

In Eça, Teresa ; Pardiñas, Maria Jesus A.; Martínez, Cristina Trigo; Pimentel, Lucia (Orgs.) *Desafios da Educação Artística em Contextos Ibero-Americanos* (pp.192-203). Porto: APECV (Associação de Professores Expressão e Comunicação Visual). ISBN: 9789899638402.

(Nota: paginação idêntica à da fonte original)

**“WHEN YOU ARE PUSHED, KILLING’S AS EASY AS BREATHING”¹.
CULTURA VISUAL, VIOLÊNCIA E CINEMA: SOBRE A NECESSIDADE EDUCATIVA DE ANALISAR
CRITICAMENTE AS IMAGENS DA CINEMATOGRAFIA CONTEMPORÂNEA**

Leonardo Augusto Verde Reis Charréu
(Universidade de Évora / Centro de Investigação em Educação e Psicologia)

RESUMO

Para uma educação das artes visuais que deseje aplicar uma metodologia de ensino fundamentada na dimensão performativa da Cultura Visual, os seus materiais de estudo e os documentos visuais com que sustentará o seu trabalho, são recolhidos no quotidiano do meio social. Mais aí, nas acções e dinâmicas do trabalho, do consumo ou do lazer (como o cinema) do que nos museus, sem querer, contudo, negar a importância destes últimos na divulgação e criação de novos relatos a partir das obras-primas da alta cultura aí “guardadas”.

As imagens da bestialidade humana, as imagens da morte gratuita e banalizada, nesta vertigem de violência sem precedentes, não pode, portanto, escapar ao trabalho de uma escola crítica que muita gente, de dentro e de fora da educação, diz querer “abrir” à sociedade mas que, paradoxalmente, continua esmagadoramente a reproduzir e a exigir, na maior parte dos conteúdos disciplinares, e das suas práticas, os mesmos conhecimentos reproduzidos da “alta cultura”.

Partindo da análise crítica de mais uma produção cinematográfica norte-americana – o último filme da série Rambo - e de uma notícia de jornal com uma descrição quantitativa de determinados conteúdos ligados à violência extrema que percorre esta película, reafirma-se a importância do cinema na cultura visual contemporânea e o papel das suas mensagens intrínsecas e extrínsecas, positivas e negativas, na disseminação de significados relevantes. Por outro lado, a imprensa como fonte de informação para uma pedagogia crítica baseada na dimensão performativa a cultura visual, também é devidamente identificada e sublinhada no texto que se segue.

Palavras Chave: Educação Artística, Pedagogia Crítica, Cultura Visual, Media, Cinema.

¹ John Rambo (Sylvester Stallone: “Quando tu és pressionado, matar é tão fácil como respirar” (tradução livre do inglês do título).

MOMENTO 1:

A voz pessoal do autor deste texto. Como as acções do quotidiano, ainda que trágicas, se ligam às nossas memórias e opções pessoais.

Há três décadas atrás, sempre que os conteúdos violentos se extremavam, nas imagens televisivas, raramente transmitidas em directo, (pois eram sempre editadas), surgia quase sempre um(a) jornalista com o ar mais grave do mundo, recomendando às crianças, às pessoas mais sensíveis e impressionáveis, aos doentes cardíacos etc., que se abstivessem pura e simplesmente de as ver. O texto que também passava na vertical do écran, de baixo para cima, dizia o mesmo, num estilo bold, muito branco sob um fundo preto, numa televisão que também só se apresentava tristemente a preto e branco. Julgo que o efeito, em muitas pessoas, sempre foi o contrário. Lembro-me de ver a minha mãe olhando-as entre os dedos, como se essa cortina de ossos, pele e carne atenuasse os seus efeitos, enquanto eu as mirava de olhos esbugalhados, arriscando muitas noites de insónias somadas à minha instabilidade juvenil. Eram as touradas e pegadas de forcado mal sucedidas, as brigas do hóquei sob o gelo (esse desporto tão distante), acidentes aeronáuticos, rodoviários e ferroviários brutais, crimes inusitados. A mudança que ocorreu desde então, até chegarmos aos dias de hoje, foi quantitativa e qualitativa.

A guerra, violência institucionalizada, passou a ser espectáculo com direito a interrupções televisivas para ser anunciada, tal como os corpos anónimos lançados em queda livre, para a morte, do alto das Twin Towers nova-iorquinas. Ou ainda os corpos de mulheres e crianças que se despedaçam regularmente nas ruas caóticas de Bagdad, ou Bassorá, entre explosões e chapa retorcida de automóveis e autocarros, que passaram a ser recorrentes e demasiado frequentes no troco que a administração americana, acto contínuo, exigiu. Estas imagens, e outras, que povoam diariamente o nosso espaço mediático, passaram a fazer parte de um reportório que se bestializa de forma crescente sem que, aparentemente, a humanidade pare para pensar. Tornaram-se rotina nos noticiários das oito enquanto meia humanidade continua calmamente a comer a sopa...como se nada fosse.

Ao mesmo tempo que estas imagens se banalizam é também a própria violência que se trivializa, abrindo-se assim caminho para a inacção e para o conformismo. Estas atitudes consubstanciam-se num contexto já de si extremamente moldado e habituado à violência, como sublinha Peeter Linnap, num artigo recente, ainda que reportando-se a imagens fotográficas. Segundo este investigador:

“...While photographic images continue to have the power to shock, the way and extent to which this happens depends on the particular contexts in which they are created and interpreted.”(Linnap, 2007:211).

“Shooting at Illinois University Campus, several students blessed by unknown person” ia passando em rodapé, como é moda agora nos canais noticiosos. Nas imagens que, nestes casos, parecem ser sempre prudentemente colhidas ao longe, muito ao longe – não vá uma última bala perdida furar por ali - viam-se as habituais luzes intermitentes dos carros da polícia e das ambulâncias e as pessoas sempre correndo, desordenadamente, de um lado para o outro. Actores à força, bailarinos desajeitados de uma qualquer coreografia contemporânea.

“Outra vez! Mais uma matança de inocentes. Isto nunca mais vai parar, enquanto se produzirem produtos culturais violentos, e enquanto se compra uma arma (calibre de guerra), com a mesma facilidade como se compra um isqueiro”. Pensei. Coloquei o cursor antes dos parágrafos, ainda desconexos, que a seguir já se esboçavam, tinha agora uma infeliz inspiração para fazer avançar o texto e para sustentar uma posição de partida, na altura sempre difícil e insegura do arranque de qualquer texto de análise crítica. Sobretudo

quando essa análise é efectuada sobre uma pequeníssima parte da produção cultural contemporânea.

Os massacres da escola secundária de Columbine (1999), da Universidade de Virgínia (2007) e agora na de Illinois (2008), perderam crescentemente actualidade poucas semanas depois de terem sido cometidos, trivializaram-se. Ainda que o filme documentário do mal-amado Michael Moore tivesse, de algum modo, o condão “de recuperar” o tema para actualidade, durante um bom pedaço de tempo secundado por outros autores, como Gregory Shafer que num artigo recente sustenta que *“The United States today is in free fall from the deluge of gun violence. Whether the icon is Mel Gibson, Arnold Schwarzneger, John Wayne or Clint Eastwood, the images of violence are almost certain to romanticized the use of high-powered firearms. And so, while schools become Killing fields, movies portray guns – usually machine gun – as solutions and benign instruments of the American way”* (Shafer, 2001:31).

Aceitar a violência com um encolher de ombros, como um sinal inevitável dos tempos, será meio caminho para o desastre. Sem querer entrar no medo milenar e catastrófico de uma qualquer transição de milénio, retardada, e sem cair na pura desesperança, um sentido possível para uma educação escolar das visualidades contemporâneas pode passar por encontrar uma intencionalidade educativa para os projectos práticos dos alunos, consciência essa que os leve a pensar criticamente sobre o que vêem, identificar com clareza a humanidade e a desumanidade das/nas acções humanas, seja qual for o contexto em que são desenvolvidas. Trata-se de, nessa dialéctica Homo Sapiens versus Homo Demens, com que o filósofo Edgar Morin caracterizou o “autêntico” homem (esse mesmo que reza, ama, dança, canta e ... guerreia!) fazer pender as acções do Demens para o Sapiens. Por isso mesmo vale a pena apostar na educação, precisamente por acreditar que a escola deve ser o lugar essencial onde tal deve e pode ser possível.

O autor destas linhas pertence, assumidamente, a uma corrente de educadores de arte que, em determinados momentos curriculares, julga ser essencial a aquisição de competências críticas por parte dos aprendentes no sentido de compreenderem uma intencionalidade educativa, ancorada eticamente, que deverá subjazer a qualquer projecto de ensino artístico para jovens. Será esse o componente qualitativo mais relevante, sobretudo se o objectivo desse projecto não for exclusivamente a “formação de artistas”, mas estiver ligado a uma educação de natureza crítica, de âmbito mais geral. Acredito, portanto, que um ensino artístico de qualidade vá muito mais além das meras aquisições técnico-formalistas, sem todavia as negar completamente, fornecendo aos jovens competências críticas que os ajude a descodificar, a revelar e a compreender a trama de linhas de força que configura, por vezes de modo complexo, o mundo que nos tocou viver.

MOMENTO 2:

Como os documentos do quotidiano podem ser utilizados como fontes primárias para uma educação artística para a compreensão performativa da Cultura Visual.

Educar segundo a perspectiva da compreensão performativa (Hernández, 2007) da cultura visual, implica, da parte de quem ensina e de quem aprende, o refinamento de um olhar crítico, um olhar curioso, ao mesmo tempo sócio-antropológico e estético. Este olhar encontra-se numa dimensão situada mais para além do “deslumbramento” de Ortega y Gasset, que um dia disse que “todas as coisas se nos parecem maravilhosas, quando as olhamos com as pupilas bem abertas”.

Para um educador de arte que deseja aplicar uma metodologia de ensino fundamentada na dimensão performativa da Cultura Visual, os materiais de estudo e os documentos visuais com que sustentará o seu trabalho, são mais recolhidos do meio social (Stokrocki, 2000, Freedman 2003, Duncum 2006) do que nos museus.

As imagens da bestialidade humana, o matar por matar, nesta vertigem de violência sem precedentes, não pode, portanto, escapar ao trabalho de uma escola que toda a gente quer “abrir” à sociedade mas que, paradoxalmente, continua esmagadoramente a reproduzir e a exigir, na maior parte dos conteúdos disciplinares, e das suas práticas, os mesmos conhecimentos reproduzidos da “alta cultura”, como se fosse só ela que circunscrevesse a vida dos alunos, afinal a principal razão da existência de uma escola. Em boa verdade, os jovens encontram-se imersos numa difusa e complexa cultura mediático-consumista, e esta cultura de contornos mal definidos é o lugar existencial absoluto onde vive a maior parte dos jovens públicos da escola e, já agora, também as principais vítimas da violência identificada e por identificar (Jagodzinski, 1997; Bushman & Huesman, 2001 e Chung, 2007).

Assim, as questões políticas não deverão ser só apanágio exclusivo de determinadas áreas não curriculares, como a Formação Cívica, antes pelo contrário, deverão estar transversalmente presentes nas disciplinas mais conectadas com as questões culturais numa perspectiva bem defendida por Giroux (1997) que se transcreve:

“Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. Em parte, isto sugere que os intelectuais transformadores assumam seriamente a necessidade de dar aos estudantes voz activa nas suas experiências de aprendizagem. Também significa que devemos desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados ao nível de experiência quotidiana, particularmente enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula. Como tal, o ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos nos seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos, de classe e género, juntamente com a particularidade dos seus diversos problemas, esperanças e sonhos”.

Os elementos-guia que orientam agora a vida quotidiana de uma exigente massa de milhões de jovens em todo o mundo (alguns até com uma capacidade económica invejável), obrigam-nos agora a olhar muito atentamente para uma espécie de binómio necessidade-desejo, bem caracterizado por autores como Jean Baudrillard, Naomi Klein (ou Flood & Bamford (2007)). Segundo estes últimos:

“Needs are created by objects of consumption and exists because the system needs them. There is no distinction between what is genuine or fake and, in an economy of desire, the boundaries of the individual are blurred. The masses have become the whole in that production needs consumption in a grand scale. Through ownership of objects of mass desire, people gain a sense of place within societies that become further alienated from the individual.” (Flood & Bamford, 2007:92)

Mark Poster completa a ideia noutros termos:

“Today every desire, plan, need, every passion and relation is abstracted as sign and as a object to be purchased and consumed.” (Poster, 1997:123)

A cultura visual contemporânea, como a entendem alguns dos seus autores mais citados (Kerry Freedman, 2003; Hernández, 2003, 2007; Duncum, 2006 etc.) para além das formas de arte visual erudita que, sublinhe-se, não são desvalorizadas, interessa-se ainda mais por uma panóplia imensa de objectos e imagens² visuais: banda desenhada, cartoons, cartazes e painéis publicitários, fotografia e fotojornalismo, brinquedos, software educativo, vídeo-jogos, vídeos musicais, moda, cinema, etc. Estas são as manifestações quotidianas da realidade, aquela que circunscreve a gigantesca iconosfera global onde todos vivemos imersos: os alunos, as suas famílias e os seus professores. As mais potentes, em termos educativos, serão aquelas manifestações que veiculam conteúdos capazes de produzirem determinados efeitos sobre os seus públicos, efeitos que conduzam a acções e a tomadas de posição que levem o indivíduo a deixar o seu habitual e cómodo lugar de neutralidade, perante as injustiças e os males do mundo, de modo a poder actuar para corrigi-los e anulá-los.

Daí a dimensão “performativa” (quer dizer, que implica acção), das novas metodologias de ensino da Cultura Visual coerente e fundamentadamente defendidas por vários investigadores e académicos actuais a partir de uma posição pedagógica assumidamente crítica e questionadora. Entre estas manifestações, debruçamo-nos neste texto sobre o cinema, que em suporte televisivo, ou noutra qualquer, tem um impacto enorme sobre as pessoas, em particular os jovens, constituindo, como alguém já lhe classificou, a mais democrática das artes, porque a ele, efectivamente, tem acesso qualquer indivíduo. Ao que tem qualidade e ao que tem, manifestamente, falta dela. Como parece ser o caso do filme, objecto do nosso interesse aqui.

Assim sendo, o que se exige a um educador contemporâneo, em particular, a um educador de artes visuais, é que saiba escrutinar no meio social envolvente as imagens que considera serem mais capazes de veicularem os conteúdos que julga serem essenciais para uma educação alternativa dos jovens. Nesta empresa, o objectivo principal consiste em providenciar, aos jovens e adultos, estratégias de compreensão que possam ser aplicadas sobre as iconografias do seu tempo. Eles deverão ser competentes para saber “como” e “quando” estão “a ser levados (enganados)”. Por isso, um dos objectivos assumidos por determinadas perspectivas críticas da Cultura Visual é o de possibilitarem às pessoas a aquisição e domínio de um conjunto adequado de bases para uma refutação consistente das opções monolíticas e unidireccionais que, com frequência, se impõem na sociedade ocidental camufladas por uma suposta diversidade e “liberdade de escolha”.

Mas sabemos que não é bem assim. Na linha de rota do grande rolo compressor da cultura anglo-saxónica, o indivíduo ocidental – supostamente livre - constituirá (mais uma) potencial e despersonalizada peça do mercado nivelador e consumista global: uma alma aquecida e movida pelas luzes de néon e pelos calendários das épocas de saldos, quando dois terços da humanidade (sobre)vive com menos e 1 dólar por dia. Há quem seja absolutamente insensível ao sofrimento dos outros - os que vivem na metade sul do globo - mas é impossível pensarmos hoje em termos locais, sem considerarmos os constrangimentos globais, acontecendo o mesmo inversamente.

Desta forma, os documentos visuais do quotidiano – como os filmes, a publicidade, o fotojornalismo,

² Considera-se, tal como em W.T.J. Mitchell (1987: 10), a existência de cinco conceitos de “imagem” (o óptico, o gráfico, o perceptivo, o mental e o verbal).

o grafitti, a moda, etc. – são, portanto, os elementos simbólicos de uma mediação que educador estabelece entre o aprendiz e uma realidade que merece e precisa de ser analisada e dissecada, nas suas vicissitudes, nas suas simulações, nos seus cenários difusos. Daí que hoje, ensinar segundo as premissas da cultura visual, é termos a consciência de estarmos deliberadamente a recorrer um acto que é ao mesmo tempo estético e político.

Daí o “torcer de nariz” dos artistas contemporâneos legítimos representantes de uma linha que alguns apelidam pejorativamente de tardo-romântica. Para estes “heróis” contemporâneos o cerne da educação artística deveria ser o de antecipar a experiência artística em termos da praxis, neutralizando todas influências sociais que são, até, consideradas perniciosas ao acto criativo. O principal objectivo desta linha de pensamento e acção é a pré-preparação de futuros artistas baseada numa maestria prática e técnica que, correndo o risco (visível em muitas faculdades de “Beaux Arts”) de ficarem enredados nas próprias circularidades repetitivas, acabarão por “classicizar” os processos (como já o são as chamadas “instalações”), as técnicas e os procedimentos, cristalizando metodologias de “métier” que tornarão difícil o estabelecimento de pontes conceptuais mais ricas voltadas para as “outras” ciências humanas.

MOMENTO 3:

Escrutinar os meios de produção de imagens e recuperá-los para o interior da escola: a força do (bom e mau) cinema.

Estranhamente, a mais acessível e a mais ocidental forma e expressão artística, raramente integra os conteúdos programáticos dos currículos oficiais, em particular os da disciplina designada por “Educação Visual”³. Condições históricas ligadas à proveniência académica dos seus professores (pintores, escultores, arquitectos e designers) explicam, em parte, a razão pela qual são as questões a bidimensionalidade e da tridimensionalidade estática (menos esta última) que têm a predominância nos conteúdos programáticos. As escolas de cinema são muito recentes, e a legislação que habilitava para o ensino nunca contemplou os cineastas como profissionais com “habilitação própria” para ensinar as visualidades que, com especial maestria, é sabido, alguns dominam. Depois, também há a considerar o estatuto popular do cinema, pouco adequado a uma escola supostamente democrática mas que, ao invés, e em grande medida, como vimos atrás, sempre privilegiou os conteúdos da chamada “alta cultura”, como o é a arte visual legitimada pelos grandes museus. Contudo, é bom ter em conta que, quando falamos de cinema, referimo-nos a uma ampla tecnologia que é efectivamente multidimensional. O que o torna tão peculiar e o que o torna pedagogicamente tão potente, é facto de englobar realidades (por vezes distintas) que vêm “antes”, “durante” e “depois” ou “por fora” do filme (Duarte, 2002:98). Isto significa que a consciência dos contextos de produção, circulação e observação dos filmes são fundamentais para percebermos os efeitos que podem ter sobre os públicos (Charréu, 2007).

Resumindo, o “antes” pode condensar a motivação extrínseca do cineasta para a realização do filme, o seu posicionamento estético e político, as pressões da produção e dos sponsors, os limites morais (até onde se julga poder ir) o “durante” pode eventualmente constituir a parte de maior gozo e intensidade, é o que acontece e é fruído na sala de cinema ou no écran do televisor, já o “depois” deverá constituir o momento da publicitação do filme, dos efeitos e das ondas provocados pelo seu contacto com o grande público, quer integre os circuitos comerciais, quer circule pelos circuitos alternativos de exibição. Serão

³ Designação disciplinar no sistema de ensino português. Em Espanha designa-se por “Educación Visual y Plástica”, reforçando conceptualmente a carga artística. Nos países anglo-saxónicos a designação “Art” ou “Art Education” ainda é mais lata, englobando inclusive outras expressões artísticas.

estes últimos os momentos que mais interessarão a uma abordagem educativa crítica. Espera-se que um bom filme, de qualquer género, tenha um impacto mais ou menos acentuado sobre quem o vê. Por outro lado, também é justo não esquecer que o cinema precisa de um distanciamento crítico e antropológico para podermos prever o que atrás designamos como o “depois” e o “por fora”. Necessita, enfim, daquilo que Metz (1980) define como “análise descritiva”. Nesta análise cruzam-se os diferentes sistemas de significação dos filmes com os elementos de significação que estão presentes nas culturas em que eles são vistos e produzidos. A ideia é a de procurar identificar e descrever os significados das narrativas fílmicas no contexto social em que elas participam (Duarte, 2002:99). Daí a extraordinária importância do cinema para a educação. Na história da humanidade é a primeira vez que se produzem imagens com uma consciência e intencionalidade prévias relativamente ao efeito que é expectável produzirem sobre uma audiência global. Também é verdade que muitos eventos e acontecimentos são projectados a pensar num consumidor global que por vezes extravasa completamente o nível local onde são produzidos (Charréu, 2007).

Momento 4:

Quando para o herói, matar é sempre justificável, e é a única coisa que sabe fazer bem, então podemos aprender o que não queremos ser/fazer/ensinar, a partir de um filme.

O filme em apreciação que serve de base a este texto estreou nos EUA em de Janeiro do corrente e a máquina industrial de Hollywood logo se encarregou de distribuí-lo a uma escala global. Escassos dias depois a estreia a pesquisa num motor de busca famoso registou mais de dois milhões de referências ao termo “Rambo IV”, em páginas web de todo o mundo. Registou logo críticas, tão violentas (como o filme), quanto irónicas, em jornais locais norte-americanos⁴ e nacionais⁵. É, portanto, com mais um filme de continuação da série “Rambo”, iniciada em 1982 (com “First Blood”, no original), que tentaremos conectar o que foi escrito atrás com o se seguirá para a frente. Por fazer ficou um estudo estatístico entre o número de referências elogiosas e positivas e o número de referências negativas ao filme (seria mais uma interessante investigação) expressas na Internet em contínua expansão. No entanto, não precisamos da ajuda matemática estatística para considerar este filme execrável, a todos os títulos. Ainda que, com consciência do paradoxo, nos baseamos mais adiante em números para fundamentar a nossa interpretação.

Quer no plano da performance dramática dos actores (Stallone é um actor de secundaríssimo plano) quer no plano do enredo e da história que o actor julga ser capaz de contar, uma vez que também é o guionista do filme, esta é uma película muito fraca, o que não quer dizer que não perpetue uma determinada forma de Hollywood fazer juízos de valor sobre o mundo que, no fundo, desconhece. Quer ainda sob o ponto de vista da intencionalidade artística do filme, se é que o realizador (mais uma vez, o onipotente Stallone, “again”) sequer chegou a pensar efectivamente nela, o filme é absolutamente medíocre, mesmo até na introdução de uma pretensa “motivação religiosa”, resquícios do choque de civilizações e de religiões que trespassa actualmente não só o imaginário colectivo norte-americano, mas também de um modo geral as preocupações do chamado mundo ocidental que vê em qualquer inocente muçulmano um potencial terrorista.

Peeter Linnap considerou mesmo como absolutamente artificial a forma com os media e a indústria de televisão e cinema incutem o medo no tecido social. Segundo este autor “*film and television have defined their own ways of representing fear that do not resort to representations of everyday experience*” (Linnap, 2007:215).

⁴ John Mueller, “Dead and deader” Los Angeles Times de 20 de Janeiro de 2008 Los Angeles, Calif. Editorial (página de início M7).

⁵ Luís Silva, “Rambo é o mais mortífero de Sempre: Stallone deixa um rasto de morte no novo filme”, Correio da Manhã de 26 de Janeiro de 2008, pág.42.

Numa perspectiva complementar Bogg & Pollard considera a construção de medos e ameaças como preconceitos ideológicos destinados a moldar a opinião pública:

“For cinema as for politics the «Middle East» now exists as a quasi-mystical category largely outside of time and space, a ready source of dark fears and threats. Such ideological bias has shaped public understanding.” (Bogg & Pollard, 2006:336).

Segundo determinados autores, a indústria cinematográfica acaba por estar indirectamente ao serviço de uma propaganda belicista, ao encontrar um novo inimigo naquilo que Bogg & Pollard, (2006:350) definem como uma nova categoria de ser humano: o terrorista. Tal categoria hipermediatizada com os acontecimentos de 11 de Setembro, tornou mais viável e socialmente justificável uma certa forma americana de lidar com a sua política externa, como se pode verificar em Bogg & Pollard (2006:348):

“In a universe where «terrorism» is depicted as a monolithic scourge to be extirpated by maximum armed force, further expansion of US global military power ends up as a logical corollary. Insofar as world politics can be framed as the struggle of good versus evil, democracy versus tyranny, and civilization versus barbarism, the Bush administration has been able to legitimate its unilateralism and militarism while moving to upgrade the Pentagon’s high-tech arsenals, rapid troop deployments, aerial/space capabilities, and intelligence system — all vital to solidifying the permanent war system...”.

No entanto, quer nos situemos na alta política e nas relações internacionais, quer nos situemos na circunscrição política caseira dos estados ocidentais, a relação entre a violência mediática, que nos chega via cinema, e a violência real que tolhe as sociedades contemporâneas, é bem real, só que o “inimigo” está bem no seu interior.

O filme é tão “dejá vu” que se explica em poucas palavras. Rambo IV vive em Baguecoque (Tailândia) quando é contratado por missionários cristãos para subir um rio até à Birmânia. No percurso alguns missionários são raptados e torturados por guerrilheiros. O nosso herói decide reunir um grupo de mercenários para os libertar à moda americana com uma violência inaudita e a um ritmo feroz. Todavia a indústria audiovisual the Hollywood é bem precisa e sofisticada na hora de aproximar a máquina de guerra do espectador (des)atento, razão pela qual o filme é dirigido a um público estritamente masculino que, de alguma forma, se revê mais num herói individual do que numa máquina de guerra sofisticada, como sustenta Bogg & Pollard (2006:348):

“While such representations (terrorists) are easily visible within the film industry, for marketing purposes Hollywood still favors male action-hero narratives drawn from the legacy of John Wayne, James Bond, Rambo, and Schwarzenegger, whose warrior roles owe more to the hypermasculine, individualistic ethos of the frontier than to routine operations of the Pentagon war machine” .

Uma análise quantitativa transversal dos dados do quadro acima, realizada pacientemente por John Mueller (Cfr. Notas 3 e 4) fornece-nos informações importantes e, ao mesmo tempo, preocupantes.

Não só aumenta exponencialmente o número de “mortos”, como “morrem” mais pessoas por minuto

e “mais cedo” (no enredo do filme). Se esta será uma nova tendência global dos filmes falsamente apelidados de “acção”, teremos que esperar pelos próximos filmes. Mas mais interessante ainda, para um autor que já é sexagenário (fez 62 anos a 7 de Julho de 2008) é que o nosso herói deixa de matar de tronco nú, sem t-shirt vestida. As marcas de velhice num actor que já foi um monte de músculos (não sabemos com quantas hormonas) não ajudariam a “vender” o filme. Ou, o conservadorismo tradicional de um público ultra-patriota norte-americano, e fundamentalista cristão, (o principal público deste filme) não apreciaria a exposição de um semi nú esvaído, patético retrato de uma juventude já definitivamente perdida, após 20 anos (o último Rambo foi em 1988), e, claro, bem danoso para a visão de um ethos hipermasculino e individualista, que Bogg & Pollard, tão bem identificam acima, absolutamente necessário para a estratégia de venda comercial do filme.

A SAGA EM NÚMEROS	Rambo I 1982	Rambo II 1985	Rambo III 1988	Rambo IV 2008
Vilões mortos com a T-shirt vestida	01	12	33	83
Vilões mortos sem a T-Shirt vestida	00	46	45	00
Vilões mortos por cúmplices de Rambo	00	10	17	40
“Bons” mortos por vilões	00	01	37	113
Total de pessoas mortas	01	69	132	236
Primeira cena de morte (min: seg)	29:31	33:34	41:9	3:22
Número de pessoas mortas por minuto	0,01	0,7	1,30	2,59
Fonte: Los Angeles Times, 20 de Janeiro de 2008.				

A autêntica vertigem de violência (são despachados 236 vilões, a uma média aproximada de cinco em cada dois minutos!) patenteada por este filme parece-nos altamente pernicioso para uma juventude que auto-aprende no espaço mediático, longe dos seus pais (dominados por um mundo do trabalho que os absorve continuamente e que tende, em muitas profissões, a adoptar os modelos de exploração oitocentista), sem qualquer controlo, nem discussão crítica. Alguns saberão já desmontar uma Kalashnikov de olhos vendados, e até se insensibilizarem para o valor a vida humana, como os snipers de Sarajevo, figuras grotescas de uma história Europeia incómoda e recente, vai penas um pequeno passo.

Daí que à escola contemporânea, às disciplinas curriculares que abordam o visual, aos professores e aos projectos educativos dos centros e agrupamentos escolares, novos desafios os esperam. No entanto, um upgrade mental é necessário para lhes poder dar resposta eficaz, Tal (re)evolução deveria começar por uma nova consciência dos artistas que trabalham no espaço da criação visual (Artes Plásticas, Cinema, Design, BD vídeoarte, Internet Art, Digital Art etc.) que permitisse uma esteticização do contemporâneo que, afinal, tem sido, desde a revolução impressionista dos finais do século XIX, a pedra de toque da arte visual de matriz ocidental. A grande diferença qualitativa é que hoje o vector mediático e mediacional é axial em todo o processo da construção artística, como bem define Randall (2006):

“Contemporary artists are using art as mediation for discussion, criticism and transforming public opinion. In the age of global communication, the meaning of art is more closely related to mechanisms of mediation; it is more often produced, upheld or reconfigured within the realm of mediation and its link to the public. Political systems influence and are influenced by the media and on its themes, methods, techniques and strategies.”

Se formos capazes de proceder a estas reconfigurações nos objectivos da produção artística, que já vimos ser crescentemente multifacetada, e os colocarmos ao serviço de uma reconstrução social ampla e universal de um mundo que já teve as guerras suficientes, e continua a ser ameaçado por uma violência real, que se alimenta de uma violência virtual e espectacularizada, então...teremos fé no futuro.

Referências

- Assis, H.L. (2007). Outros modos de ver: Imagens cinematográficas no ensino de artes visuais. Tese de Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Goiás: Universidade Federal de Goiás.
- Boggs, C. & Pollard T.(2006). Hollywood and the Spectacle of Terrorism. *New Political Science*, 28, (3). 335-351.
- Bock, S. (2002). Violent entertainment and censorship. In J.D. Torr (Ed.). *Violence in Film and Television* (pp. 163-170). San Diego: Greenhaven Press.
- Buckingham, D. (2002). *After the Dead of Childhood: Growing up in the age of electronic media*. Leicester: Leicester University Press.
- Bushman, B.J. & Huesman, L.R. (2001) Effects of televised violence on aggression. In D.G. Singer & J.L. Singer (Eds.) *Handbook of Children and Media* (pp.223-254) Thousand Oaks: Sage.
- Charréu, L. (2003). A Cultura Visual e as Novas Perspectivas Críticas para a Educação Visual. *Aprender, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 27, pp. 10-27.
- Charréu, L. (2007). “Imagem global e Cultura Visual: Sobre o que se pode aprender no espaço mediático próximo/ Global Image and Visual Culture: On what we can learn from the mediatic space” (Coords) Vítor Trindade, Maria de Nazaret Trindade e Adelinda Candeias, *Actas do Congresso Internacional The Unicity of Knowledge*”. Évora: CIEP - Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. ISBN: 978-989-95539-4-1.
- Colman, A. (2006). Integrating human rights and the visual arts: A peace education summer Project for israeli and palestinian students. *International Journal of Art Education*, 2, (1), 43-59.
- Chung, S. K. (2007). An exploration of media violence in a junior-high school art classroom. *International Journal of Art Education*, 3, (1), 57-68.
- Diket, R.M. & Mucha, L.G. (2002). Talking about violent images. *Art Education*, 55 (2), 11-17.
- Duarte, R. (2002) *Cinema e Educação*, Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Duncum, P. (Ed.) (2006). *Visual Culture in the art class: Case studies*: Reston: NAEA.
- Flood, A & Bamford, A. (2007). Manipulation, Simulation, Stimulation: The role of art education in the digital age. *International Journal of Art Education*, 3, (2), 91-102
- Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture: Curriculum aesthetics and the social life of art*. New York: Teachers College Press.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*.

Porto Alegre: Artes Médicas,

Hernández, F. (2007). *Catadores de Cultura Visual: Proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Editora Mediação.

Jagodzniski, J. (1997). Violence and Generation X: How the new rights is managing the moral panic tough television and teen films. In *Pun(k) Deconstruction: Experifigural Writings in Art and Art Education*.(pp. 201-217).Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Linnap, P. (2007) Images and Fear: Repressed pictures as tools for analysing society. *International Journal of Art Education*, 3 (3), 211-229.

Mitchell, W.J.T (1987) *Iconology, Image, Text, Ideology*, Chicago: The University of Chicago Press.

Poster, M. (1997). *Jean Baudrillard Selected Writings*. Oxford: Blackwell Publishers.

Randall, C. (2006) Art as Mediation in the Age of Global Comm: Mediation and Intervention Through Cont. Art [in <http://01sj.org> – Mambo (download de 20 Janeiro de 2008)].

Shafer, G. (2001). The American Malaise. *The Humanist*. July/August. pp 30-34.

Stokrocki, M. (2000). Go to the mall and get it all! Adolescents' aesthetic values in the shopping mall. *Art Education*, 54 (2), 18-23.