educação Visual e Tecnológica e na área curricular não – disciplinar de Área de Projecto. O projecto foi dinamizado pelos professores André Mantas e Sofia Camarada, docentes em ambas as áreas.

A exploração dos artistas da arte moderna e do cinema, num contexto de uma pedagogia divergente, tem feito parte da minha actividade como docente em Educação Visual e Tecnológica. Em cada ano lectivo são explorados vários artistas como motivação ou base de trabalho para o desenvolvimento de actividades que visam o estudo dos conteúdos previstos no currículo da disciplina. O cinema, fazendo também parte do currículo, foi muitas vezes utilizado apenas como base de motivação, mas no ano lectivo de 2003/2004 adquiriu um papel mais activo.⁹ Numa escola do ensino básico do concelho de Sintra¹⁰, foi desenvolvido um projecto em que o Cinema era o tema globalizante de todas as actividades. Na aprendizagem sobre História do Cinema, foi inevitável mostrar aos alunos a arte de Georges Méliès. Os mundos imaginários, os acontecimentos e situações bizarras, as personagens e objectos que apareciam e desapareciam num piscar de olhos, o carácter quase tosco e infantil dos cenários, a expressividade teatral dos actores, deixaram as crianças visivelmente bem-dispostas, rindo em variadas situações e ficando em suspenso noutras. Os filmes estimularam a sua livre imaginação, perceptível nos discursos fluidos após a projecção e nos trabalhos

⁹ O cinema, como se viu, está consagrado no currículo da Educação Artística do Ensino Básico como um recurso a ser explorado e utilizado pelos alunos. Num recente projecto do Programa JCE (Juventude, Cinema e Escola) e da Direcção Regional de Educação do Algarve, o Cinema surgiu como disciplina opcional no terceiro ciclo em algumas escolas do distrito, assumindo um papel mais activo e direccionado. No entanto, nas áreas visuais e tecnológicas, onde se enquadra a disciplina de Educação Visual e Tecnológica, o Cinema pode assumir o papel de ferramenta pedagógica por se enquadrar nos conteúdos a desenvolver, seja como motivação para a criação de uma unidade de trabalho, seja como suporte de trabalho para qualquer actividade.

¹⁰ Escola Básica 2, 3 Ciclos Visconde de Juromenha, Tapada das Mercês, no ano lectivo de 2003/2004.

plásticos produzidos posteriormente. O projecto culminou com uma reinterpretação do filme “Viagem à lua”, de 1902, através do teatro. Os alunos reconstituíram todos os cenários, adereços e vestuário do filme através da expressão plástica, embora com alterações ao seu gosto. Dividiram papéis, interpretaram personagens, seleccionaram a música e foram os produtores e actores principais da peça. No fundo, fizeram um processo inverso ao de Méliès; partiram do filme e transformaram-no numa peça de teatro com todas as suas especificidades. Foi um processo longo e enriquecedor onde o mundo de fantasia de Méliès foi vivido materialmente abrangendo diversas áreas artísticas. Importa aqui referir que o próprio George Méliès, já em 1907, afirmou num texto que o Cinema era a soma das várias artes, um ano antes de Ricciotto Canudo, considerado o pioneiro da estética cinematográfica, ter considerado o cinema como uma síntese de várias formas artísticas.

Caracterização da Turma


A turma do 5ºB foi composta por um total de vinte e três alunos, sendo dez do sexo masculino e treze do sexo feminino. De referir que um dos alunos, por fazer parte integrante da Unidade de Multi-deficiência da escola, não frequentou a disciplina de Educação Visual e Tecnológica nem Área de Projecto, pelo que na prática apenas vinte e dois alunos participaram no projecto. No início do ano lectivo a média de idades era de dez anos, existindo apenas uma aluna com onze anos de idade. Sendo o primeiro ano lectivo que todos frequentavam esta escola, não existiam alunos repetentes nem alunos fora da escolaridade obrigatória. A grande maioria frequentou o ensino pré-escolar e treze alunos frequentavam actividades complementares. A maioria demonstrou expectativas em seguir os estudos até ao ensino superior. Inquiridos no início do ano lectivo, onze alunos afirmaram objectivamente o gosto pelo estudo. As disciplinas preferidas da turma foram a Educação Física, logo seguido de Educação Visual e Tecnológica e Matemática. Quanto às disciplinas menos apreciadas, a maioria dos alunos indicou igualmente a Matemática e a Língua Portuguesa. Quando inquirida sobre os modos de trabalho pedagógico preferidos, metade da turma indicou o trabalho de grupo e cinco alunos referiram as aulas com o auxílio de meios audiovisuais. Relativamente às preferências fora do contexto escolar os alunos indicaram a leitura, os

desenhos animados na televisão e a prática do futebol. Em relação aos encarregados de educação, a faixa etária situava-se entre os trinta e os quarenta anos, sendo a maioria licenciada, mas todos com a escolaridade mínima obrigatória.

Em relação à disciplina de Educação Visual e Tecnológica, os alunos revelaram no início do ano lectivo bastantes conhecimentos através de um teste diagnóstico. Além das capacidades técnicas demonstradas, a maioria revelou conhecimentos acerca de vários artistas e movimentos artísticos, revelando igualmente uma grande sensibilidade e espírito crítico na análise de obras de arte. Esta situação deveu-se ao facto da turma ter desenvolvido vários projectos que envolveram as artes durante o 1º ciclo e terem a oportunidade de explorar uma grande quantidade de técnicas. Relativamente ao comportamento a turma sempre apresentou respeito pelos colegas e professores, sendo receptiva às actividades propostas. Manifestaram desde cedo um grande espírito interventivo e de participação.

Descrição das Actividades

As actividades foram desenvolvidas ao longo do ano lectivo, previamente planificadas pelo par pedagógico em conformidade com a planificação geral definida no Departamento Artístico. O projecto funcionou também em articulação com a Rede JCE (Juventude, Cinema e Escola), dado que todos os quintos anos da escola encontravam-se inscritos. As actividades foram definidas tendo em conta o currículo do quinto ano para Educação Visual e Tecnológica. Nos quadros seguintes é feita uma descrição detalhada das actividades nos três períodos de aulas, assim como algumas considerações no que se referem os objectivos dessas mesmas actividades. Os nomes das obras de Chagall e dos filmes de Méliès estão escritos em português, pois foi desta forma que foram apresentados às crianças, no sentido de facilitar a compreensão. Surgem alguns títulos no original, quando os mesmos não foram apresentados directamente à turma.

Descrição das actividades	
1º Período	Setembro a Dezembro 2009
Educação Visual e Tecnológica	Área de Projecto
<p>Explorando Marc Chagall Descrição oral da obra “<i>Paris através da janela</i>”, 1913.</p>  <p>Fig.1. “<i>Paris através da Janela</i>”, Marc Chagall, 1913. Imagem retirada do site http://muito-errante.blogspot.com/2005/03/chagall-1887-1985.html</p> <p>São descritos os dois planos; a vista no interior do espaço e o que se vê através da janela. Os alunos são informados de todos os pormenores formais presentes na obra.</p> <p>Os alunos desenharam o que ouviram. É utilizada uma folha A3, tendo à sua disposição um lápis HB e lápis de cor. No final são confrontados com a obra. São exploradas noções de composição visual, profundidade e perspectiva.</p> <p>Contacto com a obra de Marc Chagall (PPT), com discussão acerca da mesma. Visionamento do filme “<i>Chagall’s Passion</i>”, de Andrey Melnikov. Levantamento das características da obra de Chagall que remetem para a fantasia. Desenho livre baseado no mundo mágico de Chagall. Os alunos trabalharam numa folha A3 e utilizaram lápis HB e lápis de cor para a pintura.</p>	<p>O Pré-Cinema As sombras chinesas e os objectos ópticos do século XIX de ilusão de movimento.</p> <p>Construção de um taumatrópio e de livros animados (opcional).</p>

No primeiro trabalho, os alunos foram confrontados com uma actividade que cedo lhes despertou a curiosidade e o interesse. A causa foi a obra “*Paris através da janela*”, de Marc Chagall (Ver ANEXO A-1) minuciosamente descrita pelos professores mas escondida dos olhares de toda a turma sob uma cartolina preta. A descrição foi feita primeiro em termos temáticos e de seguida em relação aos elementos plásticos. Os dois planos da pintura foram descritos separadamente para que os alunos perceberem que eram duas vistas completamente diferentes. O entusiasmo foi visível pois os alunos compreenderam que a obra representava algo que fugia dos padrões habituais e onde todo um mundo era representado ao contrário. A indicação da Torre Eiffel fê-los reconhecer a cidade de Paris. Na fase seguinte os alunos desenharam durante duas aulas o que ouviram. A expectativa foi crescendo à medida que os desenhos avançaram, na medida em que demonstraram desde o início interesse em ver uma pintura “assim tão maluca”. Foi reforçado várias vezes junto dos alunos que o objectivo era desenhar segundo o que conseguiam e não como uma semelhança exacta com o resultado que posteriormente iriam observar. Quando confrontados finalmente com a obra, a reacção generalizada foi de espanto. Foram poucos os alunos que indicaram diferenças significativas entre os seus desenhos e os desenhos de Chagall. É de se referir que nesta faixa etária as crianças ainda não se preocupam com a semelhança exacta entre o objecto real e o representado; apenas numa fase posterior, na pré-adolescência, elas são confrontadas com as suas limitações gráfico - plásticas, gerando muitas vezes sentimentos de inferiorização levando-as a abandonar a expressão gráfica com o argumento de que “não sei desenhar”.

Na análise dos desenhos das crianças (Ver ANEXO C-1), importou-nos observar o modo como resolveram a questão dos dois planos diferentes (difícil em crianças com idades de dez anos). A maioria utilizou a janela, por ser um plano rectangular e fechado, para representar a vista que era descrita da cidade ao longe. Foi a opção encontrada para desenhar a cidade. Quanto à cena atrás da janela, desenharam ao lado no espaço branco da folha. Aqueles que demonstraram mais dificuldade desenharam a janela, a vista da cidade e o interior do espaço em zonas separadas. A maioria dos alunos representou os objectos ou pessoas que, na descrição, foram identificados como estando “ao longe”, o que revela a noção de escala na representação gráfica. O modo como resolveram as questões dos dois planos permitiu-nos detectar e

avaliar os níveis de expressão. No entanto, em termos de estudo para este trabalho, aquilo que mais nos interessou foi a discussão gerada a partir deste primeiro contacto com a obra de Marc Chagall. Após as inevitáveis comparações entre a pintura “original” e os desenhos dos alunos, que pouco ou nada se esqueceram através da primeira descrição, as atenções voltaram-se para uma análise detalhada da pintura “*Paris através da janela*”. Os alunos participaram activamente na discussão. Alguns alunos sugeriram que toda a obra podia representar um sonho do personagem que tem duas faces. A turma foi confrontada com recordações de sonhos ou pensamentos fantasiosos e convidada a comparar alguns desses pensamentos com o que Marc Chagall representou. Procurou-se deste modo iniciar os alunos no mundo onírico de Chagall, despertando ao mesmo tempo o interesse em conhecer mais detalhadamente a sua obra.

Foi apresentado à turma um documento em formato “Power Point” (PPT) sobre Marc Chagall, essencialmente com imagens de pinturas do artista. (Ver ANEXO A-2) Procurou-se dividir as obras em cinco aspectos que, no fundo, traduzem a vida e obra do pintor: a aldeia, o Amor, Paris, um mundo de fantasia através da música, circo e do sonho, e finalmente, os últimos dias. O objectivo era, através das obras, dar a conhecer aos alunos o percurso do artista. A sequência das imagens não obedeceu a nenhuma cronologia, pois o que nos interessou era a sua relação com os temas das cinco fases, assim como as analogias com o imaginário infantil, como se verá mais adiante. Através do primeiro tema, a aldeia, foram apresentadas as obras “*A vida rural*”, 1925; “*Virgem com trenó*”, 1947; “*A vila russa*”, 1929; “*Casa com olho verde*”, 1944; “*Eu e a aldeia*”, 1911; “*Aldeia azul*”, 1975; “*Vaca com sombrinha*”, 1946 e “*Ao cantar do galo*”, 1944. Nesta primeira sequência, os alunos observaram imagens que retratam a infância do pintor em Vitebsk. Os elementos que caracterizam a vida da aldeia e todos aqueles que fogem à representação do real foram identificados. Os alunos conseguiram identificar semelhanças com a obra “*Paris através da janela*”, o que ajudou na assimilação de uma imagética própria do pintor. Sob o signo do Amor, foram mostradas as obras “*Amantes*”, s/data; “*Paisagem azul*”, 1949; “*Promenade*”, 1917; “*O aniversário*”, 1915; “*O retrato de Vava*”, 1966; “*Sonho de uma noite de verão*”, 1939; “*O galo branco e dois amantes*”, s/data; “*Cântico IV*”, s/data e “*Casamento*”, s/data. As personagens a voar estimularam a participação dos alunos, que referiram várias vezes que voavam porque estavam apaixonados. Foi explicada a forte relação que Chagall teve com Bella e

outras mulheres em grande parte da sua vida, procurando-se também que os alunos percebessem a importância que o tema teve na pintura de Chagall. Nas obras seguintes, “*Brautpaar*”, s/ data; “*Campo de Martel*”, 1954/55 e “*Circo de Paris*”, s/data, os alunos identificaram a torre Eiffel e compararam as obras com “*Paris através da janela*”. Na sequência seguinte, procurou-se resumir algumas características que já puderam ser observadas nas sequências anteriores. Referimo-nos ao sonho e à fantasia, pelo que se acrescentou as representações do circo e da música. Foram mostradas as obras “*Cavaleiro em cavalo vermelho*”, 1966; “*Criança com pomba*”, 1977/78; “*O mágico*”, 1968; “*O grande circo*”, 1984; “*O malabarista*”, 1943; “*O grande circo*”, 1968; “*Circo*”, 1979/81; “*Palhaço multicolor*”, 1979; “*O concerto*”, 1957; “*Violinista*”, s/data; “*Violinista verde*”, 1923/24; “*A dança*”, 1950; “*A musicista*”, 1978; “*Vacas em Vitebsk*”, 1966 e “*O galo*”, 1929. Sendo um tema que agrada às crianças, por conter toda a magia e fantasia própria dos pensamentos da sua idade, o circo gerou muitas reacções de alegria na turma. Por último, para representar os últimos dias de Marc Chagall, foi apresentada a obra “*Solidão*”, de 1933. Os alunos depararam-se pela primeira vez com um personagem de ar triste e sombrio numa envolvência escura e pesada. Alguns referiram a morte do artista, sem contudo deixar de comparar as cores frias e pesadas desta obra com as cores vivas e fortes das obras vistas anteriormente.

Durante a discussão surgiram muitas opiniões interessantes na interpretação das obras. Ao longo da apresentação verificámos que os alunos identificavam facilmente alguns elementos da imagética de Chagall: os burros, os galos, o violino, as árvores invertidas, a lua. Além de dar a conhecer aos alunos a vida e o percurso artístico de Chagall, foi essencialmente importante a observação de alguns elementos da linguagem plástica, que se aproximam da linguagem gráfico-plástica das crianças. Estes elementos foram discutidos entre a turma após a sua identificação. Deste modo foi possível observar como Chagall utilizava as cores fortes muitas vezes para representar sensações próprias ou dos personagens na pintura. Animais com cores diferentes do habitual foram observados em “*Cavaleiro com cavalo vermelho*” ou “*Vacas em Vitebsk*”. Em “*A vila russa*” as crianças observaram um trenó a voar. Os animais e pessoas a pairar no ar foram observados, por exemplo, nas obras “*Cântico IV*” e “*Promenade*”, respectivamente. As alterações de dimensão dos animais foram observadas em “*O galo*”. Na obra “*Ao cantar do galo*”, ao representar um ovo no “interior” da galinha,

Chagall recorreu à transparência, uma forma de representação gráfica espontânea nas crianças. As misturas entre corpos humanos e animais são visíveis em “*Sonho de uma noite de Verão*” ou em “*O malabarista*”, por exemplo. Casas desenhadas ao contrário podem ser observadas em “*Eu e a aldeia*”, e um casa humanizada, com um olho, pode ser vista em “*Casa com olho verde*”. Em quase todas as pinturas, mas nomeadamente naquelas que representam o mundo do circo, o mundo imaginário das crianças está sempre presente.

Foi também mostrado o filme “*Chagall’s Passion*”, de Andrew Melnikov, com animação de Dmitri Palagin e música de Alexey Zhivaikin. Neste filme de animação russo de 2007/08, imagens de pinturas de Chagall são animadas digitalmente enquanto é contada a vida e obra do pintor. De referir que o filme tem uma “voz-off” em russo, não existindo tradução para outra língua. Esse facto revelou-se de menos importância, já que interessava apenas todo o aparato visual. O filme termina com uma animação da obra “*Paris através da janela*”, facilmente identificável pelos alunos. Ao longo dos cerca de quinze minutos de exibição a turma identificou obras e elementos da imagética de Chagall.

Após a exploração de alguns livros e o lançamento de uma proposta de trabalho sobre a vida e obra de Chagall, os alunos resumiram por escrito as características da sua obra. Todas já haviam sido identificadas ao longo das projecções do PPT e do filme. Após discussão em grupo o professor redigiu no quadro as informações surgidas em consenso na conversa com os alunos. Estes escreveram que Chagall “afasta-se da realidade pintando os sonhos e fantasias”, “desenha pessoas, animais, casas ou objectos virados ao contrário ou a voar”, “muda as cores e dimensões das coisas”, “mistura corpos de pessoas com animais, ou partes de diferentes animais”, e também que “dá vida às coisas que não têm vida”. No desafio seguinte as crianças foram convidadas a mergulhar no seu próprio mundo de sonho e fantasia. Foi-lhes pedido que fizessem um desenho livre com os materiais riscadores que mais desejassem, tentando utilizar as características identificadas na obra de Chagall. Podiam inspirar-se nos seus próprios sonhos, nas coisas que mais gostavam. Os resultados foram surpreendentes. (VER ANEXO C-2)

No desenho de Maria dois sóis sorridentes observam um espaço onírico onde pairam várias crianças também sorridentes, segurando alguns balões na mão. Uma borboleta e um estranho animal pairam também no ar, assim como uma casa invertida e um carro que parece ter uma asa.

A Mariana Soares humanizou uma série de árvores numa interessante composição. Representadas com expressões diferentes, é de destacar uma árvore mais idosa, perfeitamente identificável devido à forma como foi desenhada a boca, que está sentada numa base a fazer tricô. Outra das árvores, logo à sua esquerda, segura um pequeno baloiço onde se senta uma pequena árvore. Guarnecidas com coroas sobre as copas (cabelo), as árvores são as personagens principais de toda a composição.

A Sara, aluna com bastantes facilidades ao nível da expressão gráfico – plástica, desenhou uma das mais interessantes composições. Num cenário de uma cidade, perfeitamente identificável com as casas em baixo, a aluna socorreu-se da fumaça verde que sai de dois edifícios para delimitar um espaço central onde representou a cena principal do desenho. Aqui, sobre uma base horizontal junto às nuvens, estão suspensas quatro figuras; um cavalo vestido de bailarina em plena pose, uma girafa com uma saia que observa a cidade de cabeça para baixo, um papagaio vermelho, e um hipopótamo sorridente que nos acena. Em baixo, um leão com uma coroa sobre a juba acena satisfeito para a cena que se desenrola no cima. O facto de as figuras estarem suspensas com fios, aludindo a marionetas, e os dois focos de luz que saem de um projector no lado esquerdo e de um segundo projector que um anjo segura no lado direito, remetem-nos para uma cena teatral como que para legitimar a situação e personagens irreais. No canto inferior direito do desenho, um animal que parece ser um macaco observa-nos com uma pose de bailarino.

Embora num espaço menos definido, também o Bruce representou uma série de figuras fantasiosas. Existe um estranho ser que parece ter cabeça de pássaro, pescoço de girafa e uma cauda indefinida. Nas mãos segura um instrumento musical que parece ser um alaúde. Logo à sua direita, um ser azul com duas cabeças parece fazer o papel de maestro. De seguida uma bizarra figura com corpo de réptil e cabeça de veado toca uma espécie de saxofone. Por último, no lado direito do desenho, um cacto humanizado observa-nos enquanto levanta os “braços” ao alto e um misterioso ser verde de olhos

esbugalhados e boca aberta canta. A cena parece representar um número musical com uma orquestra improvisada saída do mundo da fantasia.

O André Tomé foi um dos poucos alunos que recorreu aos balões da banda desenhada para melhor construir o seu desenho. Uma série de figuras estranhas pairam na composição dominada por um enorme tronco castanho no lado esquerdo, onde se observa o que parece ser um coelho num buraco. Uma figura de vermelho, representada apenas com a parte superior do corpo, pergunta se alguém viu as suas calças. Calças essas que surgem mais abaixo no desenho, humanizadas, respondendo numa língua indefinida. Nota-se a questão do inverso das situações, que Munari apontou como manifestação da fantasia, quando surge uma figura humana em pose de animal de estimação e uma figura meio indefinida que o segura com uma trela. As restantes figuras no centro do desenho resultam da mistura de vários animais.

No desenho da Mariana Caeiro, cinco objectos que fazem parte do material usual que as crianças utilizam no dia-a-dia na escola (um lápis, borracha, estojo, régua e afia), ganham vida e são dispostos aleatoriamente observando-nos, sorridentes.

Em Área de Projecto, simultaneamente com o desenvolvido desta unidade de trabalho em EVT, deu-se início ao estudo sobre os primórdios do cinema. Os alunos tiveram acesso a informações sobre as sombras chinesas e dos vários objectos ópticos que surgiram durante o século XIX. (Ver ANEXO A-3) A nível prático construíram um taumatópio com círculos em cartão a partir de desenhos feitos pelos próprios. O objectivo inicial era que os alunos compreendessem a noção da ilusão do movimento, ao mesmo tempo que conheciam todo o processo da procura desta ilusão que levou ao cinematógrafo.

Descrição das actividades	
2ºPeríodo	Janeiro a Abril de 2010
Educação Visual e Tecnológica	Área de Projecto
<p>O Mundo Mágico de Georges Méliès Visionamento de alguns filmes de Georges Méliès: “<i>Illusions fantasmagoriques</i>”, 1898; “<i>La Lune à un mètre</i>”, 1898; “<i>Eclipse de soleil en pleine lune</i>”, 1907; “<i>Nouvelles lutes extravagantes</i>”, 1900; “<i>Le déshabillage impossible</i>”, 1900; “<i>Le diable noir</i>”, 1905; “<i>Le maestro Do-Mi-Sol-Do</i>”, 1906; “<i>Le locataire diabolique</i>”, 1909; “<i>Conte de la grand-mère et rêve de l’enfant</i>”, 1908; “<i>La voyage dans la lune</i>”, 1912;</p> <p>Visionamento do vídeo “<i>A Magia de Georges Méliès</i>” (5’38’’). Discussão com os alunos sobre os fotogramas apresentados.</p> <p>Exploração do filme “<i>La voyage dans la lune</i>” através do desenho. Desenho inspirado no filme através da técnica de raspagem de tinta-da-china sobre cera.</p> <p>Projecto das esculturas. Cada aluno escolhe uma forma e faz um projecto, utilizando lápis de cor. Construção da escultura com a técnica do papel machê.</p>	<p>O Primeiro Cinema As primeiras sessões dos irmãos Lumière (Visionamento dos filmes). O cinema como documento da realidade.</p> <p>A Magia de Georges Méliès A criação de mundos mágicos e fantasia no cinema através de Georges Méliès. A descoberta dos efeitos especiais. Visionamento de vários filmes de Méliès e exploração dos mesmos. Ficha de trabalho sobre Méliès.</p> <p>Composição escrita sobre uma imaginária viagem à lua.</p> <p>Realização de trabalhos em suporte papel ou digital, sobre alguns temas relacionados com os conteúdos de cinema abordados.</p>

As aprendizagens sobre a história do cinema em Área de Projecto serviram de base para o início do trabalho em EVT sobre Georges Méliès. No seguimento do trabalho sobre os objectos ópticos de ilusão do movimento, os alunos assistiram a uma apresentação em PPT sobre o cinema primitivo, que lhes deu a conhecer a famosa primeira projecção dos irmãos Lumière em 1895. (Ver ANEXO A-4) De seguida, foram projectados os dez filmes que fizeram parte dessa primeira projecção, assim como expostos alguns episódios ou críticas que se fizeram na época. Perante a pergunta sobre aquilo que viam nos filmes os alunos responderam facilmente que eles mostravam cenas da vida real, sem uma história contada. A curta duração dos filmes foi um dos factores que os alunos mais apontaram.

Antes da projecção do cinema de Méliès, os alunos viram uma fotografia do artista e um conjunto de cartazes do Teatro Robert-Houdin. Foi-lhes explicado sumariamente o percurso de Méliès como mágico, o que gerou uma conversa sobre números de magia e grandes ilusões. Um desenho que representava um número feito em palco foi o mote para a conversa, despertando a curiosidade dos alunos quando lhes informámos que Méliès, após a compra de uma câmara de filmar, ia agora reproduzir esses truques no cinema ainda com mais espectacularidade. Foi perguntado de que forma, através do cinema, Méliès conseguiria fazer números de magia ainda mais espectaculares. Facilmente alguns responderam que os cortes e os efeitos especiais possibilitavam fazer qualquer coisa, demonstrando assim conhecimento do cinema como uma arte que pode fabricar qualquer tipo de ilusão.

Mas como fazer esses efeitos numa época onde o cinema estava a nascer, e pouco ou nada se sabia? Lançado este desafio aos alunos, foi-lhes mostrada uma série de imagens fixas de alguns filmes de Méliès. (Ver ANEXO A-4) Os alunos puderam observar Méliès sentado a tocar guitarra com três cabeças iguais à sua sobre as mesas, de “*O homem das mil cabeças*”, um cena submarina com um polvo gigante e vários peixes bizarros misturados com ninfas do mar de “*O túnel sobre a mancha*”, um foguetão prestes a ser lançado e uma imagem de Saturno, de uma estrela e da lua de “*A viagem à lua*”, novamente as várias cabeças repetidas desta vez numa pauta musical, de “*O homem orchestra*”, e a utilização das cores fortes pintadas em cada fotograma através de “*O caldeirão infernal*” e “*O reino das fadas*”. Neste primeiro contacto com Méliès, importava-nos sobretudo que os alunos conhecessem alguns elementos que fazem parte do seu universo, assim como despertar a curiosidade para a exibição de alguns filmes. Foi explicado que Méliès adaptou para cinema algumas histórias que eles conhecem, como Cinderela, o Barba Azul ou as Viagens de Gulliver. Despertado o interesse, os alunos assistiram de seguida a alguns filmes escolhidos segundo um critério de diversificação da obra de Méliès, mas representativos de um mundo de fantasia ou coisas irreais. Os filmes com histórias mais reais realizados nos últimos anos de produção do artista foram deixados de parte. Em “*Illusions fantasmagoriques*” de 1898, assistiram a um número de magia onde Méliès faz aparecer um pequeno “pierrot” numa caixa. Através de um machado, multiplica-o, transforma-o em bandeiras e fá-lo desaparecer de novo. Em “*La lune à un mètre*” de 1898, assistem ao sonho de um

astrónomo onde a lua ganha vida, invade o espaço do cientista e devora uma série de coisas, como o telescópio ou outras personagens que surgem. A lua volta a surgir no filme “*Eclipse de soleil en pleine lune*” de 1907, onde um universo onírico com o sol, a lua e os astros são os personagens principais. Em “*Nouvelles lutes extravagantes*”, 1900, dois pugilistas lutam entre si, o que gerou grandes risos entre as crianças. Em “*Le déshabillage impossible*”, também de 1900, um personagem sofre uma série de dificuldades quando se vê impossibilitado de despir-se porque surgem sempre roupas e chapéus novos sobre o seu corpo. Dificuldade sofre igualmente o personagem principal de “*Le diable noir*”, de 1905, quando o seu sono se torna difícil devido a um divertido diabo negro que o atormenta. Os objectos do quarto mudam constantemente de sítio e cada vez com maior rapidez enquanto o pobre homem tenta afastar o diabo negro. Situação semelhante dá-se no filme “*Le maestro Do-Mi-Sol-Do*”, de 1906, quando um músico se depara com a mudança de dimensão e posição de vários instrumentos musicais, chegando a ver a saída de galinhas de um saxofone. Em “*Le locataire diabolique*”, 1909, um inquilino chega a uma casa apenas com uma mala de mão, de onde, misteriosamente, retira uma série de objectos para mobilar a casa. No final, volta a colocar todos os objectos e mobílias no interior da pequena mala. Em “*Conte de la grand-mère et rêve de l’enfant*”, de 1908, uma criança que dorme sob a guarda da avó adormece, sendo transportada para um mundo onde os brinquedos ganham vida e interagem directamente com ela. Por fim, em “*La voyage dans la lune*”, de 1912, os alunos assistiram à famosa viagem à Lua que Méliès criou. Pudemos observar que os filmes que mais divertiram os alunos foram aqueles onde os personagens se viam aflitos numa situação, ou pela mudança inesperada de objectos, ou pelo diabo atormentador que aparecia. As crianças riram bastante com o filme “*Nouvelles lutes extravagantes*”, onde os pugilistas tornam-se quase elásticos. Os seres lunáticos ou os astros que ganhavam vida também divertiram a turma.

Como complemento e consolidação, foi mostrada uma apresentação editada no “Movie Maker”, “*A Magia de Georges Méliès*”.(Ver ANEXO A-5) Sob o signo da Comédia, Fantasia e Magia, tal como surge no início do vídeo como subtítulo, os alunos viram uma série de imagens fixas captadas de vários filmes de Méliès. Não existe qualquer referência aos nomes dos filmes de onde foram captados os fotogramas, nem essa questão foi perguntada à turma. O objectivo foi apenas mostrar algumas imagens

separadas por temas, tendo a selecção das mesmas obedecendo a esse critério. O vídeo começa com “As viagens a mundos desconhecidos”, onde surgem alguns meios de transporte como os comboios, balões de ar quente ou submarinos, que levaram os personagens dos filmes a mundos distantes, neste mundo ou no outro. Surgem de seguida as “estranhas criaturas”, com diabos, seres extra-terrestres ou subaquáticos ou répteis gigantes. Logo depois, os “monstros terríveis”, onde aparecem criaturas antropomórficas, diabos e outros seres ameaçadores, dragões e esqueletos. Como oposição, chegam os “seres de encantar”, com sapos e mochos amistosos, bruxas e fadas, lagartas gigantes e borboletas com corpo de mulher, serpentes e peixes voadores a puxar carroças, ou um caracol gigante que transporta uma criança. Na “conquista do espaço”, vêm-se vários astronautas com todos os instrumentos para a conquista do desconhecido, estranhas avionetas com formas de animais, constelações que ganham vida no espaço, o sol e a lua, as estrelas, astros e planetas humanizados. Por fim, com “um mundo de fantasia e de encantar”, podem ser vistos brinquedos que ganham vida ou de dimensões gigantes, vários “pierrot”, palhaços, comboios de brincar, chaves gigantes ou uma pauta musical onde as notas são a cabeça de Méliès. Na edição do vídeo as músicas que acompanham cada tema adequam-se ao tipo de imagem. De referir que foram utilizadas composições clássicas ou pertencentes a bandas sonoras de filmes que exploraram a fantasia. Muitos alunos reconheceram os fotogramas e indicaram até o nome dos filmes de onde provinham. A consolidação de conhecimentos sobre Méliès estava a ter sucesso.

Depois do visionamento de “*La voyage dans la lune*” começou a exploração do mundo de Méliès através da expressão plástica e escrita. A escolha do filme deu-se ao facto de ser uma obra emblemática do realizador com uma imagética que perdurou e pelas possibilidades criativas que o mesmo oferece por se tratar de uma temática tão popular no imaginário infantil. Deveu-se também ao facto da lua ocupar um papel de destaque nos primeiros filmes do projecto JCE (Juventude, Cinema, Escola), em que a turma estava integrada.¹¹ No primeiro exercício os alunos pintaram numa folha de formato A4 várias áreas com lápis de cera coloridos, com as formas e dimensões que desejassem. O objectivo era ter a folha de papel completamente coberta e existir sempre

¹¹ A turma assistiu no primeiro período de aulas ao filme “*Aventuras de Wallace e Gromit – Dia de Folga*”, onde os personagens partem para a lua porque pensam que ela é feita de queijo, e a “*Estória do Gato e da Lua*”, de Pedro Serrazina, onde a lua é uma das personagens principais.

contraste de cores. De seguida, pintaram toda a superfície da folha com tinta-da-china, ocultando as cores. Após a secagem o desafio foi desenhar através da raspagem com a ponta seca do compasso ou outro objecto fino e bicudo, um desenho livre sobre o filme que acabaram de assistir. O prazer da descoberta das cores no fundo, durante as raspagens que faziam, agradou às crianças. Surgiram estrelas e planetas no espaço, foguetões, e a superfície da lua. O Pedro Santos, a Sara e o Diamantino escolheram desenhar a figura de um ser lunático em grande plano, abrangendo toda a área da folha.

No exercício seguinte foi entregue aos alunos uma ficha de trabalho sobre George Méliès, com o objectivo de consolidar alguns conhecimentos sobre o seu cinema. (Ver ANEXO A-6) Nas respostas à questão sobre que coisas mágicas viram nos filmes de Méliès, as crianças indicaram um série de aspectos como os objectos que ganhavam vida, pessoas que apareciam e desapareciam, que se multiplicavam, ou corpos que ganhavam elasticidade. No exercício de expressão escrita, procurou-se que as crianças desenvolvessem um texto onde teriam de imaginar uma expedição à lua. O desafio lançado foi que criassem a sua própria aventura. Quase todos terminam com um final feliz pois as situações inesperadas na chegada à lua são sempre resolvidas. O Bruce, no desenho que foi sugerido como complemento da composição, representou a lua com a Terra vista ao longe, onde os astronautas lutam com guarda-chuvas (como no filme de Méliès) contra uma série de seres lunáticos com estranhas formas. Em alguns textos a viagem à lua passa-se durante um sonho. Os personagens viajantes acordam no final do conto, onde se apercebem da aventura que viveram. Nenhuma história termina na lua, existe sempre um regresso à normalidade, ou seja, ao contexto dos alunos. Na maioria dos textos os alunos tornam-se os personagens principais da história, e em alguns casos, o próprio narrador. É o caso da história de Helena, que encontra o próprio Georges Méliès aquando da sua viagem à lua. Adormecido num foguetão que já não funciona, e com fome, a aluna tenta a todo custo ajudar o realizador, inclusive na construção de um novo foguetão para poder voltar à Terra. A história tem sucesso. No regresso ao nosso planeta a aluna pede um autógrafo a Méliès. A aluna manifesta ainda o desejo de o voltar a encontrar em qualquer lugar mais acessível, sem ser no espaço ou na lua.

Conhecer parte da obra de Georges Méliès, reconhecendo nele uma temática ou imagética, foi o grande objectivo nesta primeira fase das actividades. O próximo desafio

lançado aos alunos foi desenvolvido durante metade do segundo período e em todo o terceiro, propondo pela primeira vez uma ligação entre Marc Chagall e Georges Méliès. Denominado “O Mundo Mágico de Méliès”, o objectivo final seria a construção de uma escultura com a técnica do papel maché, inspirada na imagética de Méliès. Na definição das cores para a sua escultura os alunos deviam basear-se nas cores da obra de Chagall. Das imagens inspiradas numa obra a preto e branco, um dos desafios era dar-lhes cor no processo de criação de uma nova imagem. No sentido de facilitar as escolhas dos alunos fez-se uma revisão de toda a imagética de Méliès que assistiram nos filmes. Foi-lhes dada liberdade total para escolherem uma imagem a ser transformada em escultura. As primeiras ideias surgiram durante a exposição oral do trabalho, tendo-lhes sido pedido que as passassem para o papel.

A fase de projecto foi muito importante no processo criativo, no sentido que envolveu toda uma discussão com os professores e o esforço dos alunos em desenhar a sua ideia. As ideias colocadas em papel, primeiro em lápis de grafite e de seguida coloridas a lápis de cor, obedeceram às imagens que as crianças apreenderam de Méliès. Surgiu um foguetão, um balão de ar quente, um estranho submarino com pernas a lembrar uma aranha, uma chávena com um grande sorriso ou um cogumelo gigante. Os seres fantásticos destacaram-se pela quantidade na turma. Surgiu um exótico pássaro pousado com um chapéu de criança, um enorme caracol com uma casca cor de fogo, uma serpente voadora com asas de dragão, uma mistura entre o que parece ser uma foca e um cão, um divertido rato colorido, três estranhos seres com várias patas e garras, uma cabeça com uns megafones para ouvir música, um dragão e uma bruxa. Ao referirmos as cores de Chagall, os alunos utilizaram maioritariamente cores fortes e vivas, demonstrando ter percepção da paleta cromática do pintor.

A técnica trabalhada para a construção das esculturas foi a modelação em papel maché. O processo de passagem de uma figura bidimensional para tridimensional é complicado para alunos nesta faixa etária, pelo que o desafio tornou-se particularmente interessante. A técnica foi demonstrada em alguns exemplos antes do início das construções. Quando este processo se iniciou foram explicadas soluções que podiam adoptar para a construção. Alguns alunos, confrontados com a impossibilidade ou dificuldade em materializar com volume os desenhos, reformularam o projecto e adoptaram novas soluções criativas. O objectivo era desenvolver a autonomia dos

alunos, sendo que os próprios teriam de construir com as técnicas à disposição as suas soluções. A técnica do papel maché consiste em trabalhar o papel de jornal ou a pasta de papel. A maioria utilizou um balão como estrutura principal. São recortadas tiras de papel de jornal e mergulhadas em cola em pó diluída em água. O balão é coberto com camadas de tiras até ficar totalmente escondido. Após a secagem o balão pode ser rebentado pois a cola provocou o endurecimento das camadas de jornal. Este princípio aplica-se a toda a técnica, podendo o balão ser substituído por outra forma que melhor se adequa à estrutura procurada. As formas a aplicar posteriormente, para que a construção se assemelhe ao desenho, foram colocadas em cartão ou em volumes a partir de papel de jornal amachucado. Com a construção terminada a forma foi coberta com papel higiénico embebido em cola. O objectivo foi obter uma textura mais lisa e branca para facilitar a pintura. Em todo este processo de construção alguns alunos alteraram o projecto. Não nos importou uma semelhança exacta com o desenho inicial, mas sim a procura de soluções criativas ou novas descobertas durante a construção. Mesma na pintura esta questão surgiu, pois é diferente a percepção visual de um projecto desenhado no papel e uma escultura em que o aluno tem um contacto directo com o material. O resultado foi um conjunto diversificado, com cores fortes, onde a fantasia habita em todas as esculturas. (Ver ANEXO C-3)

Paralelamente, em Área de Projecto, os alunos criaram grupos de trabalho com o objectivo de desenvolver um projecto em casa sobre alguns temas já trabalhados dentro da área do cinema. Dois grupos ficaram responsáveis por Georges Méliès, outro pelos Irmãos Lumière, um outro por Charles Chaplin (que seria trabalhado no terceiro período), e finalmente um grupo ocupar-se-ia dos efeitos especiais. O trabalho podia ser apresentado em suporte papel ou digital, sendo possível recorrerem a trabalhos escritos, banda desenhada, cartazes, apresentações em PPT, vídeos, dramatizações com representações dos próprios ou de fantoches, sombras chinesas, ou outras ideias sugeridas pela turma. O objecto era dar-lhes liberdade completa sobre a forma de apresentação do trabalho, no sentido de estimular a criatividade dos alunos no trabalho de grupo. O projecto, apesar de ser feito em casa, foi semanalmente acompanhado nas aulas pelos professores. Foi entregue uma ficha de organização do trabalho para ajudar os alunos. (Ver ANEXO A-7)

Descrição das actividades	
3ºPeríodo	Abril a Junho de 2010
Educação Visual e Tecnológica	Área de Projecto
<p>O Mundo Mágico de Georges Méliès <i>(continuação)</i></p> <p>Conclusão das esculturas. Preparação para a exposição das mesmas na Mostra Cultural organizada pela escola.</p>	<p>Projecto “Brincando como Georges Méliès”</p> <p>Experimentação de alguns truques utilizados por Méliès, com técnicas de trucagem / stop-motion, aparições e transformações. Noções de montagem no programa “Movie Maker”.</p> <p>Realização opcional de pequenos filmes realizados em casa, com telemóvel ou câmara.</p> <p>Edição do filme “<i>Aparições e Desaparições do 5ºB</i>”. Concurso na II Mostra de Cinema Escolar de Olhão.</p> <p>Apresentação dos trabalhos teóricos sobre Georges Méliès.</p> <p>“A Aula Diabólica”</p> <p>Projecto para o filme. Definição do argumento em grupo. Levantamento de necessidades e distribuição de alunos por cargos específicos. Construção de adereços ou vestuário para o filme.</p> <p>Filmagem da história na sala de aula e edição no “Movie Maker”. Apresentação final.</p>

O terceiro e último período de aulas foram dedicados, em parte, à conclusão das esculturas em EVT. Nesta fase, os alunos terminaram a pintura das esculturas e colocaram alguns adereços. No final, as mesmas receberam uma camada de cola de madeira, não só como protecção, mas para dar brilho à peça depois de seca. As mesmas foram expostas na II Mostra Cultural da Escola, uma exposição que envolve os vários Departamentos e onde é mostrado todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano nas várias disciplinas. Mas foi também neste período que se deu início à elaboração do projecto final da turma e a toda a experimentação prática relacionada com o cinema. No início das aulas foi entregue uma ficha informativa sobre Charles Chaplin, no seguimento das aprendizagens sobre a história do Cinema. (Ver ANEXO A-6) A turma demonstrou já ter conhecimento de algumas obras do artista, visionadas durante as aulas no 1º ciclo. Foram mostrados alguns excertos dos filmes “*The kid*”, de 1921, e de “*The*

circus”, de 1928. Os alunos reconheceram facilmente a personagem Charlot e identificaram alguns elementos físicos e psicológicos que a caracterizam. Por sugestão de um aluno foi visionado um excerto do filme “*City lights*”, de 1931, nomeadamente a luta de boxe entre Charlot e outro personagem. A personagem Charlot e uma cena paradigmática de um filme, acabaram por ter grande importância no projecto do filme baseado em Méliès, como veremos a seguir.

Durante a segunda semana do último período os grupos apresentaram o resultado final do trabalho que desenvolveram durante as férias. O grupo dedicado a Charles Chaplin entregou o trabalho menos ambicioso, devido a problemas de relação entre os elementos do grupo. O resultado foi apenas algumas páginas escritas com informações pertinentes sobre o actor / personagem. Pelo contrário, o grupo dos Irmãos Lumière demonstrou grande criatividade e diversificação de formas de apresentação. Os alunos construíram uns fantoches com pasta de papel e tecidos, com a ajuda dos pais, que representavam os irmãos cineastas a mostrar ao público a primeira exibição cinematográfica. O espectáculo de fantoches foi mostrado na sala de aula. A acompanhar, o grupo fez um trabalho teórico com todas as informações e imagens sobre os irmãos. A capa do trabalho reproduzia uma claquete, tornando-o ao mesmo tempo um objecto com valor estético. Quanto ao grupo dos efeitos especiais, apresentou um trabalho em formato PPT onde fez uma interessante analogia entre os efeitos especiais de Georges Méliès e os efeitos do mais recente filme nesse âmbito, o “*Avatar*”, de James Cameron. (Ver ANEXO B-1) Os alunos referem a criação dos efeitos de Méliès e apresentam alguns exemplos; de seguida, mostram uma série de imagens de “*Avatar*”, numa analogia perfeitamente representada no último diapositivo do trabalho, quando as cabeças multiplicadas de Méliès figuram lado a lado com um habitante de Pandora, do filme de Cameron. Quanto aos grupos exclusivamente dedicados a Méliès, os resultados foram igualmente surpreendentes. Um dos grupos apresentou um vídeo editado no “*Movie Maker*” chamado “*Aventuras do mini Georges Méliès*”. (Ver ANEXO B-2) Nele, um mágico, o mini Georges Méliès, manda chamar um empregado de limpeza para demonstrar uma das suas habilidades. Uma rapariga está sentada, e o mini Méliès coloca-a lado a lado com o empregado. Com um toque de mágica os dois mudam de posição. A rapariga mostra-se surpreendida pois duvidada das capacidades do mágico. No quadro seguinte o mágico está de novo sozinho quando a rapariga avisa-o que a sua

tia está a aparecer. Para que tudo se resolva ele deve fazer o empregado de limpeza aparecer de novo. Mas este aparece surpreendentemente no espaço e, como subtítulos, há um aviso que o filme acabou para o público não ver a desgraça. Pode ter sido opcional, mas pode também ter sido um recurso que assumiu as dificuldades que os alunos tiveram na edição e montagem do vídeo. De referir que todos eles foram responsáveis pelas filmagens, representação e edição; foi um trabalho feito exclusivamente pelos próprios, pelo que algumas falhas técnicas são notórias.

O último grupo recorreu também ao vídeo para gravar uma série de imagens sobre Georges Méliès. As alunas recriaram uma espécie de telejornal onde apresentavam alguns dados sobre a vida e obra do artista. (Ver ANEXO B-3) De seguida gravaram uma recreação do filme “*Voyage dans la Lune*”, unicamente com objectos e adereços que encontraram num quintal, o local de gravações. O foguetão para viajar até à lua, por exemplo, era a base de um escorrega infantil aí presente. O grupo desenhou e filmou alguns desenhos numas placas brancas que representavam o espaço. Com o objectivo de editar posteriormente as imagens, fizeram uma série de gravações onde mudavam frequentemente de lugar. Apesar da falta de tempo do grupo para editar as imagens, o mesmo demonstrou conhecimento e consciência do que era necessário como imagens em bruto para conseguir editar as imagens de modo a criar os efeitos. Estas filmagens, que acabaram por ser entregues em bruto, tornaram-se matéria para desenvolver com os alunos algumas noções de edição e sugestões sobre o modo como podiam utilizar as imagens. A edição final foi feita pelos professores em colaboração com o grupo. No início do vídeo duas alunas apresentam factos sobre a vida de Méliès enquanto surgem algumas imagens dos seus filmes. No final, umas das alunas refere o “*Voyage dans la Lune*” como um dos filmes mais marcantes, dando assim o mote para mostrar a recreação do filme feito pelo grupo. Surgem as alunas a desenhar com marcadores estrelas e astros sobre uma placa branca. De seguida começa o filme feito a partir de uma mistura com as imagens gravadas pelas alunas e fotogramas originais do filme “*Voyage dans la lune*” e de outros. Ambas as imagens receberam um tratamento gráfico do “*Movie Maker*”, para ficar com aspecto de filme antigo. Neste filme as alunas (cientistas) viajam à lua, onde chegam bem e com alegria. Tudo corre naturalmente até surgir um grupo de esqueletos e outros seres lunáticos, sendo necessário voltar à Terra. A tarefa é bem sucedida, e no regresso, um sol sorridente

brilha e dá as boas vindas às cientistas. Na edição do vídeo foi utilizada uma banda sonora que se adapta às imagens. Esta mistura entre as imagens que podem ser gravadas pelos alunos e fotogramas de filmes foi importante para a turma perceber as possibilidades das ferramentas tecnológicas que tem ao dispor, assim como a diversidade de ideias que poderiam explorar nos próximos trabalhos.

No trabalho seguinte, enquanto a turma terminava em simultâneo as esculturas em EVT, deu-se início à exploração prática na área do cinema. Os alunos já haviam adquirido conhecimentos sobre a história do cinema, nomeadamente, dos filmes de Méliès e Chaplin. O desafio seguinte seria tentar reproduzir alguns efeitos especiais trabalhados por Méliès com as ferramentas disponíveis na escola ou em suas casas. O projecto teve como título “Brincando como Georges Méliès”. Procurou-se, mesmo através do título, dar-lhe uma vertente lúdica, divertida e de constante experimentação. A expectativa de poder participar como actores e recriar os efeitos especiais dos filmes que assistiram motivou os alunos. Os recursos na sala de aula foram um computador, devidamente equipado com o programa “Movie Maker”, e uma simples câmara fotográfica digital Sony. A possibilidade de filmar com uma câmara fotográfica foi explicada aos alunos para que percebessem que qualquer um deles podia fazer o mesmo em casa (soubemos que a grande maioria tinha uma câmara fotográfica digital em casa, sendo que as câmaras de filmar eram em menor número). Quanto ao “Movie Maker”, qualquer aluno tem acesso fácil e facilidades na sua utilização, pelo que optámos por trabalhar sempre neste programa. Os primeiros exercícios de filmagem obedeceram a uma característica típico do cinema de Méliès e do cinema mudo dos primórdios: a câmara fixa num plano único. Este foi o primeiro desafio: para recriar os efeitos especiais de Méliès seriam necessárias as mesmas condições que o próprio, salvo as óbvias diferenças. A câmara fotográfica foi assim colocada sobre uma mesa e posteriormente num tripé captando um plano fixo frente ao quadro. Seria neste espaço que os alunos iam ser filmados.

Numa das primeiras experiências uma aluna permaneceu sentada numa cadeira. Um outro aluno aproxima-se, faz uns passes de mágica e a aluna desaparece. (Ver ANEXO D-1) A técnica foi explicada e executada frente a toda a turma: quando o mágico faz os passes de magia (o aluno transformou-se em personagem, pois começou a dramatizar já nestas primeiras experiências), deve “congelar” o seu corpo durante uns

segundos até dar tempo à aluna levantar-se da cadeira e sair do plano. Após ordem da pessoa que está por trás da câmara o aluno volta a “descongelar”. A edição destas imagens para materializar o efeito especial foi feita no “Movie Maker”, sempre chamando algum aluno a acompanhar o professor, sendo todo o processo projectado em ecrã grande para toda a turma assistir. Esta foi a estratégia utilizada para que todos aprendessem como trabalhar com o programa. Basta eliminar a filmagem onde o aluno congelou e a aluna saiu de cena, para dar a ilusão que ela desaparece misteriosamente da cadeira. Este truque foi repetido com vários alunos em diferentes situações. (Ver ANEXO D-2) De seguida, procedeu-se a um dos truques mais fáceis, que é a substituição directa. Um aluno coloca-se numa determinada posição e acena para a câmara. De repente sai de cena e outro coloca-se no lugar, sucessivamente. Na montagem são cortadas as partes onde eles entram e saem para dar a ilusão que a mesma pessoa se vai transformando em várias. Nos exercícios seguintes, tentámos a interacção entre alunos e objectos. Um aluno colocou-se em cima de uma mesa. Através da técnica já descrita, mudou várias vezes de local, em posições diferentes, para na montagem surgir a mudar repentinamente de lugar. Outros alunos aparecem misteriosamente.

Nesta fase do processo em que os alunos já sabiam como fazer os efeitos, tentámos que fossem os próprios a resolver as situações quando indicavam o que queriam fazer. Muitas vezes surgiam ideias e a própria turma discutia ou indicava como poderia ser feita com a câmara. Esta estratégia acompanhou todo o processo de experiências, e mais tarde, de produção do filme. Foram também realizados truques em que o aluno, na montagem final, salta de um sítio para outro inesperadamente, ou alguns adereços que o acompanham, como óculos ou chapéus, aparecem e desaparecem de repente. A técnica de montagem era sempre a mesma: eliminar partes onde alguns alunos “congelavam” para que outros ou objectos pudessem mover-se e editar as imagens de modo a que desse a ilusão de tempo contínuo. As técnicas foram perfeitamente apreendidas pelos alunos, como demonstram as experiências que os mesmos fizeram em casa ou em pequenas experiências com o telemóvel. Esta questão será desenvolvida mais adiante nas considerações finais.

As filmagens foram editadas com inspiração em Méliès: as imagens foram colocadas a preto e branco. Ao cinema mudo recorreu-se à técnica dos inter-títulos, que acompanhou alguns filmes dos alunos no sentido de facilitar a compreensão da história.

Com os filmes editados, inclusive com banda sonora de Yann Tiersen, existia material suficiente para concorrer ao “Movies II”, Mostra de Vídeos Escolares de Olhão. Esta mostra funciona na Escola Básica 2, 3 João da Rosa, procurando levar a concurso vários filmes, de animação ou imagem real, das escolas do Algarve onde funciona o projecto JCE. A turma concorreu na categoria de imagem real, no 2º ciclo. Foram aproveitados vários fragmentos filmados pelos alunos e montado um novo filme onde se procurou uma linha visual e narrativa. O resultado foi o filme “*Aparições e Desaparições do 5ºB: Brincando como Georges Méliès*”, que acabou por vencer uma Menção Honrosa. Antes da exibição do filme em concurso, um aluno apresentou o processo de criação do mesmo e aproveitou para explicar aos presentes na sala quem foi Georges Méliès.¹²

2. O filme “A Aula Diabólica”

O projecto “*A Aula Diabólica*” desenvolveu-se até ao final do ano lectivo e envolveu Área de Projecto e EVT. Consolidados os conhecimentos sobre a história do cinema, vida e obra de Georges Méliès e sobre a execução prática dos efeitos especiais, o desafio foi a realização de um filme em que toda a turma pudesse participar. Os meios seriam aqueles que eles tinham ao dispor: o espaço escolar, uma câmara digital Sony, computadores equipados com o “Movie Maker” e a aula de EVT onde podiam construir possíveis cenários ou adereços para o filme. Todos os intervenientes humanos na produção do filme seriam os vinte e dois alunos da turma. Desde o início o projecto foi feito em discussão com a turma. As filmagens teriam de ser feitas com um plano único e tinham de conter os efeitos especiais que os alunos aprenderam nas aulas. A base de inspiração seria Georges Méliès.

Lançado o desafio começaram a surgir ideias na discussão com o grupo – turma. O mundo de Méliès oferece uma possibilidade enorme de exploração de temas que fazem parte do imaginário infantil, mas cedo apercebemo-nos que a história a filmar

¹² Os alunos tiveram também oportunidade de assistir a um seminário sobre Cinema de Animação Experimental, por Marina Estela Graça e participar em três *workshops* promovidos pelos alunos da disciplina de Cinema da Escola Básica João da Rosa, onde experimentaram outros softwares de animação e puderam animar formas recortadas ou silhuetas geradas por reflexos de frascos de vidro com água. As imagens em bruto foram levadas para a escola, onde os alunos poderiam, futuramente, editá-las e construir um filme.

seria passada na sala de aula. Todas as ideias que os alunos davam tinham a ver com a realidade deles no dia-a-dia, nomeadamente na sala de aula. Seria esse o contexto a explorar, um contexto real e quotidiano para os alunos, mas ao mesmo tempo o espaço onde a fantasia e a magia ia ser explorada. Ficou definido que, a exemplo do que já havia acontecido nas filmagens anteriores, a sala de aula dos alunos ia ser o espaço do filme. O argumento esteve na base do desenvolvimento do trabalho. Todos os alunos deram ideias que iam sendo simultaneamente escritas pelos professores e projectadas para a turma. Desta forma tinham uma percepção mais geral da narrativa que ia sendo construída.

O argumento foi sendo idealizado sob o ponto de vista de duas personagens; uma que comandava a história (nos filmes de Méliès, quase sempre o próprio), e um antagonista (em Méliès, quase sempre um Diabinho) que diverte e transtorna o seu rival. Esta dualidade foi incorporada por quase todos os alunos e facilmente os papéis foram distribuídos pelo André Tomé e Nilton Oliveira. A escolha deveu-se ao facto destes dois alunos se destacarem nos filmes anteriores onde já haviam personificado estas personagens. Além disso, materializados os personagens, foi mais fácil a turma sugerir ideias e desenvolver a narrativa. As ideias encaminharam-se para um dos personagens ser professor e o outro alguém que o atormenta. Como toda a turma teria de participar, cedo se chegou à conclusão que seriam os alunos desse professor. A turma lançou uma série de ideias em que alunos e objectos apareciam e desapareciam misteriosamente. No sentido de facilitar a escrita do argumento, foi definida a sinopse inicial do filme.

Sinopse

O Dr. Anastácio quer ter a turma ideal, mas não consegue porque um Diabinho atormenta todos os alunos. O Doutor vai tentar, através de experiências mágicas, resolver o seu problema...

O resultado final desta definição em grupo do argumento (com a possibilidade de ser alterado no decorrer das gravações) foi o seguinte:

Argumento Inicial

O Professor Anastácio Bonifácio entra na sala de aula, onde espera que tudo lhe corra bem. Os seus alunos estão indisciplinados: agitam-se nas cadeiras, levantam os braços, gritam e trocam de posições.

O professor pede a um aluno para desenhar no quadro. O aluno desenha um diabinho, mas este começa a ganhar vida e a movimentar-se sozinho. Pouco depois, para espanto do Prof. Anastácio, o desenho ganha vida e salta do quadro, deixando os alunos em euforia.

A situação tem de mudar! O Prof. Anastácio resolve colocar toda a turma dentro de uma mala. Todos entram na caixa, e no fim, o Prof. Anastácio agarra na caixa e transporta-a consigo.

O Prof. Anastácio tenta fazer a receita para transformar a turma numa turma bem comportada: Joga para dentro da caixa livros (tabuada, abecedário, regras de conduta), material matemático, um cravo, o símbolo dos 3's R, um relógio grande, uma pequena bandeira branca. O professor faz a explosão final dos ingredientes, dá-se uma nuvem de fumo e fica com os cabelos em pé, cara preta e os óculos tortos. O chapéu fica colado à parede. O Prof. Anastácio não consegue rever os alunos e o Diabinho diverte-se ainda mais.

O Prof. Anastácio só consegue recuperar os objectos. Mas, pouco depois, os alunos começam a reaparecer de dentro dos objectos, com um ar bem mais comportado.

O Diabinho é novamente transformado num desenho e apagada pelos alunos.

Como se verá mais adiante esta não foi a versão final do argumento. Durante as gravações os alunos aperceberam-se da dificuldade em gravar alguns cenas com os meios que dispunham; por outro lado, foram sucessivamente surgindo novas ideias durante as filmagens que a turma resolveu aproveitar. Esta questão foi sempre valorizada durante o processo; nada era taxativo, nem o argumento, nem a planificação que se fazia no próprio dia. Na exploração das ideias e procura de novas soluções técnicas ou criativas é possível desenvolver a criatividade. Esse foi um dos objectivos principais. Antes das gravações foi feita um levantamento sobre o cenário, adereços ou vestuário necessários. No caso do cenário a turma optou por utilizar a sala de aula, sem grandes transformações. Foram apenas colocados mais alguns objectos para melhor caracterizar um ambiente de aula (globo terrestre, mapa), assim como algumas alterações no mobiliário presente para facilitar a leitura do espectador. Quanto a vestuário, a turma decidiu que seriam usadas as suas próprias roupas. Apenas os dois

personagens principais, o professor e o diabinho, seriam caracterizados com alguns adereços, que foram concebidos na aula de EVT. Os restantes objectos que surgem no filme, e que não estavam previstos no argumento inicial, foram igualmente construídos na aula.

As gravações

Ainda antes do início das filmagens foram realizados com os alunos alguns exercícios de expressão dramática no sentido de prepará-los para a fase seguinte. Foram utilizadas as músicas dos primeiros filmes feitos pela turma, já se sabendo à partida que iriam ser utilizadas também neste projecto. Os alunos responsáveis pelo professor e diabinho representaram perante a turma apenas com mímica ao som da música. Várias ideias surgiram neste processo. O Nilton sugeriu recriarem no filme a famosa cena de Chaplin com o globo terrestre, em “*O grande ditador*”. Foi colocado em debate na turma de que forma se enquadraria esta cena na história já definida. Todos os alunos expressaram de seguida algumas reacções que iam sendo pedidas pelos professores: alegria, tristeza, agitação, ruído. O objectivo era prepará-los para as cenas onde seria filmada toda a turma. Com o décor construído iniciaram-se as gravações. Como o tempo disponível para as filmagens eram os noventa minutos de cada aula, houve o cuidado em não alterar demasiado a configuração da sala, facilitando assim o normal funcionamento das turmas que chegavam a seguir.

Cedo se chegou à conclusão que apenas um plano fixo impossibilitava ou dificultava a percepção da história. Optámos por criar um segundo plano a partir do exacto local do primeiro, mas voltado para o lado contrário. Este segundo plano serviu para gravar as cenas onde se vê a toda a turma na sala. Os planos foram gravados separadamente; primeiro a acção principal frente ao quadro e no final as cenas com toda a turma. Todo este processo foi positivo para os alunos, confrontados desta forma com a não linearidade das gravações segundo o argumento. Os alunos responsáveis pelas anotações foram essenciais para que nada corresse mal. De referir que alguns alunos tinham tarefas estipuladas, como na anotação, realização ou na responsabilidade em retirar ou colocar objectos do espaço fílmico. A entrada de todos os alunos numa mala (uma estratégia indicada pelos próprios para que todos os alunos fossem actores no

filme), foi substituída pela entrada numa caixa de papelão. Esta caixa e uma outra mais pequena, que o professor altera o tamanho durante o filme, foram construídas pelos alunos na aula de EVT.

A cena revelou-se mais complicada de filmar por envolver toda a turma. Um aluno de cada vez fazia a sua entrada na caixa, sendo que o “professor” teria de se manter imóvel até esse aluno voltar e sair e dar lugar a outro. Foi particularmente difícil para o André, o professor na história, pois teve de repetir esse processo vinte e uma vezes no mínimo. Foi nesta fase que surgiram algumas ideias dos alunos que vieram a alterar o argumento da história, sem no entanto se perder a sua estrutura principal. Foi o caso do Mauro, que durante os ensaios se recusava a entrar na caixa. Este facto foi aproveitado no argumento. A reacção do professor, quando lhe dá com um livro na cabeça foi ideia do próprio actor. Tentámos também aproveitar alguns talentos dos alunos nesta fase, como o Pedro Ponte no malabarismo. Ao entrar na caixa o aluno transforma os três círculos colados na sua superfície em três esferas, podendo assim demonstrar um pouco da sua arte. O final do filme foi decidido no decorrer das gravações a partir das várias ideias dos alunos. A exemplo de vários filmes de Méliès, e também dos textos dos alunos na imaginária viagem à lua, tudo afinal não passava de um sonho. Mas a súbita aparição do Diabinho no final mostra que afinal, o mundo real e dos sonhos pode misturar-se.

Terminadas as gravações pode então reescrever-se a linha narrativa. Tendo em conta o método de trabalho descrito anteriormente, não foi feito nenhum argumento com todas as regras formais que lhe são características. Tentou-se ter a liberdade criativa que Méliès tinha na altura. Os inter - títulos são indicados a itálico.

Argumento final

A Aula Diabólica: Homenagem a Georges Méliès

Personagens: Professor Anastácio Bonifácio (André Brito), Diabinho (Nilton Pereira) e toda a turma do 5ºB.

Interior de uma sala de aula. Frente ao quadro está uma mesa com um globo terrestre, um dicionário, um livro de Ciências e outro de Deveres Cívicos. Junto ao quadro, vê-se um esquadro, uma régua, um relógio de parede e uma tabuada. No lado direito vê-se parte de um armário e o canto de uma outra mesa.

O professor Anastácio entra na sala. Os alunos estão agitados e levantam as mãos no ar. O professor cumprimenta-os retirando o chapéu.

A aula começou. Será que o professor conseguirá controlar a turma?

A turma continua agitada. O professor exige silêncio mas alguns alunos sobem para cima da mesa em grande agitação. Numa tentativa de impor respeito, o professor faz com que aparece no quadro o nome “Dr. Anastácio Bonifácio”. Mas assim que se volta de novo para os alunos, o seu chapéu desaparece misteriosamente. Os alunos divertem-se com a situação.

Parece que os feitiços estão a virar-se contra o professor Anastácio Bonifácio...

Ao exigir que o seu chapéu seja devolvido o professor vê surgir na sua cabeça, de repente, um chapéu de mulher, divertindo ainda mais os alunos. Volta a exigir o seu chapéu, conseguindo alguns segundos depois.

Há que colocar os alunos na ordem. Para começar, uma prova de desenho?

O professor chama a Sara e o Pedro junto a si. Enquanto lhes tenta explicar o exercício que pretende ver resolvido, a Sara transforma-se subitamente em Pedro e vice-versa. Ambos mudam várias vezes de posição.

Indiferente às diabruras dos alunos, o professor manda iniciar a prova. Mas... o que será que eles vão desenhar?

Enquanto o Pedro desenha no quadro a Sara provoca o professor, que está voltado para a turma. O Pedro desenha um pequeno diabinho no quadro. Quando termina agradece juntamente com Sara e retira-se. De repente o desenho do diabinho ganha vida e transforma-se num diabo em carne e osso, que salta do quadro.

Um Diabinho salta do quadro e ganha vida!

O professor tenta afastar o diabinho, que se mostra atrevido.

O que irá ele aprontar?

O Diabinho consegue afastar o professor por uns instantes. Aproxima-se do globo terrestre que está em cima da mesa e transforma-se numa bola de ar. Lança várias vezes a bola ao ar e brinca com ela, como se fosse dono do mundo.

Mas eis que o Professor Anastácio Bonifácio tem uma ideia...

No quadro, por cima do Professor, surge uma lâmpada que pisca, indicando alguma ideia que vem a caminho.

Vejamos se consegue salvar a aula.

O professor faz aparecer em cima da mesa uma enorme caixa. Começa a colocar lá dentro os objectos que estão presentes na sala. Começa pelo relógio de parede, de seguida o livro das ciências, o dicionário, o esquadro e a régua, a tabuada presa na parede e finalmente o livro dos deveres cívicos.

Será que consegue juntar numa caixa tudo o que é necessário para uma boa aula? Sem os alunos, não é possível...

O diabinho, sempre presente, reaparece debaixo da mesa e vai mudando de posição sempre que cada aluno entra na caixa. A longa entrada começa. A Beatriz e a Sara são as primeiras a entrar na caixa.

Nem todos entram na caixa mágica à primeira...

O Mauro protesta quando se levanta da cadeira. Ao aproximar-se do professor recusa-se a entrar na caixa. O professor faz aparecer de novo em suas mãos o livro dos deveres cívicos e utiliza-o para fazer entrar o Mauro na caixa. Divertido, o Diabinho coloca-se do lado de Mauro. Finalmente este é lançado para dentro da caixa. Entram de seguida na caixa a Mariana Caiiro, o

Filipe e o Pedro Dias. O diabinho continua a tentar atrapalhar o professor e este fá-lo desaparecer com um passe de mágica.

Sem o Diabinho perto, tudo se tornará mais fácil... ou não!

Entram na caixa o Diamantino e a Marina Soares. O Professor começa a dar sinais de cansaço quando se encosta a uma mesa. Chega a vez da Maria e da Lisandra. As duas recusam-se a entrar na caixa mágica.

As recusas continuam, mas o professor Anastácio tem bom remédio...

Já cansado, o professor faz desaparecer as duas alunas e pede para a turma continuar. Entram desta vez o Nilson, a Helena, a Joana, a Mariana Lopes, o André Tomé e a Carina.

Quase, quase...

Chega a vez do Pedro Ponte, que também parece recusar-se a entrar na caixa. Enquanto o professor protesta os círculos desenhados na caixa transformam-se em três esferas nas mãos de Pedro. O aluno faz malabarismo com elas, até ser interrompido pelo professor. O Pedro, sem as bolas, acaba por entrar na caixa.

Ufa... toda a turma dentro da caixa... Será?

Sozinho no seu lugar, o Pedro Santos levanta-se sorridente e entra dentro da caixa.

Finalmente! Faltam apenas umas palavras e uns passes mágicos para tudo correr bem.

Satisfeito, o professor sobe para a mesa e faz uns feitiços para dentro da caixa. Dá-se uma pequena explosão. O professor fica com o chapéu torto, óculos fora do sítio e o rosto com manchas negras. Não desiste, e transforma as dimensões da caixa: ela torna-se pequenina. Assustado com tantos imprevistos, aproxima-se da caixa e abre-a. Lá de dentro surge a cabeça do André Tomé, assustando o professor.

Afinal... O professor Anastácio Bonifácio dormia em cima da sua mesa...

O professor acorda na sua mesa. Na sala, estão de novo todos os objectos iniciais. Esfrega os olhos. Esfrega os olhos, levanta-se e aproxima-se da turma, que está quieta e sossegada a olhar para ele.

... ou não.

O Diabinho aparece de repente. O professor assusta-se e foge. O Diabinho sorri com um ar triunfante.

A edição do filme e documentário

O processo de edição e montagem do filme foi mais individualista, feito essencialmente pelos professores e por alguns alunos em situação de sala de aula. A exemplo de todas as filmagens já feitas para os filmes anteriores foi utilizado o programa “Movie Maker” por ser de acesso fácil e nível de dificuldade médio para os alunos. Com a linha narrativa criada, a montagem obedeceu à técnica de eliminação de imagens onde os alunos “congelam” ou se trocam objectos, para que na edição final

pareça que existem transformações inesperadas. Foram intercaladas com o plano principal as imagens do plano de todos os alunos da turma. Nas músicas utilizadas procurou-se que existisse uma ligação com as imagens. Foram utilizadas músicas de Yann Tiersen, Pascal Comelade e Madreus. Músicas instrumentais que remetem para um ambiente dos filmes mudos e que os alunos já haviam conhecido e utilizado nas primeiras experiências. Foi gravado um genérico final com todos os alunos em que os próprios acenam para a câmara e o seu nome surge escrito no quadro. (Ver ANEXO D-3).

Dado o experimentalismo do projecto e as próprias técnicas utilizadas, os erros de gravação e os enganos foram muitos. Resolvemos construir um documentário onde seria mostrado todo o processo de gravação do filme, com a revelação de segredos das gravações, assim como as filmagens dos efeitos especiais. Foi uma forma de rever com os alunos todos os conhecimentos e ao mesmo tempo fazê-los reflectir sobre as dificuldades ou aspectos a melhorar num projecto com esta dimensão. Denominado “*A Aula Diabólica: Diário de Produção*” (Ver ANEXO D-4), o documentário começa com o depoimento de alguns alunos sobre o próprio Georges Méliès e do seu cinema. Intercalado com as imagens dos alunos surgem algumas imagens emblemáticas dos filmes de Méliès. Os alunos contam também como foi o processo de criação do filme, como a escrita do argumento ou as gravações com toda a turma. Apontam dificuldades e aspectos engraçados. De seguida é entrevistado o André Brito, que representa o professor Anastácio, onde revela o prazer que teve em fazer este personagem inspirado em Méliès, como o próprio indica. O André conta de seguida a história do filme. De seguida um outro aluno conta como foram feitos alguns especiais, sendo exemplificado com imagens captadas nas gravações. Referem depois a cena onde todos entram na caixa mágica como a mais difícil a ser gravada devido à grande quantidade de actores envolvidos e aos constantes erros e enganos que obrigaram à repetição da cena e ao cansaço do actor principal. Por sugestão da turma a parte seguinte do documentário foi dedicada aos erros de gravações, ou aos “Apanhados”. São mostradas várias situações captadas nas gravações do filme, no trabalho do grupo que fez uma reportagem sobre Méliès e também durante as filmagens do próprio documentário. É mostrado de seguida um excerto do filme “*Aparições e Desaparições do 5ºB*”, assim como imagens dos alunos com a Menção Honrosa recebida aquando da Mostra de Cinema Escolar de

Olhão. No final, surge uma série de imagens captadas durante o processo de construção das esculturas. Para encerrar o documentário, o André Brito, após sugerir uma nova participação num projecto deste tipo, estala os dedos e desaparece misteriosamente do plano.

A exibição

O filme foi exibido já após o término do ano lectivo para os alunos. Foi feito um convite de divulgação endereçado aos pais e professores da comunidade escolar, distribuído via carta ou e-mail. Aproveitando-se uma data onde os encarregados de educação se deslocariam à escola para as matrículas dos seus educandos, foi organizada uma sessão no Auditório da Escola. Foram novamente expostas as esculturas dos alunos assim como alguns trabalhos produzidos ao longo do ano, como os taumatrópios ou os trabalhos de grupo sobre os vários temas. Nesta sessão foi apresentado o filme “*A Aula Diabólica: Homenagem a Georges Méliès*” e o documentário “*A Aula Diabólica: Diário de Produção*”.

3. Reflexão sobre o processo e resultados dos alunos

“Nas crianças, a criatividade se manifesta em todo seu fazer solto, difuso, espontâneo, imaginativo, no brincar, no sonhar, no associar, no simbolizar, no fingir da realidade e que no fundo não é senão o real. Criar é viver, para a criança.” (OSTROWER: 2008; p. 127) Segundo este ponto de vista de Ostrower a criação é indissociável do processo de desenvolvimento da criança, sendo esta a perspectiva que valorizei ao longo de todo este processo. A criatividade não é visível apenas nos resultados e produtos finais; ela está presente em todo o processo e experienciada por cada um individualmente durante as reacções perante as imagens plásticas ou fílmicas, ou nas reacções e atitudes nos debates ou comentários. Está igualmente presente na procura de soluções e na resolução de problemas em todas as fases do projecto. Mais do que os resultados finais do projecto desenvolvido importa reflectir sobre o processo criativo que conduziu a esses resultados, tenham sido positivos ou negativos.¹³ Mesmo nos critérios de avaliação em Educação Visual e Tecnológica e Área de Projecto, o processo é mais valorizado que o resultado final. De referir uma questão que se relaciona com o vivenciar natural da criança, e que Ostrower afirma na frase acima citada. A produtividade infantil é espontânea e rica em descobertas e ousadias exactamente por estar liberta de regras e limitações de vários níveis. A criança apenas vivencia naturalmente determinada situação, igual a tantas outras que nos passam despercebidas.

O contexto nas aulas de EVT tem uma especificidade própria, muito diferente das ideias propostas por Arno Stern, por exemplo, ou nas teorias que apontam para uma pedagogia para um pensamento divergente. Na aula de EVT as crianças não agem numa total liberdade; ela é condicionada pelos exercícios ou actividades propostas pelo professor. Apenas dentro desse âmbito foi dada aos alunos a liberdade de criar e seguir pela via que mais desejassem. Acabamos por ter deste modo uma limitação ou condicionalismo que não minimiza de modo nenhum este trabalho, pois o que se pretende é analisar de que forma a criatividade pode ser desenvolvida através de

¹³ Também Vigotsky afirmou que *“No se debe olvidar que la ley básica del arte creador infantil consiste en que su valor no reside en el resultado, en el producto de la obra creadora, sino en el proceso mismo.”* In VIGOTSKY, L. S. - *La Imaginación y el arte en la infancia*. 9ª ed. Madrid: Akal / Básica de Bolsillo, 2009. ISBN 978-84-460-2083-7. Página 88.

exemplos específicos de pintura e cinema no contexto de uma aula de EVT do currículo nacional; logo, é esse contexto a base de trabalho que nos importa reflectir. Importa também lembrar que não cabem nesta reflexão análises detalhadas de indicadores de criatividade, pois os mesmos não foram definidos exaustivamente durante a aplicação do projecto, excepto aqueles que normalmente fazem parte dos critérios de avaliação na disciplina.

O processo criativo foi avaliado segundo os parâmetros de avaliação definidos para as disciplinas e as análises que se seguem respondem às questões colocadas nos diferentes capítulos desta tese. No sentido de facilitar a reflexão, as considerações foram divididas pelo trabalho em expressão plástica e pelo trabalho audiovisual, apesar de ambos se interligarem ao longo do projecto.

O processo criativo na expressão plástica

O contacto com a obra de Marc Chagall iniciou todo este processo. De referir que ao ser indicado o nome do pintor a turma desconhecia-o por completo. Qual então o motivo de tanto interesse? Foi exactamente o carácter secreto da actividade, o facto de a obra ser descrita mas escondida do olhar dos alunos e a expectativa em comparar os resultados finais com o trabalho “original” que permaneceu escondido durante duas aulas. O despertar da curiosidade numa atitude lúdica estimula a motivação em crianças com uma média de idades de dez anos. O segredo e o mistério por uma imagem oculta, o desenho daquilo que foi descrito com o desejo de se assemelhar e finalmente a descoberta e comparação entre o resultado obtido e a imagem original, assemelha-se em tudo a um jogo que desperta nas crianças o interesse e a motivação. A própria “competição” saudável entre os alunos, que procuravam ver qual o desenho que mais se assemelhava à imagem de Chagall, contribuiu para a participação positiva que se verificou. De referir que esta competição não foi explorada como um incentivo para o trabalho. Ostrower afirmou que “Incentivando unilateralmente o espírito competitivo apela-se para outras tendências, não-criativas e puramente egocêntricas, que até poderão inibir o desenvolvimento de um genuíno potencial criador existente” (OSTROWER: 2008; p. 142) Segundo este ponto de vista o enfoque do processo criativo está no

trabalho, seja individual ou em grupo; logo, a competição como incentivo é hostil e deve ser combatida. Procurou-se que cada criança se concentrasse no seu desenho, até porque estava a ser avaliada a sua capacidade de memória e de organização de dados segundo a descrição dos professores.

Através da descrição de “*Paris através da janela*”, de Marc Chagall, com a imagem presente mas ocultada por uma cartolina preta, os alunos ouviram uma série de factos que não pertencem ao mundo real. Reconhecendo facilmente essas características, as crianças encontraram legitimidade por as mesmas se encontrarem desenhadas pelo artista. Marc Chagall, o artista que os professores tanto falam, o artista conhecido que posteriormente vão trabalhar, desenhou todas estas coisas; logo, são coisas importantes e merecem todo o cuidado ao ser desenhadas. Este aspecto foi observado no início do exercício quando os alunos esboçaram os primeiros desenhos a partir da descrição oral dos professores. As suas reacções durante a descrição vaguearam entre a surpresa e o riso. Divertiram-se com as descrições e divertiram-se ainda mais a desenhá-las. Após a descoberta da imagem original, o maior espanto foi na confrontação foi com a linguagem plástica de Chagall. No entanto, e como já foi afirmado anteriormente, interessou-nos mais a comparação com as cenas propriamente descritas. E foi também aqui que as crianças identificaram as semelhanças, confrontaram os seus desenhos com os dos colegas e discutiram os resultados em grupo. As analogias, mesmo pictóricas, com o comboio ao contrário, gatos com cauda verde e rosto humano, uma pessoa com duas caras ou a voar, eram bem visíveis nos desenhos das crianças. As bases para o projecto estavam lançadas.

No contacto com a vida e obra de Chagall, expresso através das apresentações em PPT e nas inúmeras imagens cedidas, as crianças depararam-se com um pintor que representava imagens que mais pareciam ter saído de um sonho. De referir que Marc Chagall assumiu ter-se baseado nas memórias e recordações da infância para desenvolver a sua obra. E, de facto, esses elementos tornaram-se bem visíveis nas várias fases da sua carreira. Chagall passou uma infância e juventude feliz em Vitebsk, onde o amor entre as pessoas e os animais como elemento de ligação à terra era protegido. Vitebsk, com as suas casas típicas, os trabalhos agrícolas ou os animais da quinta, permaneceram sempre como umas das principais referências na obra de Chagall. E a família manteve-se também como uma das principais referências. A forte figura do pai,

de chapéu e cachimbo, que distribuía peras quando chegava a casa depois de um dia árduo de trabalho, aparece em várias pinturas, assim como o amor que sentia pela mãe ou o hábito do tio Neuch a tocar violino no telhado. O velho relógio com pêndulo, propriedade do seu avô, ganhou também um lugar especial na imagética de Chagall. E finalmente o fascínio pelos artistas e acrobatas nómadas que passavam por Vitebsk e que maravilharam desde sempre o artista, levando-o a representar o mundo mágico e as cores no circo ao longo da sua obra. A estes elementos que reportam a obra de Chagall para a infância juntam-se todas as características que se aproximam do imaginário e da linguagem plástica infantil. Torna-se importante referir que Chagall contactou também com crianças órfãs de guerra num lar onde trabalhou, conforme descrito num capítulo anterior. A autenticidade e ingenuidade dos desenhos das crianças, despojados de regras e de limitações, fascinaram Chagall.

No decorrer das actividades importou-nos sobretudo que as crianças identificassem os elementos comuns à sua linguagem. Identificação que foi visível através das discussões em grupo ou nos desenhos realizados. Quando convidadas a desenhar segundo as características apontadas na obra de Chagall as crianças mostraram entusiasmo pois a proposta surgiu isenta de regras ou convenções no desenho, quer em termos de temática ou de técnica. Foi com agrado que as observámos a mudar com frequência a posição do suporte assumindo a posição do chão ou da terra simultaneamente nos quatro lados da folha. Esta questão torna-se pertinente se pensarmos que nesta faixa etária as crianças sentem ainda necessidade em representar o chão e a céu (geralmente com o sol ou nuvens) e preencher o espaço intermédio com desenhos. Só numa fase mais adiantada na expressão gráfico – plástica, a linha de horizonte surge. Ao não marcarem um chão ou céu fixos, as crianças desenharam com mais liberdade e sem condicionalismos. Os desenhos mostraram uma série de situações fantasiosas onde as crianças deram vida a objectos, humanizaram árvores ou animais e onde o espaço pictórico era desprovido de gravidade. Estas características fazem parte da expressão gráfico – plástica desta faixa etária, no entanto, convém lembrar que é nesta fase que a mesma se torna mais analítica, descritiva e realista. Começam a surgir algumas tentativas em descrever mais especificamente as situações desenhadas; tentativa essa que encontra plena expressão no início da adolescência. Na ausência de imposição de regras para o desenho e na aceitação de qualquer solução expressa pelos

alunos, estes manifestaram a sua alegria e motivação, nomeadamente quando convidados a explicar o que desenharam. A magia e fantasia estavam assim legitimadas e presentes na comunicação entre aluno e professor, dando mais espaço ao desenvolvimento das actividades.

Mergulhados nas cores fortes e vivas de Marc Chagall, as crianças viajaram de seguida até ao universo a preto e branco de Georges Méliès. Preto e branco apenas em termos cromáticos, pois toda a riqueza de situações e imaginário presentes na obra do artista foram uma excelente base de trabalho para o desenvolvimento das actividades. O cinema de Méliès foi o ponto de partida para a actividade de construção das esculturas pelo que é importante reflectir sobre o percurso seguido através das imagens. A primeira questão tratou-se de perceber a reacção das crianças a um tipo de cinema a que não estão habituadas, e mais importante, que nunca foi explorado como base de trabalho em termos académicos. Apesar da generalidade da turma ter contactado com o cinema de Chaplin e visionado e discutido alguns filmes dos irmãos Lumière nas aulas de Área de Projecto, a experiência com Méliès seria sempre diferente devido às características especiais que o mesmo apresenta. Cesarino Costa enumerou uma série de factores que o espectador contemporâneo experiencia ao visionar um filme mudo do início do século XX, ou anteriores a ele. A autora fala de uma sensação de grande energia, anarquismo e irreverência, mas ao mesmo tempo de uma ligeira sensação de desconforto ou dificuldade em compreendermos totalmente a história. Refere também que “ estes filmes nos dão, ao mesmo tempo, uma sensação estranha de morte. Todas as coisas que vemos ali já desapareceram, mudaram, morreram, incrustadas na finitude de uma duração que se extinguiu” (CESARINO COSTA: 2005; p. 33)

O cinema de Méliès em particular, pelos efeitos especiais e temáticas apresentadas, torna-se mais característico nestes aspectos. Esta questão é interessante na medida em que esse tipo de filmes vai ser apresentado a crianças. Terão elas também essa sensação? Terão essa percepção ou deixam-se apenas levar pela irreverência, anarquismo e soluções técnicas ultrapassadas que Cesarino Costa também apontou? A experiência indicou-nos que as crianças detectaram, de facto, todas as “falhas” técnicas visíveis nos filmes. Habitados a um audiovisual e cinema em que os efeitos especiais e a tecnologia do 3D lhes oferecem uma experiência única, a precariedade e o carácter tosco e antigo dos efeitos foi detectado pelos alunos durante os visionamentos e nas

discussões seguintes. Alguns chegaram a concluir que sabiam como Méliès havia conseguido determinado efeito; ou através de elementos visíveis nos próprios filmes (como nas cenas no espaço, em que se pode notar sempre no escuro as bases onde se apoiam os actores), ou através de conclusões individuais que denotam alguma educação técnica e cinematográfica. Um aluno chegou a apontar uma falha no filme “*Viagem à lua*”, quando os astronautas chegam à superfície da Lua e vê-se ao longe as estrelas e uma nova lua. Com todas as soluções técnicas visivelmente ultrapassadas e algumas delas desvendadas pelos alunos, importou-nos perceber se esse facto influenciaria a adesão ou o gosto pessoal da turma pelos filmes. Foi explicado à turma que para a sua época, Méliès estava extremamente avançado e os seus filmes deixavam os espectadores maravilhados. A fama de mágico que o artista havia adquirido nos espectáculos no teatro havia sobrevivido e se desenvolvido no cinema.

Os conhecimentos adquiridos pela turma sobre o fascínio do cinema nos seus primórdios foram essenciais para a compreensão e aceitação dos filmes. Os alunos esforçaram-se para ver e sentir os filmes segundo esse ponto de vista. A perspectiva com que a turma encarou o cinema de Méliès, mesmo apontando e rindo das soluções técnicas, foi no entanto ultrapassada pelas temáticas e histórias apresentadas. Ou seja, os alunos deixaram-se levar por aquilo que verdadeiramente interessa, o conteúdo e a magia que transparece nos filmes. Identificaram algumas histórias que fazem parte do seu imaginário e riram em muitas das situações. Pediram várias vezes para rever alguns filmes, demonstrando assim o seu interesse e motivação. Os alunos identificaram igualmente alguns elementos que fazem parte do imaginário das histórias de fantasia ou de ficção científica. Tentámos assim que compreendessem que um imaginário nasce do acaso, ele é construído segundo um determinado processo através de vários níveis.

Quando lhes foi explicada a unidade de trabalho da construção das esculturas, foi feito um levantamento de toda a imagética de Méliès. Convidados a recriar uma imagem típica de Chagall e a construí-la plasticamente, foi extremamente importante observar que tipo de imagens as crianças se lembrariam e de que modo a representariam plasticamente através de uma escultura. Na fase de desenho de projecto para as esculturas as crianças não tinham acesso a nenhuma imagem dos filmes de Méliès, excepto aquelas que guardaram na memória. No sentido de facilitar e orientar o trabalho dos alunos, foram divididos os temas segundo as viagens ao espaço, animais e seres

imaginários e meios de transporte. De que forma as crianças conceberam as suas imagens?

Importa referir as imagens referenciais, segundo Ostrower. (OSTROWER: 2005; p.58) São imagens que nos surgem na mente e que se formam de modo intuitivo parecendo fazer parte da nossa experiência. Elas estão impregnadas de valores culturais; quando pensamos numa cadeira, por exemplo, surge-nos automaticamente a imagem de uma cadeira que guardamos como referência. Este tipo de imagens, segundo a autora, orienta o pensamento e a imaginação. Convidadas a explorar o mundo mágico de Méliès e a desenhar algo que faz parte dele, houve a tendência das crianças recorrerem sobretudo à imagem referencial que têm do mesmo. Escolhido por exemplo um foguetão, a criança recorre à imagem estereotipada que tem dele pois é a primeira que lhe surge no pensamento. Procede-se depois a uma comparação entre a imagem referencial desse foguetão com aquele que foi visto no filme. Este processo obriga a novas relações e organizações. Obriga sobretudo a um processo de criação. Os resultados obtidos nesta fase do projecto mostraram que estas relações foram trabalhadas pelos alunos. Muitas vezes iniciavam o desenho com uma imagem que se assemelha ao desenho estereotipado que têm de determinado objecto. Ao trabalhá-la pensando em Méliès acabaram por juntar novas características e criar um desenho original. Nesta fase os alunos pensaram já nas cores a utilizar. Com base nas cores fortes e vivas de Marc Chagall, os alunos deram nova vida às imagens através dos tons quentes e divertidos com que coloriram as figuras, ligando implicitamente os dois artistas. Apesar de ter partido de uma proposta dos professores a actividade despertou nas crianças um esforço de assimilação e ligação da imagética de Chagall e Méliès que se revelou de um modo extraordinário nos resultados finais.

Nas fases seguintes procurou-se sobretudo desenvolver a capacidade dos alunos na resolução das dificuldades em transformar o seu desenho bidimensional numa escultura com volume. Muitas delas afastaram-se do projecto original pois o contacto com os materiais e a técnica originou novas soluções. Foi um constante processo de criação onde cada um testou as suas próprias capacidades. Ostrower fala desta questão da ligação quase orgânica entre as várias etapas do processo criativo que acaba por distinguir a noção de criatividade da procura de genialidade, originalidade ou mesmo de invenção. (OSTROWER: 2005; p.132-133) Muitas vezes há a ideia que uma criança só

é criativa se for genial ou original. Valores que são muitas vezes considerados indicadores para auferir a criatividade. Para a autora o que distingue a criatividade de todos os outros aspectos é exactamente a ligação orgânica que surge nas várias etapas, algo que na invenção não está necessariamente presente. Neste processo, mais do que a originalidade e invenção de esculturas adequadas ao tema, importou valorizar o processo criativo para a construção das peças segundo o projecto inicial dos alunos.

O processo criativo nos meios audiovisuais

A proposta da produção e realização de um filme inspirado em Georges Méliès oferecia uma grande quantidade de ideias e soluções criativas, dada a riqueza da obra do artista. Os alunos tinham todas as ferramentas ao seu dispor: um conhecimento razoável da obra de Méliès (que se traduziu nas discussões a partir dos filmes), gravações de experiências e edição de imagem em meios informáticos simples e construção das esculturas. Dispunham portanto de uma consolidação de conhecimentos explorada nas várias etapas da produção do filme. De referir que nas primeiras experiências dos alunos começaram a surgir os primeiros sinais de uma linha narrativa, na criação de pequenas histórias no tempo limitado que dispunham para realizar os efeitos especiais. Este aspecto é interessante e elucidativo da visão actual e do modelo que temos de um filme, mesmo nas crianças: um filme, por mais pequeno que seja, deve contar uma história. Também já nestas primeiras experiências foi visível a interacção dos alunos com a câmara. Faziam adeus, acenavam, apontavam ou sorriam. Não lhes foi pedido para o fazerem, tudo partiu de sua iniciativa. Este facto demonstra que os alunos estavam a adoptar uma característica, mesmo inconscientemente, do cinema de Méliès.

Na fase da definição do argumento, discutida em turma, surgiu outro aspecto significativo. Os alunos, ao invés de explorar os mundos imaginários que Méliès tão bem representou como as viagens à lua e planetas distantes ou ao fundo do mar, com seres e criaturas de encantar, preferiram explorar a realidade do dia-a-dia dentro do contexto da escola. Optaram por desenvolver uma história passada na sala de aula (não desvalorizando a influência das sugestões dos professores para que assim fosse, por questões de tempo e espaço disponível para as gravações), com situações e realidades que passam e enfrentam todos os dias. Os efeitos especiais seriam as ferramentas para

dar o toque irreal e fantástico à história. Esta opção não nos deixou de surpreender. Os mundos imaginários de Méliès oferecem uma possibilidade infinita de exploração (já expressa nos trabalhos plásticos produzidos), estando fortemente ligados à mente fantasiosa das crianças. A preferência pela realidade da turma revelou-se um desafio interessante e curioso. No entanto, seria na ligação dessa realidade à fantasia que revelar-se-ia o poder criativo das crianças.

À medida que o argumento ia sendo construído em grupo pela turma tornou-se claro que a mesma baseava-o numa dualidade antagónica entre dois personagens: um professor e um diabinho que o atormentava. O professor baseou-se directamente nas personagens que Méliès normalmente interpretava: o protagonista que estava sempre no centro da acção. Como contraponto os alunos basearam-se numa outra típica personagem dos filmes de Méliès que tanto lhes agradou: um diabinho, responsável pelas cenas cómicas e pela constante provocação ao protagonista. Basear um argumento nesta dualidade mostra como os alunos estavam conscientes do cinema de Méliès; o mesmo foi a fonte de inspiração para a criação de uma nova história passada entre a turma. Os alunos que dariam vida a estas personagens seriam aqueles que mais se destacaram nas gravações experimentais realizadas anteriormente, pelas suas capacidades expressivas e cómicas. Foi interessante esta questão da introdução da magia e do fantástico numa realidade vivida pelos alunos todos os dias no contexto escolar. O espaço do filme, gravado na sala de aulas habitual da turma, permaneceu igual ao que é na realidade conferindo-lhe assim um carácter real. Apenas alguns objectos construídos em cartão e exagerados, tal como em Méliès, foram acrescentados ao cenário. A própria figura do Professor Anastácio Bonifácio surge exagerada com um vestuário a fazer lembrar um académico norte-americano em contraponto com a restante turma que surge vestida com as roupas usuais. Os alunos manifestaram os conceitos do que para eles é uma aula ideal: os conhecimentos nas diversas áreas, a pontualidade e sobretudo, os deveres cívicos que em muito passam pelo comportamento e atitude da turma.

Da literacia fílmica à fantasia

Como conclusão destas reflexões finais parece-me importante referir dois aspectos que assumiram um papel fundamental neste projecto: a literacia fílmica e a fantasia. Eles atravessam não só esta dissertação escrita como também o trabalho prático com a turma. Interligam-se entre si e foram indissociáveis ao longo de todo o processo criativo com os alunos.

A educação e literacia através dos Média têm sido uma prioridade de organismos internacionais na Comunidade Europeia, no intuito de criar condições para uma verdadeira alfabetização das crianças no contacto com as imagens. Torna-se inevitável, pois actualmente o acesso à imagem e ao seu tratamento, sob diversos formatos, está verdadeiramente democratizado junto das crianças. Elas estão imersas no mundo da imagem e do digital, e mais importante que isso, aprendem desde cedo a manipulá-las ou a transformá-las. Dado que o desenvolvimento das tecnologias e a cada vez mais forte influência dos meios de comunicação audiovisual no quotidiano tenderá a consolidar-se e expandir-se no futuro, torna-se urgente dotar as crianças de mecanismos que lhes permitam conviver harmoniosamente com esses meios. O seu acesso à imagem sob diversas formas deve ser visto de forma positiva; caberá a quem lhes educa levá-las a conhecer os códigos para que assumem uma atitude crítica perante essas mesmas imagens. Numa recente entrevista, Martin Kemp, professor de História da Arte na Universidade de Oxford e que se tem dedicado à investigação nas relações entre arte e ciência, afirmou que "(...) uma tarefa urgente da educação visual é ajudar os jovens a adquirir critérios que lhes permitam decidir se devem ou não confiar numa dada imagem (...) Ensiná-los a serem críticos e não a consumi-las" ¹⁴ . Dada a grande quantidade de imagens que as crianças captam e consomem diariamente em diversos meios de comunicação audiovisual, esta questão torna-se premente. A selecção numa constante atitude crítica ganha uma maior importância se compararmos estas imagens audiovisuais com as imagens plásticas da pintura. Referindo o caso de Chagall, por exemplo, elas encontram-se inseridas já num período da História e cobertas com um academismo que as desconstruiu e legitimou o seu interesse e elementos de exploração

¹⁴ In <http://jornal.publico.pt/noticia/26-11-2010/se-leonardo--da-vinci-fosse-vivo-estaria-apaixonado--pelo-cinemaentrevistamartin-kemp-20690460.htm>, acedido em 24 Setembro 2011

técnicos ou estéticos. Nada impede a atitude crítica, positiva ou negativa, de quem as observa; no entanto existe de facto uma legitimação do interesse das mesmas que não podemos ignorar. Com as imagens audiovisuais a questão altera-se. A democratização à imagem e ao seu tratamento é muita nos dias de hoje, e a produção e exibição de objectos fílmicos, ou em outro suporte, de péssima qualidade é uma realidade. Na internet as crianças lidam diariamente com todos estes objectos. É objectivo da educação pelos Média ensiná-las a seleccionar, criticar e aprender através do audiovisual.

O cinema tem sido assumido como objecto fílmico privilegiado. Sendo a soma das várias artes, pode assumir uma importância fundamental quando se fala em literacia fílmica. Num artigo sobre Educação e Cinema, o Director do Centro Audiovisual de Lieja, Michel Clarembeaux (CLAREMBEAUX: 2010; p.26) refere que a educação fílmica deveria apoiar-se em três pólos complementares e intrinsecamente ligados: ver, analisar e fazer filmes.¹⁵ A questão do “ver” ilustra toda a democratização que o cinema sofreu com os novos meios de comunicação audiovisual. Hoje em dia o visionamento de um filme não está apenas disponível numa sala de cinema ou mesmo na televisão: qualquer indivíduo pode vê-lo através de um leitor de DVD ou na internet. O acesso ao património cinematográfico está acessível e multiplicou-se de muitas formas. O autor assume que o DVD pode facilitar a compreensão da mensagem de um filme por permitir a opção de uma sequência apenas por exemplo. E um pequeno fragmento de um filme pode também ser mais vantajoso para captar a atenção de uma criança de pouca idade. A análise de um filme é o passo seguinte. O autor refere que além da observação e compreensão de aspectos técnicos ou históricos, a análise deve também fazer-se através da imaginação. Há assim uma leitura interpretativa da obra e o lançamento de propostas possíveis para outra criação a partir do filme. Na última fase, do “fazer”, o autor refere a cultura de auto-produção em diversos meios que as crianças têm adquirido como potencial para a realização de obras. O cinema deve deixar de ser encarado como objecto estático e passivo para ser a base de trabalho prático em diversas áreas.

O conhecimento que os alunos da turma 5ºB já haviam adquirido anteriormente sobre cinema revelou-se fundamental para o sucesso das actividades. A questão do

¹⁵ O autor encara o cinema como uma arte da memória, colectiva e individual. A finalidade da educação fílmica deverá ser a preservação do património cultural que é o cinema.

“ver” e do “analisar” cinema assumiu contornos mais específicos, pois desde cedo a turma revelou conhecimentos e sensibilidade na apreciação de filmes. O cinema de Chaplin foi trabalhado com os alunos durante o 1º ciclo, tendo sido mais fácil introduzir Méliès como pioneiro. A literacia revelado pelos alunos, a juntar à vasta cultura de hábitos cinematográficos que os mesmos revelaram, foi importante no desenvolvimento do projecto. Num espectro mais largo este conhecimento será sempre útil em qualquer projecto onde a base de trabalho seja o cinema.

Exemplo disso foi o caso de uma aluna, a Beatriz, que demonstrou os seus conhecimentos de cinema ao comparar uma cena do filme “*Le locataire diabolique*”, de Méliès, com uma cena de “*Mary Poppins*”, de Robert Stevenson, 1964. A aluna comparou a cena em que a personagem Mary Poppins se instala na mansão e retira vários objectos e vestuário dentro da sua mala. Todo o filme de Méliès se baseia neste conceito; o personagem chega a casa e retira de uma minúscula mala toda a mobília para decorar o quarto. A Beatriz teve a iniciativa de trazer para a sala de aula o DVD do filme e mostrar aos colegas a referida cena. A analogia foi evidente para todos, que mostraram interesse em perceber se o realizador teria a ideia baseado no filme de Méliès. Manifestaram igualmente interesse em visionar o filme de Robert Stevenson completo e saber algumas informações sobre o mesmo. Na questão do “fazer”, de referir o papel dos meios tecnológicos que as crianças dispõem hoje em dia, facilitando-lhes a captação e edição de imagens. Alguns alunos da turma utilizaram o próprio telemóvel para recriar efeitos especiais. O resultado mais surpreendente foi o filme “*Escamotage d’un garçon chez Filipe*”, gravado pelo Filipe Pereira, que tenta reproduzir o célebre truque que Méliès fez no teatro e posteriormente no cinema. (Ver ANEXO B-4)

O processo de criação plástica e fílmica através das imagens de Chagall e Méliès revelou-se assim com um carácter dinâmico, onde os conhecimentos sobre história do cinema e da arte e a aprendizagem prática de tecnologias de edição de imagem foram peças chave para a imaginação e o desenvolvimento da criatividade que resultou na criação de objectos novos.

A fantasia surge como outro ponto inevitável e importante em todo este processo. Reconhecer na pintura de Chagall e no cinema de Méliès elementos que se aproximam da sua linguagem plástica e do seu imaginário, não basta por si só para que

a criança se sinta estimulada a produzir criativamente numa actividade proposta pelos professores. A criança reconhece esses elementos, o que lhe dá legitimação para desenhar ou pintar sem se preocupar com modelos impostos; sente-se curiosa e demonstra alegria quando o professor lhe pede algo que se assemelhe ao que acabou de ver, mas em todo este processo é a fantasia que oferece mais possibilidades para uma criação. É ela que alimenta a criança com a sua energia e a faz superar-se a si própria; é ela a verdadeira motivação que legitima o trabalho das crianças. A fantasia esteve sempre presente em todas as fases do processo, mesmo quando as crianças se depararam com as questões mais técnicas na construção das esculturas ou produção do filme. Ela atravessou todo o projecto de uma maneira implícita e explícita. Foi legitimada pelos professores; explorada e alimentada ao longo de todo o processo.

É no seu extenso território que a criança deixa-se levar pelos devaneios e cria novas imagens e ideias. Como já se viu, a mente da criança é povoada de imagens do mundo do fantástico. A sua imaginação não tem limites nem condicionalismos; não poderá ser o professor a condicioná-la quando quer que a fantasia esteja presente numa actividade. Os devaneios que Bachelard descreve surgem espontaneamente na mente das crianças. A sua expressão em forma visível pode acontecer se a criança encontrar uma forma de expressão ao seu alcance, e mais importante, se sentir que será valorizada pelo adulto que a orienta. Valorizada no sentido de não se sentir confrontada com uma atitude negativa do adulto. A recolha de opiniões e desenhos espontâneos dos alunos após o contacto com a obra de Chagall e Méliès nunca foi desvalorizada. Só assim foi possível a exploração de imagens que surgem na mente e o desenvolvimento da imaginação criadora.

É importante referir que a fantasia, num contexto de sala de aula, não resulta se estiver só na mente dos alunos; ela deve fazer parte da mente dos professores também. Devem ser permeáveis à infância que já viverem e deixar-se levar por ela, com todo o sentido de responsabilidade e profissionalismo que lhes é exigido. A fantasia deve conviver de igual modo, e inequivocamente, na comunicação entre os alunos e professores.

Conclusão

O modelo proposto das actividades desenvolvidas não se esgota neste projecto. São muitas as possibilidades de exploração futura nas áreas da pintura e do cinema que esta turma poderá desenvolver. Num espectro mais alargado, são igualmente lançadas ideias para possíveis projectos a desenvolver na Educação Artística do ensino básico.

As novas metas de aprendizagem para o ensino básico recentemente divulgadas pelo Ministério da Educação reforçam o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação no currículo do 2º ciclo de Ensino Básico, mesmo na disciplina de Educação Visual e Tecnológica. No domínio da apropriação das linguagens elementares das artes é expressamente indicado que o aluno deve adquirir uma linguagem específica através da observação e análise de formas e imagens em diversos contextos. Pela primeira vez, a televisão / vídeo, cinema e meios digitais surgem como linguagens elementares no currículo. Além disso, no domínio da capacidade de expressão e comunicação, existe o claro reforço do trabalho produzido através das tecnologias de informação e comunicação. O aluno deve inclusivamente identificar as vantagens e desvantagens de trabalhar num ambiente digital e utilizá-lo activamente nas pesquisas e recolha de informação. As ferramentas disponíveis nos softwares devem também ser utilizadas na produção de trabalho. Ou seja, as novas tecnologias são encaradas como objecto base, elementar, para a produção de trabalhos desde a fase de pesquisa até à sua concepção. Os meios audiovisuais são assumidos como objectos artísticos, além do seu carácter prático e funcional. Estas metas são reforçadas pelas metas definidas para as Tecnologias de Informação e Comunicação que referem explicitamente que o aluno deve conceber, com o apoio do professor, trabalhos recorrendo a diferentes ferramentas digitais que lhe permita exprimir e representar conhecimentos, ideias ou sentimentos.

A visão do cinema como linguagem elementar das artes possibilita o desenvolvimento de projectos onde o mesmo deixa de ser encarado apenas como objecto de motivação ou de recolha de conhecimentos para passar a ser uma área onde os alunos produzem algo com as ferramentas tecnológicas ao seu dispor. A introdução da disciplina de Cinema nas escolas do Algarve, consequência do Projecto JCE (Juventude, Cinema e Escola), possibilita aos alunos o desenvolvimento de uma maior literacia fílmica que será benéfica para o sucesso das metas referidas. No estudo

desenvolvido, o cinema de Georges Méliès foi a base de um projecto que percorreu várias fases criativas. Foi o factor de motivação que permitiu aos alunos desenvolver o seu próprio projecto, utilizando as ferramentas tecnológicas que tinham ao seu dispor na escola e em casa. Quanto a Marc Chagall, o currículo da disciplina sempre previu que os artistas de diferentes fases artísticas fossem trabalhados nas aulas. Apesar de não ser referido directamente, os artistas modernos ocupam um lugar especial nas aprendizagens dos conteúdos. Tal facto pode ser observado nos manuais escolares de Educação Visual e Tecnológica, em que reproduções de obras dos artistas de arte moderna surgem para exemplificar os diversos conteúdos. Existe um reconhecimento, por parte das equipas que concebem os manuais, de que a arte moderna possibilita maiores leituras e aproxima-se mais da linguagem plástica infantil. Caberá aos professores também assumir a importância da arte moderna e explorá-la nas aulas que lecciona.

As reflexões presentes neste estudo foram de alguma forma limitadas pela calendarização das actividades, que se reportou aos três períodos de aulas do ano lectivo. A exploração da obra dos pintores de arte moderna e a produção de objectos fílmicos pelos alunos, ligado a um conhecimento da história da arte e do cinema, poderia ser continuada nos anos lectivos posteriores oferecendo aos alunos uma maior literacia fílmica e artística. Tanto a obra de Marc Chagall como a de George Méliès oferece uma série de possibilidades de exploração de trabalho que se pode inclusive estender a disciplinas de outra área.

O currículo das disciplinas das áreas artísticas confronta-se com a impossibilidade de ser desenvolvida uma pedagogia que privilegia o pensamento divergente. Deixar a criança exprimir-se livremente escolhendo os materiais e técnicas torna-se claramente uma utopia no ensino, incompatível com as propostas mais belas ou utópicas. Este é um problema com que se defronta actualmente o ensino das artes no currículo nacional. A solução está numa adaptação das partes envolvidas, sem se perder o objectivo do desenvolvimento da criatividade como factor essencial e transversal a todos os outros. O imaginário das crianças é uma matéria-prima que nunca deve ser desvalorizada. Explorado da melhor forma ele poderá dar origem a novas situações e ideias de exploração a partir do que a criança é confrontada na sala de aula. O papel da fantasia, como se viu, é preponderante. A fantasia, como elemento essencial no

imaginário infantil, estimula a criatividade das crianças. Nunca pode ser colocada em segundo plano ou encarada como obstáculo no desenvolvimento de ideias e realização de projectos. A criança deve sentir que o seu pensamento imaginativo é valorizado pelos professores. Só assim sente-se capaz e motivada para criar.

Bibliografia

- AUMONT, Jacques; [et al.](1995) – *A Estética do Filme*. Campinas, SP: Papyrus Editora.
- AUMONT, Jacques (2006) - *O Cinema e a Encenação*. Lisboa: Edições Texto&Grafia.
- BAAL-TESHUVA, Jacob (2004) – *Chagall*. koln: Taschen GmbH.
- BACHELARD, Gaston (2001) - *O Ar e os Sonhos: Ensaio sobre a imaginação do movimento*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BACHELARD, Gaston (2006) - *A Poética do Devaneio*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BACHELARD, Gaston (1991) - *O Direito de Sonhar*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- BACHELARD, Gaston (1989) - *A psicanálise do fogo*, Lisboa: Litoral Edições.
- BANDA, Daniel; MOURE, José (2008) – *Le cinema: naissance d'un art: 1895-1920*. Paris: Flammarion.
- BETTELHEIM, Bruno (2003) - *Psicanálise dos Contos de Fadas*. 10ª ed. Lisboa: Bertrand Editora.
- CESARINO COSTA, Flávia (2005) – *O primeiro cinema: espetáculo, narração, domesticação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Azougue Editorial.
- CHAGALL, [trad. Zita Morais] (2005) Lisboa: Lisma – Edição e Distribuição de livros, Lda.
- CLAREMBEAUX, Michel (2010): *Educación en cine: memoria y patrimonio* In *Comunicar*, 35; XVIII Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, nº35; vol. XVIII; época II. Andalucía.
- CLERO, Claude; GLOTON, Robert (1975) – *A actividade criadora na criança*. 2ª ed. Lisboa : Editorial Estampa.
- F. WALTER, Ingo; METZGER, Rainer (2004) - *Chagall*, Koln: Taschen GmbH.
- GOMBRICH, E.H. (1995) – *Arte e ilusão: Um estudo da psicologia da representação pictórica*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- GONÇALVES, Eurico (1991) - *A Arte Descobre a Criança*. Amadora: Raiz Editora.
- GUNNING, Tom (1996) - *Cinema e História* In XAVIER, Ismail (org.) (1996) - *O Cinema no Século*. Rio de Janeiro: Imago.
- LANDMANN, Bimba (2005) – *Como me tornei Marc Chagall*. Lisboa: Livros Horizonte.

- MACHADO, Arlindo (1993) - *Máquina e Imaginário: o Desafio das Poéticas Tecnológicas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- MACHADO, Arlindo (1997) - *Pré-Cinemas e Pós-Cinemas*. Campinas: Papirus.
- MALRIEU, Philippe (1996) - *A Construção do Imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MALTHÊTE, Jacques; MANNONI, Laurent (2008) - *L' Oeuvre de Georges Méliès*. Paris: Éditions de La Martinière, La Cinémathèque Française.
- METZ, Christian (1980) – *O Significante Imaginário: Psicanálise e Cinema*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MORIN, Edgar (1997) - *O Cinema ou o Homem Imaginário*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- MUNARI, Bruno (2007) - *Fantasia*, Lisboa: Edições 70.
- NICE (2001) Réunion des Musées Nationaux – *Chagall Surréaliste?* Paris: Éditions de la Réunion des musées nationaux.
- OSTROWER, Fayga (2008) - *Criatividade e Processos de Criação*. 22ª ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- PERRAULT, Charles (2010) – *Contos*. Alfragide: Leya, SA.
- PLATÃO (2007) [trad. Maria Helena Rocha Pereira] – *A República*. 10ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- POSTIC, Marcel (1992) - *O Imaginário na Relação Pedagógica*. Rio Tinto: Edições Asa.
- RODRIGUES, Dalila D'Alte (2002) - *A infância da Arte, a arte da infância*. Porto: Edições Asa.
- STERN, Arno (1974) – *A Expressão*. Porto: Livraria Civilização.
- VASCONCELOS E SOUSA, Gonçalo (2005) – *Metodologia da Investigação, Redacção e Apresentação de Trabalhos Científicos*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- VIGOTSKY, L. S. (2009) - *La Imaginación y el arte en la infancia*. 9ª ed. Madrid: Akal / Básica de Bolsillo.
- Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira. XIII Volume. Lisboa / Rio de Janeiro: Editorial Enciclopédia, Lda.

Bibliografia Online

FANTIN, Monica – *Cinema e Imaginário Infantil: a Mediação entre o Visível e o Invisível*. In

<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/viewFile/9357/5546>, acessado em 23/09/2009

FERNANDES, Ana Lúcia Sampaio (2005) - *Cinema e Psicanálise*, Círculo

Psicanalítico da Bahia. Acessado em 30/09=2010 In [http://pepsic.bvs-](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372005000100008&lng=pt&nrm=)

[psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372005000100008&lng=pt&nrm=)

[34372005000100008&lng=pt&nrm=](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372005000100008&lng=pt&nrm=), acessado em 25 /09/2009

LIMA, José Bruno Araújo – *Magia e ciência: o cinema de atrações na Hollywood contemporânea*. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da

Comunicação. In <http://www.rp-bahia.com.br/biblioteca/inter-nor2007/resumos/R0501-1.pdf>, acessado em 03/01/2010

MARTINS, Alice Fátima (2004) – *A Aventura de Georges Méliès dans la lune*.

Goiania: sociedade e Cultura, Janeiro-Junho, vol.6, número 001, Universidade Federal de Goiás. In <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/703/70360110.pdf> ISSN (verão online)

1980-8194, acessado em 03/01/2010

REIS e SILVA, João Guilherme Barone (2001) – *Visões do futuro através do cinema*.

Porto Alegre, 2001. In <http://www.pucrs.br/uni/poa/famecos/imagina/edicao-7/joaos7.pdf>, acessado em 03/01/2010

RIBEIRO, Agostinho (1999) – *A imaginação na Pedagogia*. In

<http://purl.net/esepef/handle/10000/214>, acessado em 30/09/2010

RICHTER, Sandra - *Infância e materialidade: Uma abordagem Bachelardiana*.

Universidade de Santa cruz do Brasil, Progrupe, In

www.anped.org.br/reunioes/25/sandrasimonisrichter07.rtf, acessado em 04/09/2010

RODRIGUES, Victor Hugo Guimarães (2005) – *Gaston Bachelard e a sedução*

poética: a criação de um filosofar onírico. Revista electrónica mestrado em Educação

Ambiental. ISSN 1517-1256, Volume 15, Julho a Dezembro. In

<http://www.remea.furg.br/edicoes/vol15/art05.pdf>, acessido em 04/09/2010

VALENTE, Telma – *Estudo Comparado: cinema dos primórdios e cinema da contemporaneidade*. In

http://www.intermidias.com/txt/ed56/Cinema_Cinema%20dos%20primordios%20e%20cinema%20da%20contemporaneidade%85.pdf, acessido em 03/01/2010

Referências fílmicas

FRAZER, John (2008) - *Notes on the work of Georges Méliès* In *Georges Méliès: First Wizard of Cinema (1896-1913)* [DVD]. Flicker Alley, Inc.

McLAREN, Norman (2008) - *Homage to Georges Méliès* In *Georges Méliès: First Wizard of Cinema (1896-1913)* [DVD]. Flicker Alley, Inc.

MÉLIÈS, *El mago del cine: una sesión Méliès / La Magia de Méliès*. (1997) [DVD] Sodaperaga – La sept7Arte – Mikros Image, Société Méliès.

ANEXOS

Os anexos estão organizados num CD em quatro pastas distintas (A, B, C e D).

A pasta A contém os recursos utilizados na sala de aula ao longo do projecto de trabalho, desde as fichas informativas ou de trabalho, aos recursos audiovisuais de apoio às actividades.

Na pasta B estão alguns dos trabalhos de grupo, e um individual, produzidos pelos alunos na fase intermédia do projecto.

A pasta C contém algumas imagens dos trabalhos realizados pelos alunos na expressão plástica (desenhos e esculturas). De referir que estão igualmente incluídos alguns desenhos de alunos que não fazem parte desta turma; no entanto, a sua pertinência deve-se ao facto de realizarem a mesma actividade sobre Marc Chagall (desenho a partir da descrição oral do quadro) e dos resultados se terem revelado importantes e elucidativos neste estudo.

Por último, na pasta D, estão todas as experiências fílmicas realizadas pelos alunos assim como o produto final, o filme “*A Aula Diabólica*”. Contém também o documentário “*A Aula Diabólica: Diário de Produção*”.