



Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Isabel Moreira Macedo

Migrações, Memória Cultural e Representações Identitárias: A Literacia Fílmica na Promoção do Diálogo Intercultural

Migrações, Memória Cultural e Representações Identitárias: A Literacia Fílmica na Promoção do Diálogo Intercultural

Isabel Moreira Macedo

Uminho | 2016

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



outubro de 2016



Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Isabel Moreira Macedo

**Migrações, Memória Cultural e Representações
Identitárias: A Literacia Fílmica na Promoção
do Diálogo Intercultural**

Tese de Doutoramento em Estudos Culturais
Especialidade de Comunicação e Cultura

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Rosa Cabecinhas

outubro de 2016

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 12 de outubro de 2016

Isabel Moreira Macedo

Isabel Moreira Macedo

Agradecimentos

O nosso percurso de aprendizagem em torno das relações interculturais inicia-se no mestrado e desenvolve-se com a nossa participação como bolsista de investigação e, mais tarde, como membro do projeto *Narrativas Identitárias e Memória Social: a (re)construção da lusofonia em contextos interculturais*, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

À Professora Doutora Rosa Cabecinhas, coordenadora do projeto e minha orientadora científica, agradeço por toda a dedicação, compreensão e amizade, pelas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, pelo apoio constante, pelos desafios cada vez mais complexos que me foi colocando na realização deste trabalho e pelo estímulo e exigência crescente que foi impondo à medida que caminhava para a sua conclusão.

Devo ainda aos membros e colaboradores da equipa multidisciplinar do projeto a abertura do olhar e a constante necessidade sentida em perceber como as diversas áreas disciplinares olham o mesmo objeto de investigação. Desejo expressar os meus sinceros agradecimentos ao Professor Albertino Gonçalves, à Cidália Ribeiro, à Francine Oliveira, à Professora Isabel Estrada Carvalhais, ao João Feijó, à Lilia Abadia, ao Luís Cunha, à Lurdes Macedo, à Michelly Carvalho, ao Professor Moisés de Lemos Martins e ao Ouri Pota.

Uma palavra de apreço aos profissionais do Instituto de Ciências Sociais e do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade pelo suporte institucional e apoio constante no meu percurso de investigação. Expresso ainda a minha gratidão aos professores, realizadores e estudantes que colaboraram neste estudo, pelo inestimável contributo prestado nesta investigação, sem os quais este trabalho não faria sentido. Agradeço a disponibilidade, o interesse e envolvimento na parte empírica desta investigação.

À Rita Bastos agradeço o companheirismo e amizade durante o trabalho de campo, contribuindo com documentos e reflexões de interesse para o trabalho que desenvolvia. Aos meus amigos e colegas, em especial à Carla Cerqueira, à Clarisse Oliveira, à Francine Oliveira, à Lilia Abadia, à Mariana Lameiras e à Rita Araújo, agradeço pela amizade e apoio na moderação dos grupos focais. Um agradecimento muito especial à Ana Carmen Palhares e à Mariana Lameiras, companheiras de percurso, com quem partilhei incertezas, angústias e momentos de inspiração. À Sandra Fernandes e à Micaela Oliveira, amigas de longa data, com quem tenho partilhado as minhas perdas e os meus sucessos, agradeço pelas oportunas manifestações de companheirismo e de encorajamento.

Aos meus pais, pela sólida formação dada até minha juventude, que me proporcionou a continuidade nos estudos. Espero honrar o carácter e persistência da minha mãe e a seriedade e honestidade do meu

pai. À minha irmã e amiga, por estar sempre ao meu lado. Aos meninos por serem como são, irmãos sempre presentes e disponíveis. À D. Ana e à Sarah pelo carinho e apoio. Ao Paulo, ao Simão, ao Lucas e a toda a minha família que têm sido uma constante no meu quotidiano, permitindo-me “viver para além do doutoramento”.

A todos o meu profundo agradecimento.

Apoio Financeiro

Esta dissertação foi financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) através da concessão de uma bolsa de doutoramento (SFRH/BD/41957/2007) no âmbito do QREN – POPH – Tipologia 4.1 – Formação Avançada, compartilhado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MCTES. Agradeço pelo apoio, fundamental para a realização desta investigação e para a participação em diversos congressos internacionais.

Esta tese também foi desenvolvida no âmbito do projeto de investigação “Narrativas identitárias e memória social: a (re)construção da lusofonia em contexto interculturais” (PTDC/CCI-COM/105100/2008) financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR



Resumo

Analisar os processos migratórios e o seu impacto no quotidiano das pessoas tornou-se essencial para compreendermos a sociedade contemporânea. O sistema educativo, os média, o discurso político, entre outros agentes e instituições na sociedade, têm um papel central na difusão e reificação de determinadas imagens sobre as populações migrantes, influenciando valores, normas, ações e relações interculturais.

Esta investigação tem como objetivo discutir o papel do cinema na difusão e na (re)construção crítica de visões sobre o 'Outro'. Nesse sentido, examinámos as representações veiculadas pelo documentário filmico português no período compreendido entre 2007 e 2013 e explorámos o modo como os jovens interpretam conteúdos filmicos. De modo a contextualizar a nossa abordagem, recorreremos à análise documental das orientações internacionais relativas ao papel dos média nas representações difundidas sobre as populações migrantes e as minorias; investigámos também a legislação nacional sobre cinema e audiovisual e os documentos referentes à produção filmica portuguesa. Seleccionámos um *corpus* de documentários para um estudo mais aprofundado e entrevistámos os respetivos realizadores. Desenvolvemos ainda grupos focais com estudantes do ensino secundário, analisando o modo como interpretam o filme *Li Ké Terra* (2010). Por fim, entrevistámos professores envolvidos na coordenação de escola do Plano Nacional de Cinema (PNC), auscultando as suas opiniões sobre o papel do cinema no processo educativo.

Os documentários analisados difundem um conjunto de representações que podem contribuir, quer para a desconstrução, quer para o reforço de determinados estereótipos sociais. Verificámos que os jovens participantes nesta investigação, sem experiência direta do passado colonial, mobilizam estereótipos que lhes foram transmitidos no processo de socialização, nomeadamente, pela família, pela escola e pelos média, quando refletem sobre as relações interculturais. Os dados explorados apontam para a persistência de expressões de racismo e para a associação das pessoas negras à criminalidade, à agressividade e à falta de agência. São mobilizadas ainda representações relacionadas com o 'mito lusotropicalista' e a suposta 'imunidade' da sociedade portuguesa ao racismo.

Enquanto agentes de mudança social, o cinema e a escola podem assumir um papel ativo no processo de desconstrução crítica de visões sobre o 'Outro'. Tendo verificado que os participantes neste estudo atribuem ao cinema um papel central nos processos de ensino/aprendizagem, importa introduzir o tema dos racismos e das relações interculturais nas atividades do PNC. Esta iniciativa poderá contribuir, a longo prazo, para uma cidadania mais crítica, reflexiva face aos conteúdos mediáticos e para uma literacia filmica multicultural e 'descolonizadora' de imaginários e representações.

Abstract

The analysis of migratory processes and its impact on people's daily lives has become fundamental to understand contemporary society. The education system, the media and political discourse, as well as other stakeholders and institutions in society, not only play a central role in the dissemination of certain images about migrant populations, but also influence values, norms, actions, and intercultural relations.

Our research is aimed at discussing the role of cinema in the dissemination and critical (re)construction of views on the 'Other'. We examined the representations conveyed by the Portuguese filmic documentary produced between 2007 and 2013 and explored how young people interpret filmic content. In order to contextualize our approach, we developed document analysis of international guidelines related to the role played by the media in representations of migrant populations and minorities. We also explored national legislation on the audiovisual and documents linked to the Portuguese filmic production. As an in-depth study, we focused on a selected documentary corpus and interviewed the correspondent directors. Furthermore, we conducted focus groups with High School students, examining how they interpret the film *Li Ké Terra* (2010). Finally, we interviewed teachers involved with school coordination of the National Cinema Plan (NCP), inquiring about their views on the role of cinema in education.

The studied documentaries disseminate a set of representations that can contribute to both deconstruction and reinforcement of certain social stereotypes. Our results also indicate that even though the young participants of this study do not have any direct experience of colonial past, they convene stereotypes transmitted via socialization processes, namely, in the family, school and media, when reflecting on intercultural relations. The analysed data point to the persistence of expressions of racism and the association of black people to crime, aggression and lack of agency. There are still mobilised representations concerned with the 'lusotropicalist myth' and the supposed 'immunity' of the Portuguese society to racism.

While agents of social change, both cinema and school play an active role towards critical views on the world and about the 'Other'. Having found that the participants in our research assign a central role to the cinema for teaching/learning processes, it is important to introduce the topics on racism and intercultural relations in NCP's activities. In the long-term perspective, this initiative may assure that citizens become more critical, as well as more reflective about media content, contributing to multicultural film literacy, 'decolonizing' imaginaries and representations.

ÍNDICE

Introdução	1
1. Passado e presente das relações interculturais: enquadramento e pertinência da investigação	1
2. Motivações e objetivos	4
3. Organização e estrutura do trabalho	5
I. PARTE – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	9
Capítulo I – Identidade e diversidade no contexto dos Estudos Culturais	11
1.1 Os Estudos Culturais: legados, tensões e problemáticas atuais	11
1.1.1 Olhares em torno da(s) cultura(s) e a constituição dos Estudos Culturais	11
1.1.2 Desenvolvimentos e principais influências	13
1.1.3 Uma abordagem metodológica autorreflexiva	17
1.1.4 Estudos Culturais interdisciplinares, críticos e comprometidos	18
Capítulo II – Colonialismo, migrações e relações interculturais	21
2.1 Colonialismo, opressão e liberdade	21
2.2 Etnocentrismo, 'raça' e racismos: perspetivas e desenvolvimentos	27
2.2.1 Alteridade e a terminologia da diferença	30
2.2.2 Estereótipos sociais, preconceitos e racismos	38
2.2.3 O contexto português: (des)colonização, ideologias e relações interculturais	48
2.3 Migrações, minorias e relações interculturais: concetualização e dinâmicas	60
2.3.1 Dinâmicas da imigração em Portugal	64
2.3.2 A visão homogeneizante do 'Outro' e a discriminação social em Portugal	68
Capítulo III – Memória cultural, identidades e representações sociais	79
3.1 Memória coletiva, memória social e lugares de memória	79
3.1.1 Memória coletiva e o caráter social da memória	82
3.1.2 Os lugares de memória	86
3.2 Memória comunicativa e memória cultural	89
3.2.1 Memória cultural e média	91
3.2.2 Média como meio de memória	94
3.3 Identidade: conceito complexo e multifacetado	96
3.3.1 A identidade social, relações e conflitos intergrupais	97
3.3.2 A questão da identidade nacional	100
3.4 A teoria das representações sociais: desenvolvimento e aplicações	103
3.4.1 O conceito de consciência coletiva	103
3.4.2 A teoria das representações sociais	105
Capítulo IV – Cinema, relações interculturais e literacia	119
4.1 Cinema europeu e migrações	119
4.2 Cinema português: breve contextualização	126
4.2.1 Dos primórdios do cinema português aos anos 1950	127

4.2.2 O novo cinema português: os anos 1960 e 1970 e a 'questão nacional'	129
4.2.3 Os anos 1980 e 1990: tensões entre passado e presente	134
4.2.4 De 2000 até à atualidade	137
4.3 Documentário, memória e representação	139
4.4 Cinema e educação: literacia mediática e literacia fílmica	144
4.4.1 Literacia fílmica: políticas, práticas e problemáticas	151
II. PARTE – OPÇÕES METODOLÓGICAS E INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	159
Capítulo V – Percurso metodológico, processo de análise dos dados e reflexibilidade	161
5.1 O percurso de investigação	162
5.1.1 Análise documental: orientações políticas internacionais e nacionais	162
5.1.2 A construção do <i>corpus</i> de documentários	162
5.1.3 Entrevistas a realizadores	163
5.1.4 Grupos focais com estudantes do ensino secundário	167
5.1.5 Entrevistas a professores	172
5.2 O processo de análise dos dados: análise de conteúdo e análise temática	173
5.3. A investigadora: auto-vigilância crítica e ética	175
Capítulo VI – As orientações internacionais, a legislação nacional e os documentários produzidos em Portugal entre 2007 e 2013	177
6.1 Orientações internacionais e programas de apoio	177
6.1.1 Do anti-racismo à promoção da diversidade cultural <i>nos e pelos</i> média	177
6.2 Legislação para o cinema e o audiovisual em Portugal	185
6.3 Documentários produzidos em Portugal no período 2007/2013	189
6.4 Diversidade cultural: da preservação da diversidade de produtos culturais à associação a valores e modos de vida	193
Capítulo VII - Os filmes selecionados: passado colonial, migrações e relações interculturais	199
7.1 Os lugares de memória no documentário <i>Adeus, até Amanhã</i> (2007)	199
7.2 Segregação social e racial no documentário <i>Dundo, Memória Colonial</i> (2009)	206
7.3 A identidade nacional em <i>Fantasia Lusitana</i> (2010)	214
7.4 Percurso migratório em <i>À Espera da Europa</i> (2007): os papéis tradicionais e as desigualdades	223
7.5 <i>Vai com o vento</i> (2009): multiplicidade de itinerários migratórios	230
7.6 O documentário <i>Ilha da Cova da Moura</i> (2010): agência, estereótipos e racismo	237
7.7 O documentário <i>Li Ké Terra</i> (2010): nacionalidade, identidade e perspetivas futuras	243
7.8 Interconexões: história e memória em <i>Cartas de Angola</i> (2011)	249
7.9 Principais temáticas presentes nos filmes analisados	253
Capítulo VIII – Representações identitárias, relações interculturais e educação: perceções dos realizadores	255
8.1 Representações identitárias	255
8.2 Perceções sobre as relações interculturais na sociedade portuguesa	259
8.3 O cinema na promoção do diálogo intercultural	264

Capítulo IX – Cinema, educação e interculturalidade: percepções de jovens estudantes	267
9.1 O filme no processo de aprendizagem	267
9.2 Estereótipos sociais, expressões de racismo e o ‘mito luso-tropicalista’	270
9.3 O papel dos média na (re)construção das representações sociais dos jovens	280
Capítulo X – Literacia filmica e educação: reflexões de professores	283
10.1 O Plano Nacional de Cinema	283
10.2 Reflexões de professores sobre o PNC: vantagens e dificuldades na sua implementação	286
Conclusões e reflexões finais	295
1. Notas conclusivas	295
2. Principais limitações e sugestões para investigações futuras	307
3. 'Marcas' do passado no presente	308
Referências	311

Índice de anexos e apêndices

Anexo 1 - Sinopses dos documentários e capas de cartaz	342
Anexo 2 - Filmes apoiados pelo Programa Media - Portugal	346
Anexo 3 - Conteúdos da ação de formação para professores realizada no âmbito do Plano Nacional de Cinema	350
Apêndice 1 - Guião das entrevistas aos realizadores (tópicos orientadores)	352
Apêndice 2 - Guião para os grupos focais	353
Apêndice 3 - Guião da entrevista a coordenadores de escola do Plano Nacional de Cinema	354
Apêndice 4 - Orientações internacionais e legislação portuguesa	355

Índice de quadros

Quadro 1 - Teoria das Representações Sociais (Castro, 2002)	107
Quadro 2 - Documentários selecionados	163
Quadro 3 - Orientações internacionais	355
Quadro 4 - Enquadramento legal do cinema e do audiovisual em Portugal	355
Quadro 5 - Obras cinematográficas 2007-2013	190

"É preciso procurar incansavelmente as repercussões do racismo em todos os níveis da sociabilidade. (...) O negro no cinema, o negro no folclore, o judeu e as histórias para crianças, o judeu no café, são temas inesgotáveis". (Fanon, 1956/1980, p. 40)

"Esse cheiro foi o primeiro lugar de onde julguei ter origem, muito antes da imagem mental de pedras da praia, projecção de uma metáfora cruel. Costumo pensar que este cheiro é tudo o que posso dizer sobre a minha identidade. (...) Para meu grande pesar, não é aceitável declarar à polícia de fronteira que a minha pátria é o cabelo de Lúcia". (Almeida, 2015, p. 33-34)

Introdução

1. Passado e presente das relações interculturais: enquadramento e pertinência da investigação

Esta investigação insere-se no Doutoramento em Estudos Culturais, na área da Comunicação e Cultura. A nossa temática central, a questão das migrações e das relações interculturais, revela-se fundamental para a compreensão da sociedade atual e tem sido alvo de inúmeros estudos internacionais e nacionais. Nos últimos anos, em particular, a problemática das migrações parece ter emergido, mais uma vez, como questão política fundamental em toda a Europa. O interesse renovado sobre este assunto é impulsionado, em parte, pela crescente preocupação sobre os fluxos de refugiados que procuram chegar a vários países europeus. As atitudes da maioria da população em relação aos imigrantes são monitorizadas em toda a Europa. Por exemplo, o último Inquérito Social Europeu (ESS) (2014), teve como preocupação central a questão das migrações. A União Europeia reconhece a pertinência desta problemática, bem como a necessidade de investigação científica sobre as condições de vida e a integração das populações migrantes.

A nível nacional, são vários os investigadores que se têm dedicado ao estudo das migrações. Por exemplo, analisando a relação dos imigrantes com o mercado de trabalho (Baganha, 1999), das políticas de imigração e das relações interculturais (Beja-Horta, 2008; Rocha-Trindade, 1995), bem como estudos sobre determinadas populações migrantes oriundas de Cabo-Verde, Guiné, China, Ucrânia, entre outros países (Casimiro, 2014; Machado, 2002; Matias, 2004; Matias, 2010; Miranda, 2009). Estreitamente relacionado com a temática das migrações e das relações interculturais, observa-se um interesse dos investigadores em relação ao estudo das imagens e modos de representação de migrantes e minorias no passado e no presente, bem como na análise de expressões de racismo na sociedade portuguesa (Cabecinhas, 2002; Cabecinhas & Cunha, 2003; Cunha & Cabecinhas, 2006; Lages, Policarpo, Marques, Matos & António, 2006; Lima & Vala, 2004; Machado, 2001; Malheiros et al., 2007; Matos, 2006; Silva, 2012; Sobral, 2012; Vala, Brito & Lopes, 1999).

As representações difundidas pelos média têm ocupado também lugar nos estudos em torno das populações migrantes e das minorias. A análise das imagens veiculadas pela imprensa e pela televisão têm sido centrais para compreendermos o papel destes agentes na disseminação de representações que contribuem para moldar pensamentos, imagens e ações na sociedade portuguesa (Cádima & Figueiredo, 2003; Costa, 2010; Ferin, Santos, Filho & Fortes, 2008; Ferin, Santos, Valdigem & Filho, 2006;).

Embora a nível internacional, os temas das migrações, das relações interculturais e do modo como o cinema (por exemplo, argentino, brasileiro, espanhol, italiano) representa e veicula determinados olhares sobre percursos migratórios – memórias, alteridades, racismos – seja explorado atualmente (de Leeuw, 2007; D’Lugo, 2012; Flesler, 2004; Giusto, 2011; Lazzara, 2009; Tassi Teixeira, 2014), em Portugal não conhecemos trabalhos de investigação que adotem um olhar interdisciplinar em torno desta problemática e relacionem os aspetos da produção fílmica com os da receção, analisando interpretações suscitadas pelo cinema a propósito da interculturalidade.

Este trabalho procura contribuir para que olhemos o cinema enquanto espaço de (re)construção de representações sociais, podendo constituir o lugar a partir do qual se pode relacionar passado e presente das relações interculturais, se pode promover o conhecimento mútuo e refletir sobre as expressões de racismo na atualidade, procurando integrar criticamente esta reflexão num contexto de produção de sentido que é social, política, histórica e economicamente construído.

Os dois exertos que integramos no início desta dissertação ilustram o nosso olhar. Por um lado, relembremos o trabalho de Fanon (1956/1980), que reconhece a importância de analisarmos as repercussões do racismo nos vários níveis da sociabilidade. O autor refere o papel da literatura, do cinema, da música, da cultura popular na manutenção do racismo na sociedade. Na sua perspetiva, “a literatura, as artes plásticas, as canções costureirinhas, os provérbios, os hábitos, os *patterns*, quer se proponham fazer-lhe o processo ou banalizá-lo, restituem o racismo” (Fanon, 1956/1980, p. 41). De facto, como discutimos nesta dissertação, observa-se a permanência de mentalidades coloniais em tempos supostamente pós-coloniais. No entendimento do autor, a complexidade dos meios de produção e a evolução das relações económicas contribuem para a “camuflagem das técnicas de exploração do homem, logo das formas do racismo” (Fanon, 1956/1980, p.39). Ao longo das últimas décadas avolumam-se as iniciativas levadas a cabo por organizações internacionais de luta contra o racismo. Também o cinema foi utilizado enquanto instrumento que contribuiria para contestar e desconstruir expressões racistas e xenófobas. Na opinião de Fanon (1956/1980, p. 44), trata-se de um trabalho que não teve o impacto pretendido na sociedade, porque como o autor nota “um país colonial é um país racista”. Esta expressão do autor esclarece o nosso posicionamento, ou seja, o lugar a partir do qual desenvolvemos a nossa investigação. Se não existiu um trabalho integrado de desconstrução de representações sobre o período colonial, sobre as relações raciais, sobre a violência e opressão que caracterizam esse sistema; se as gerações que viveram o colonialismo, os seus filhos e netos contactaram apenas com versões hegemónicas da história, sem acesso ao que é polémico, às

perspetivas sobre o passado dos povos que foram oprimidos; as ideologias herdadas e a memória social sobre esse passado contribuem para a persistência de expressões de racismo na nossa sociedade.

Por outro lado, a identidade de jovens que não viveram diretamente o período colonial, ou não têm memórias do curto período vivido nas ex-colónias – como é o caso de Djaimilia Pereira de Almeida (2015), de alguns realizadores que participaram neste estudo e de personagens dos filmes que analisamos – é profundamente marcada por esse passado, pelas transmissões familiares, pelas experiências partilhadas por avós, pais, associando a ideia de pátria a espaços, cheiros, paisagens, que criam um sentido de não pertença a lado algum, de viverem algures ‘dentro e entre culturas’ (Bhabha, 1998).

Sendo a história um ingrediente central na construção e manutenção da comunidade imaginada de uma nação (Anderson, 1983/1991), o passado, não só o passado colonial – mas a ele intimamente ligado –, eventos colectivos considerados significativos (por exemplo, os ‘Descobrimientos’) foram seletivamente incorporados no imaginário da sociedade portuguesa, contribuindo para orientar posições identitárias nacionais e supranacionais. Estes *historical charters* (Liu & Hilton, 2005), ou ‘mitos fundadores’, foram utilizados de modo instrumental, determinando estratégias identitárias, visões em relação às populações migrantes e, conseqüentemente, o modo como a população majoritária se relaciona com o ‘Outro’. Podemos observar esta realidade quando políticos, por exemplo, usam dados históricos para ligar o passado, com o presente e o futuro; ou quando se (re)inventam tradições de modo a promover a identidade nacional. Cada cultura elabora um repertório de símbolos e representações interrelacionados que não só constroem a emergência de novas representações, mas que também contêm factos acordados que podem ser explorados politicamente. Manifestações de feitos históricos podem ser encontradas nos média, em monumentos, nos manuais escolares, nos filmes e nas histórias que as pessoas contam aos seus filhos e netos, moldando auto e hetero-representações.

Nesta dissertação, interessa-nos perceber o modo como o passado influencia as relações interculturais presentes. Como constatámos neste trabalho, persistem manifestações racistas na sociedade portuguesa. Sejam elas flagrantes ou mais veladas, tornam premente a discussão em torno das suas repercussões na vida quotidiana das pessoas migrantes e das ‘minorias étnicas’¹.

Os fluxos migratórios atuais e passados, as representações raciais difundidas no período colonial e as manifestações de racismo que observamos atualmente, são fenómenos intimamente relacionados e requerem uma análise aprofundada e interdisciplinar. Argumentamos que a literacia fílmica poderá constituir um motor para o diálogo intercultural e o filme, quando explorado criticamente, permitirá a

¹ Conceito recorrente nos documentos e na bibliografia analisados e que é discutido no capítulo II.

reconstrução de perceções sobre o ‘outro’, influenciando contactos interculturais futuros. Neste contexto, o atual Plano Nacional de Cinema poderá constituir um meio de intervenção cívica e de mudança social, envolvendo estudantes e agentes educativos num processo de questionamento crítico e emancipatório.

2. Motivações e objetivos

O nosso percurso de investigação resulta de inúmeras influências que temos intenção de mobilizar. Trata-se de um processo de desenvolvimento de um projeto, com avanços e recuos, de aprendizagem por parte da investigadora, que foi tomando conhecimento de outras áreas de investigação, olhares que ora diferem do nosso, ora o complementam. São exemplo o contacto com os estudos sobre a memória, sobre o cinema e as representações sociais, entre outros. Em primeira instância, mobilizámos a nossa formação de base, as Ciências da Educação, e a forte componente sociológica com a qual nos envolvemos mais estreitamente²; as experiências em Ciências da Comunicação, campo em que tivemos a oportunidade de investigar em projetos coletivos³; e as reflexões em torno da Psicologia Social e da História, que nos apresentaram olhares renovados, que complementaram os anteriores⁴. Esta abordagem interdisciplinar é matriz essencial dos Estudos Culturais (capítulo I) e permite-nos analisar, por exemplo, passado e presente, experiências migratórias, produtos culturais e as relações interculturais contemporâneas, enquanto fenómenos complexos e interdependentes.

Estas vivências e olhares, associadas aos trabalhos desenvolvidos anteriormente nas áreas da Comunicação Intercultural e da Sociologia da Educação, motivaram-nos a aprofundar o nosso conhecimento sobre as representações sobre migrantes e ‘minorias étnicas’ veiculadas pelo cinema produzido em Portugal, procurando perceber de que modo os meios audiovisuais contribuem para a manutenção ou (des)construção de estereótipos sociais. Pretendemos compreender qual o papel dos média, nomeadamente do documentário filmico, na produção das representações sociais sobre migrantes e minorias em Portugal; perceber os processos de produção e de receção dos documentários e averiguar o modo como as questões interculturais são discutidas; refletindo também sobre o papel dos documentários na construção da interculturalidade e na difusão de mensagens sobre e para os membros

² Neste contexto foram decisivas as experiências no âmbito do *Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas* e o envolvimento como Bolseira de Investigação no âmbito do Projeto *Família, Etnicidade, Trabalho e Educação: estudo etnográfico em torno dos modos de vida de uma comunidade cigana*, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e como Auxiliar de Investigação no Projeto Internacional *Economic Aspects of the Condition of Roma Women*, da responsabilidade do Berlin Institute for Comparative Social Research (BIUS) e coordenado pela Universidade de Firenze (Itália) e pelos Studii Romani (Bulgária).

³ Referimo-nos aqui à experiência como Bolseira de Investigação e mais tarde como membro do Projeto de Investigação *Narrativas Identitárias e Memória Social: A (re)construção da lusofonia em contextos interculturais*, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

⁴ Abertura de olhares proporcionada pela participação como membro do WG3 na Cost Action Is1205 - Social Psychological Dynamics Of Historical Representations In The Enlarged European Union, financiada pelo Programa COST (European Cooperation in Science and Technology).

de vários grupos. Em síntese, os objetivos desta investigação são: (i) analisar as representações veiculadas pelo documentário filmico português; (ii) compreender como os jovens interpretam o filme e as suas perceções sobre as relações interculturais na atualidade.

Tendo em mente estes objetivos, construímos a seguinte pergunta de partida que nos guiou ao longo do processo de investigação: *Qual o papel do cinema na difusão e na (re)construção crítica de representações sobre o 'Outro'?* Associadas a esta questão surgiram duas perguntas fundamentais: *Que representações sobre os imigrantes e minorias têm sido difundidas pelo cinema produzido em Portugal? Qual o papel do documentário filmico na (re)construção das representações de jovens estudantes sobre as populações de origem migrante?*

Procurando responder às questões expostas, definimos uma abordagem metodológica de teor qualitativo e indutivo. Explorámos quer os aspetos relacionados com a produção – análise de um *corpus* de documentários; entrevistas aos realizadores, seleção e análise das orientações internacionais relativas ao modo como as populações migrantes e minorias são representadas pelos média, e da legislação nacional produzida a partir de 1971 sobre cinema e audiovisual –, quer as interpretações e reflexões manifestadas no momento de receção dos produtos culturais (visualização de um documentário, seguida de grupos focais com estudantes do ensino secundário e entrevistas a professores envolvidos na coordenação de escola do Plano Nacional de Cinema).

Entendemos o cinema enquanto artefacto de (re)produção da memória cultural, espaço de representação, de invenção de sentidos, que circula e opera em diferentes esferas da sociedade (familiar, escolar, cultural), onde os significados são renegociados continuamente, influenciando visões sobre o mundo, sobre o passado e o presente das relações interculturais.

Consideramos que reconhecer a violência do colonialismo, o papel da propaganda na disseminação de representações sociais hegemónicas sobre 'nós' e sobre o 'outro', os silêncios e omissões da história oficial, a persistência de expressões de racismo e estereótipos sociais negativos na sociedade portuguesa em relação a pessoas de origem migrante, são alguns dos fatores que poderiam contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

3. Organização e estrutura do trabalho

Este trabalho encontra-se estruturado em duas partes, a primeira engloba o enquadramento concetual da investigação e a segunda parte apresenta o percurso metodológico e os resultados dos estudos empíricos que foram desenvolvidos.

No capítulo I procurámos situar-nos no contexto dos Estudos Culturais interdisciplinares, críticos e comprometidos com a produção de conhecimento, mas também com a intervenção cívica. Identificámo-nos com uma abordagem que entende o investigador em Estudos Culturais como agente de transformação da realidade social.

Os dois capítulos seguintes são dedicados ao esclarecimento concetual e à exploração das teorias que informam esta investigação. No capítulo II abordámos a questão do colonialismo e da violência exercida nesse período, dando voz a autores que se distanciam do pensamento ocidental hegemónico sobre o passado colonial, procurando analisar as relações entre colonizador e colonizado e o papel da comunicação entre os povos nesse processo. Esclarecemos alguns conceitos centrais para a nossa reflexão, traçando desenvolvimentos, mudanças de discurso, em particular no que se refere à transição do vocabulário da ‘raça’ para a terminologia da diferença. Analisámos ainda o caso português, enquadrando do ponto de vista histórico as ideologias disseminadas durante o período do Estado Novo e discutindo o seu impacto nas representações sociais presentes. Por fim, definimos a nossa conceção de minorias e de migração, examinando as dinâmicas migratórias em Portugal e reconhecendo o papel do sistema educativo e dos média no processo de manutenção e (des)construção de discursos raciais. No capítulo III analisámos ainda três teorias que se revelam fundamentais para a compreensão da nossa problemática: a teoria da memória social, a teoria da identidade social e a teoria das representações sociais.

No capítulo IV explorámos a relação entre cinema e migrações, referindo vários casos de cinematografias em que se observa o modo como as experiências de migração influenciam a imaginação e sensibilidade estéticas de vários cineastas europeus. Apresentámos também, brevemente, alguns dos principais desenvolvimentos do cinema português, estreitamente relacionados com o contexto histórico nacional e europeu. O documentário é por nós entendido como espaço de representação social, ou seja, é atribuída representação a aspetos do mundo que conhecemos e partilhamos. Pode ter um papel importante na (re)construção da memória histórica, através da descrição de uma determinada realidade, dos seus efeitos e da evocação de determinadas experiências no público. Neste capítulo discutimos ainda o papel da literacia filmica na promoção de relações interculturais positivas e as principais limitações na sua implementação, abordando, em particular, o caso do Plano Nacional de Cinema.

A segunda parte desta dissertação encontra-se dividida em seis capítulos. O nosso percurso metodológico, que apresentámos no capítulo V, envolveu um conjunto de opções, tendo a investigadora optado por uma abordagem de cariz qualitativo e indutivo. Descrevemos o processo de preparação e desenvolvimento das entrevistas (aos professores e aos realizadores); dos grupos focais, explicando as

razões para a visualização do filme *Li Ké Terra* (2010), enquanto estímulo para a discussão, e o papel do moderador no processo; e as nossas opções na análise documental e dos documentários que constituem o nosso *corpus*.

No capítulo VI discutimos as orientações internacionais relativas ao modo como as populações migrantes e minorias são representadas nos média, explorando mudanças nos discursos analisados. Examinámos também a legislação nacional sobre cinema e audiovisual produzida a partir de 1971, discutindo o modo como os discursos da diversidade cultural e da identidade nacional são articulados nos discursos legais e as concepções que lhes estão subjacentes.

Os filmes do nosso *corpus* são apresentados e objeto de estudo no capítulo VII. Procurámos enunciar os principais temas discutidos nos documentários, articulando estes dados com aqueles das entrevistas aos seus realizadores, nomeadamente, no que se refere às motivações para a realização do filme; bem como notar algumas recorrências relativas aos fotogramas dos filmes, à estrutura da montagem e da narrativa, e aos espaços e lugares representados.

As perceções dos realizadores sobre as relações interculturais na sociedade portuguesa e sobre o papel do cinema na promoção do diálogo intercultural são abordadas no capítulo VIII. Tendo constatado que a maioria dos realizadores viveu experiências migratórias em determinado período da sua vida, procurámos ainda analisar as suas representações identitárias.

Nos últimos dois capítulos desta dissertação auscultámos jovens estudantes e professores sobre cinema e educação. No capítulo IX, os jovens foram questionados sobre o papel por estes atribuído ao cinema no seu processo de aprendizagem, tendo analisado ainda as suas visões sobre o 'Outro'. Com base no discurso dos jovens, refletimos também sobre a persistência de estereótipos sociais e racismo na sociedade portuguesa e explorámos o modo como o 'mito lusotropicalista' parece influenciar auto e hetero-representações. Por fim, discutimos o papel dos média na (re)construção das perceções dos jovens. Os professores, coordenadores de escola do Plano Nacional de Cinema, foram indagados sobre esta iniciativa, as suas principais vantagens e as limitações na sua implementação. No último capítulo analisámos as suas reflexões em torno do papel do cinema na aprendizagem crítica dos estudantes.

No final deste trabalho apresentámos as principais conclusões e reflexões que surgiram ao longo da investigação empírica e teórica, estabelecendo um diálogo entre as duas componentes desta dissertação, respondendo ainda às questões colocadas inicialmente, numa busca contínua de produção de sentido e de pistas para a intervenção cívica e a mudança social.

I. PARTE – ENQUADRAMENTO CONCETUAL

Capítulo I – Identidade e diversidade no contexto dos Estudos Culturais

“Se trabalha em cultura, ou, se já tentou trabalhar em algumas outras coisas realmente importantes e vê-se de novo conduzido à cultura, se a cultura passa a ser o que se apodera da sua alma, deve reconhecer que vai trabalhar sempre numa zona de deslocamento” (Hall, 1992/2006, p. 41)⁵.

1.1 Os Estudos Culturais: legados, tensões e problemáticas atuais

Por reconhecermos que o nosso percurso de investigação, de algum modo, foi construído neste espaço de deslocamento entre e dentro de várias áreas disciplinares, importa começar a nossa reflexão por compreendermos as tensões que estão na origem e no desenvolvimento dos Estudos Culturais. Esclarecemos a nossa identificação com uns Estudos Culturais interdisciplinares, comprometidos e críticos, explorando os momentos de rutura e as principais influências ao longo do seu desenvolvimento. Pretendemos, mais especificamente, articular os objetivos desta dissertação – analisar as representações veiculadas pelo documentário filmico português e compreender como os jovens interpretam o filme e as suas perceções sobre as relações interculturais na atualidade – com o projeto interdisciplinar dos Estudos Culturais.

1.1.1 Olhares em torno da(s) cultura(s) e a constituição dos Estudos Culturais

Os trabalhos *The Uses of Literacy* (1957), de Richard Hoggart, *The Making of the English Working-class* (1963), de E. P. Thompson e *Culture and Society* (1958), de Raymond Williams constituem textos seminais e formativos em Estudos Culturais (Hall, 2010; Escosteguy, 2010). Os três autores preocuparam-se, de forma diferente, com a questão da cultura na sociedade classista britânica. Procuraram entender o papel e o efeito da cultura num período crítico da própria história da Inglaterra: um momento marcado pelo fim da II Guerra Mundial e pela importação, através dos meios de comunicação de massa, da cultura americana. A ascensão dos Estudos Culturais britânicos coincide com uma crise de identidade nacional, proporcionada pelo impacto da organização capitalista das formas culturais no campo das relações socioculturais e pelo colapso do império britânico (Escosteguy, 2010). De facto, os trabalhos referidos constituíram, no seu conjunto, uma espécie de rutura e

⁵ Os excertos apresentados de obras escritas em outros idiomas que não o português foram traduzidos pela autora, para uma maior fluidez na leitura do trabalho, assumindo a mesma a responsabilidade pelas traduções.

definiram, do ponto de vista do enfoque e das orientações dos investigadores, o momento de (re)fundação dos Estudos Culturais (Hall, 2010). Estas obras obrigaram os leitores a prestar atenção à premissa de que “concentradas na palavra *cultura* há questões diretamente derivadas das grandes mudanças históricas que representam, cada uma a seu modo, as transformações na indústria, na democracia e classe” (Williams, 1958, p. 16). As mudanças artísticas constituem, nesta perspetiva, respostas que estão intimamente relacionadas com estas metamorfoses. Para Williams (1958), a cultura é algo comum, vulgar em cada sociedade e na mente de cada indivíduo. Todas as sociedades têm a sua própria forma, os seus propósitos, os seus significados, que são expressos através de instituições, das artes e da educação. A palavra cultura é utilizada pelo autor em dois sentidos: para se referir a modos de vida – significados comuns; e para se referir a artes e aprendizagem – processos de descoberta e esforço criativo. Para o autor, os significados que constituem uma cultura são construídos e reconstruídos diariamente. Também Nelson, Treichler e Grossberg (1992), salientam este duplo entendimento de cultura. Por um lado, envolvendo ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder e, por outro, todo um leque de práticas culturais, formas artísticas, textos, arquitetura, cinema, etc. Na opinião de Giroux (1992/2006, p. 205), a cultura não deve ser vista como monolítica ou estática, mas como um campo de “múltiplas e heterogêneas fronteiras onde diferentes histórias, linguagens, experiências e vozes se misturam no seio de diversas relações de poder e privilégio”.

O entendimento dos Estudos Culturais como prática crítica que tem em consideração quer a tensão entre a capacidade criativa e produtiva do sujeito, quer o peso das determinações estruturais na limitação de tal capacidade, releva-se pertinente para compreendermos a realidade social em análise. Procuramos analisar o modo como as estruturas condicionam e são condicionadas pelos sujeitos – por exemplo, os constrangimentos financeiros proporcionados pela crise económica que influenciou a produção cinematográfica em Portugal –, sem perder de vista a experiência desses mesmos sujeitos; manter na análise tanto o peso objetivo das instituições, revelado nos seus produtos, quanto a capacidade subjetiva dos atores sociais.

No contexto de refundação dos Estudos Culturais, tornaram-se visíveis interseções entre três temas-chave: o sujeito e a sua ação num determinado momento histórico; o reconhecimento de processos de exclusão, diferenciação e dominação como historicamente construídos; e a compreensão da esfera cultural e, dentro dessa, da comunicação, através da relação entre produtores, produtos e recetores (Escosteguy, 2010).

É porque propõem um olhar interdisciplinar destes temas, analisando-os enquanto processos culturais interdependentes e não como fenómenos isolados, que consideramos que o nosso estudo se enquadra no projeto dos Estudos Culturais. Essa interdependência caracteriza “uma relação dinâmica com outras esferas, principalmente com a estrutura ou os processos produtivos. O interesse central dos Estudos Culturais é perceber as interseções entre as estruturas sociais e as formas e práticas culturais” (Escosteguy, 2010, p. 49).

Na opinião de Hall (1992/2006), os Estudos Culturais não se constituíram numa nova disciplina, mas resultaram da insatisfação com algumas disciplinas e os seus próprios limites. Na sua perspetiva, constitui um campo de estudos em que diversas disciplinas se interseccionam na análise de aspetos culturais da sociedade contemporânea. Nelson, Treichler e Grossberg (1992/2006, p. 1-4) são mais perentórios a este respeito, referindo que “os estudos culturais não são apenas interdisciplinares; são constantemente, como outros escreveram, ativamente e agressivamente antidisciplinares”. De acordo com os autores, esta característica assegura uma relação permanentemente desconfortável com as disciplinas académicas. O que os autores pretendem referir é que os Estudos Culturais recorrem aos campos necessários para produzir o conhecimento exigido num projeto particular, não se encontrando comprometidos com áreas disciplinares específicas. Mesmo quando os Estudos Culturais são identificados com uma tradição específica, mantêm-se um campo diversificado e, muitas vezes, controverso, envolvendo diferentes posições e trajetórias em contextos específicos, colocando inúmeras questões, bebendo de múltiplas raízes e moldando-se dentro de diferentes instituições e localizações. Neste sentido, a “passagem do tempo, o encontro com novos eventos históricos e a extensão dos estudos culturais em novas disciplinas e contextos nacionais alteram inevitavelmente os seus usos e significados” (Nelson, Treichler & Grossberg, 1992/2006, p. 3).

1.1.2 Desenvolvimentos e principais influências

Stuart Hall reconhece a complexidade do projeto dos Estudos Culturais quando afirma na sua reflexão *Cultural Studies and its Theoretical Legacies* (1992/2006, p. 35):

Os estudos culturais envolvem discursos múltiplos; um número de diferentes histórias. Constituem um leque de formações; possuem as suas diferentes conjunturas e momentos no passado. Incluem muitos tipos diferentes de trabalho. Quero insistir neste ponto! Foram sempre um conjunto de formações instáveis. (...) Tiveram várias trajetórias; muitas pessoas tiveram e têm trajetórias distintas ao longo do seu desenvolvimento; foram construídos por um número significativo de diferentes metodologias e postulados teóricos, em tensão constante. O trabalho teórico no Centro de Estudos da Cultura Contemporânea podia ser mais apropriadamente chamado de ruído teórico. Foi acompanhado por maus sentimentos, argumentos, ansiedades e silêncios.

Este excerto, para além de evidenciar as dificuldades e tensões vividas no desenvolvimento deste projeto, realça as diferentes contribuições teóricas e metodológicas daqueles que trabalharam e

trabalham em Estudos Culturais. Hall (2006/1992) refere vários momentos ou influências teóricas centrais no desenvolvimento dos Estudos Culturais: os Estudos Culturais como prática crítica marxista; a influência de Gramsci e a necessidade de reflexão sobre a nossa posição institucional e a nossa prática intelectual; o feminismo; as discussões sobre 'raça' e os contributos dos estudos em torno da linguagem, do discurso e da textualidade.

Nesta reflexão, o autor começa por esclarecer que entrou no contexto dos Estudos Culturais pela nova esquerda, que olhava o marxismo como um problema, um perigo e não a solução. A sua formação política e a sua incursão pelos Estudos Culturais nesse momento ocorrem numa altura de desintegração, em certo modo, do marxismo. Isto não significa que os Estudos Culturais nessa fase não tenham sido extremamente influenciados pelas questões que o marxismo enquanto projeto teórico colocava: as questões de poder, do capital, de classe e exploração. Essas e outras questões centrais são referidas pelo autor como influências do marxismo, trabalhando sobre elas, mas distanciando-se em simultâneo. Como o autor refere "trabalhar sobre o Marxismo, contra o Marxismo, com ele". Contudo, para Hall (1992/2006), as questões de que Marx não falava, os silêncios e evasões do marxismo, constituíam os objetos de estudo privilegiados dos Estudos Culturais: cultura, ideologia, linguagem, o simbólico. Para o autor, a ortodoxia, o carácter doutrinário, o determinismo, o reducionismo e o seu estatuto como uma metanarrativa aprisionavam o marxismo, bem como o eurocentrismo da teoria marxista. De facto, nos anos 70 do século passado, os Estudos Culturais britânicos avançaram com as problemáticas do marxismo, ou seja, tanto com a luta e a desconstrução dos constrangimentos e limites que a corrente impunha, mas também com a investigação em torno de questões centrais que não eram discutidas. Daí a influência de Gramsci, naquilo em que o autor se distanciava do marxismo, especialmente a necessidade de refletirmos sobre a nossa posição institucional e a nossa prática intelectual. Desta perspetiva, o projeto dos Estudos Culturais foi influenciado por esta corrente que pressupõe que o intelectual orgânico deve trabalhar em duas frentes em simultâneo: por um lado, deve saber mais do que os intelectuais tradicionais, por outro lado, deve ter a responsabilidade de transmitir esse conhecimento àqueles que não fazem parte, profissionalmente, da classe intelectual. Embora este olhar tenha sido objeto de várias críticas, Hall (2010) argumenta que esta perspetiva está relacionada com a educação, pois não crê que possamos divorciar o trabalho teórico do trabalho da educação, por exemplo, através do envolvimento de estudantes no processo de produção intelectual.

Hall (1992/2006) afirma que se procurava desenvolver no Centro de Estudos da Cultura Contemporânea (CECC) trabalho teórico e intelectual como prática política. Nesta linha de pensamento, todo o indivíduo que se encontra envolvido nos Estudos Culturais como prática intelectual "deve sentir a

sua efemeridade, a sua insubsistência, o quão pouco eles registam, o quão pouco fomos capazes de mudar e envolver outras pessoas nessas transformações” (Hall, 1992/2006, p. 42). Esta postura do investigador em Estudos Culturais é referida por Baptista (2009, p. 453), que enfatiza o seu compromisso cívico e político “de estudar o mundo, de modo a poder intervir nele com mais rigor e eficácia, construindo um conhecimento com relevância social”. A autora nota ainda que, neste período, o CECC integrava contribuições teóricas diversas: o pós-estruturalismo francês (Saussure, 1960), a semiótica social (Barthes, 1972), a psicanálise (Lacan, 1977), o marxismo estrutural (Althusser, 1969, 1971) e as contribuições de Gramsci (Gramsci, 1968, 1971), “sintetizando o paradigma estruturalista e o culturalista” (Baptista, 2009, p. 455).

Alguns desenvolvimentos teóricos interromperam e marcaram significativamente o rumo dos Estudos Culturais. Para Stuart Hall (1992/2006), a intervenção do feminismo foi decisiva, reorganizando o campo de modo diferente. Abriu a questão do indivíduo como político; a expansão radical da noção de poder – embora bastante desenvolvida, tinha sido apenas trabalhada no espaço da esfera pública; a questão da sexualidade e género para a compreensão das discussões em torno das relações de poder; a questão do subjetivo e do sujeito e a reabertura da fronteira entre a teoria social e a psicanálise. O autor refere ainda a ideia de ‘raça’ e as lutas teóricas travadas no CECC no sentido de colocarem na agenda as discussões em torno das políticas raciais e de resistência e das políticas culturais. Uma obra marcante do CECC em torno destes temas foi organizada por Paul Gilroy e intitula-se *The Empire Strikes Back* (1982). A problemática do racismo ocupa um lugar de destaque no CECC graças a esta obra e à atenção a essas variáveis, de algum modo imposta pelo terreno e pela presença de várias comunidades imigrantes e pelas reações de atração e rejeição racista que se observavam nesse período. Esta sensibilidade está também relacionada com a presença de imigrantes ou filhos de imigrantes entre os investigadores do centro, a começar por Stuart Hall e Paul Gilroy (Mattelart & Neveu, 2003).

De facto, as conjunturas históricas e os movimentos teóricos influenciaram decisivamente a evolução da teoria. Também os estudos em torno das questões do discurso e da textualidade criaram tensões no CECC. No entanto, Hall (1992/2006) reconhece os avanços teóricos proporcionados pelo encontro com os trabalhos do estruturalismo, da semiótica e do pós-estruturalismo. Por exemplo, a importância da linguagem para os estudos da cultura; a expansão das noções de texto e textualidade, como fonte de significados; o reconhecimento da representação como espaço de poder e regulação, do simbólico como fonte de identidade, etc. Estas são, na perspetiva do autor, questões centrais no projeto dos Estudos Culturais.

A partir dos anos 80 do século XX, nota-se a expansão do projeto dos Estudos Culturais para outros territórios, para além da Grã-Bretanha (Estados Unidos, por exemplo). Ocorreram, em simultâneo, mutações no projeto dos Estudos Culturais, quer proporcionadas pelos contextos geográficos onde se desenvolve e as suas especificidades, quer pelos processos de globalização, assistindo-se à fragmentação de identidades sociais. O foco desse projeto passou a ser a reflexão sobre as novas condições de constituição das identidades sociais e a sua recomposição numa época em que as solidariedades tradicionais estão debilitadas (Escosteguy, 2010). Na opinião de Martins (2011), os Estudos Culturais conheceram nesse período um desenvolvimento considerável ao contemplar componentes culturais ligadas ao género, à sexualidade, à etnicidade, ao pós-colonialismo, às práticas de consumo e também aos novos dispositivos e práticas tecnológicas. Ou seja, tendo nos primeiros tempos uma inspiração marxista, os Estudos Culturais refundaram-se no confronto com novas abordagens teóricas, como o interaccionismo simbólico e a etnometodologia, o estruturalismo e o desconstrutivismo. Refundaram-se ainda, segundo o autor, no confronto com os efeitos das mudanças sociais proporcionadas pelos desenvolvimentos tecnológicos.

Nessa fase, foram-se definindo novas modalidades de análise dos meios de comunicação. Tornaram-se comuns as investigações que combinavam a análise de texto com os estudos de audiência; eram implementados estudos de receção, especialmente no que diz respeito aos programas televisivos. Também eram alvo de atenção a literatura popular, séries televisivas e filmes. Todos estes tratam de dar visibilidade à audiência, isto é, aos sujeitos envolvidos no processo de produção de sentidos (Escosteguy, 2010). Também houve um redirecionamento no que diz respeito aos protocolos de investigação. Por exemplo, passou-se a dar uma atenção crescente ao trabalho etnográfico. Questões como a 'raça' e a etnia, o uso e a integração de novas tecnologias como o vídeo e a televisão, assim como os seus produtos na constituição de identidades (raciais, étnicas, de género, de classe, geracionais, etc.) e as relações de poder nos contextos domésticos de receção, constituíam alguns dos enfoques desta abordagem.

Com efeito, a observação de um processo de estilhaçamento do indivíduo em múltiplas identidades transformou-se tanto em tema de estudo quanto em reflexo do próprio processo vivido atualmente pelo projeto dos Estudos Culturais: descentrado do ponto de vista geográfico e multidisciplinar. Essa perspetiva passa a ser evidente, sobretudo, como resultado da influência de reflexões em torno de temas como a modernidade/pós-modernidade, globalização, pós-colonialismo, entre outros, dentro do campo dos Estudos Culturais (Escosteguy, 2010; Baptista, 2009). As mudanças ocorridas em torno do processo de globalização vão ter impacto na constituição das identidades e, de

certa forma, contribuíram para erodir noções rígidas de identidade. Os meios de comunicação passam a ter um papel central na mediação e construção dessas ‘novas’ identidades. Os estudos voltam-se, nesse período, para os meios de comunicação e para o seu papel na constituição de identidades nacionais e de ‘novas’ identidades culturais.

Atualmente os Estudos Culturais encontram-se entre a pressão para a necessidade de questionar a sua própria legitimação institucional e discursiva e o receio que as práticas culturais fora da instituição se tenham tornado “demasiado organizadas e dispersas para apelarem ao espírito que até agora tem olhado para as sub-culturas, os movimentos feministas e outros ‘outros’ no seu repúdio ao estatismo e à nova direita” (Durin, 2007/1992, p. 18). Em consequência deste rápido e prodigioso desenvolvimento, os Estudos Culturais passaram a apresentar-se como uma prática intelectual dispersa, cuja centralidade talvez tenha passado a ser a de procurar articular e fazer dialogar três vertentes essenciais: cultura, teoria e ação cívica (Baptista, 2009).

1.1.3 Uma abordagem metodológica autorreflexiva

Do ponto de vista metodológico, a abordagem dos Estudos Culturais é ambígua desde o início e pode ser vista como uma *bricolage*, sendo a sua seleção prática pragmática, estratégica e autorreflexiva (Nelson, Treichler & Grossberg, 2006/1992). De acordo com essa perspectiva, para os Estudos Culturais não existem garantias sobre as questões que importa colocar dentro de certos contextos e de como responder a elas. Para além disso, não há metodologia que possa ser privilegiada ou mesmo temporariamente empregue com total segurança e confiança. Por outro lado, nenhuma pode ser excluída completamente. A análise textual, a semiótica, a etnografia, as entrevistas, a psicanálise, a análise de conteúdo, o inquérito – todos podem proporcionar dados e conhecimento.

Mais do que responder ao conteúdo de uma determinada investigação, os Estudos Culturais procuram questionar o como e o porquê de estudarmos aquela realidade.

Durin (2007/1992, p. 19) refere que, em Estudos Culturais, especialmente nos estudos de audiência dos média, têm sido usadas maioritariamente metodologias qualitativas, dando voz a outros para além dos próprios investigadores. O autor acrescenta que o conhecimento baseado em técnicas estatísticas faz parte dos processos que “normalizam a sociedade e opõem-se ao respeito dos Estudos Culturais pelos temas marginais”. No entanto, consideramos que não deve existir esta oposição face às metodologias quantitativas, estas podem também ser de muita utilidade em determinados estudos. Por exemplo, quando se pretende que o estudo seja significativo estatisticamente, pode optar-se pela utilização de questionários, o que não significa que não possamos utilizar entrevistas ou observação

direta para perceber porque é que duas variáveis estão estatisticamente relacionadas. O importante será perceber que metodologia permitirá uma melhor compreensão da realidade social em análise. Por vezes, a utilização de ambas as abordagens, possibilita uma maior aproximação *ao* e entendimento *do* objeto empírico (Cabecinhas, 2002).

Concordamos com Baptista (2009, p. 452), quando refere que “se algum ‘método’ há nos Estudos Culturais ele consiste na contestação dos limites socialmente construídos (por exemplo, de classe, género, ‘raça’, etc.) nas mais diversas realidades humanas”⁶.

Nesta dissertação procura-se, assim, fomentar o diálogo entre abordagens mais textuais (narrativa de documentários, entrevistas, grupos focais); olhares mais sociológicos (procurando dar conta do contexto social de produção e receção dos produtos culturais); psicossociológicos (perceber os processos cognitivos e sociais que influenciam a (re)construção de representações sobre o mundo) e histórico (tentando enquadrar a realidade social observada num contexto de produção de sentido que é histórica e discursivamente (re)construído ao longo do tempo). Procuramos ter ainda presente os constrangimentos e possibilidades que as estruturas e instituições envolvidas no processo de produção cultural, e também no processo educativo dos jovens, através da promulgação de regulamentos e leis, podem evidenciar.

1.1.4 Estudos Culturais interdisciplinares, críticos e comprometidos

Desde os anos 90 do século passado, houve um aumento dos cursos em Estudos Culturais pelo mundo (Durin, 1992/2007). No entanto, distingue-se aquilo que tem sido um olhar generalizado para a cultura por parte das Ciências Sociais e Humanidades daquilo que representa a expansão dos Estudos Culturais concebidos como um modo de análise ‘engaged cultural studies’ (Durin, 1992/2007). Historiadores, críticos literários, antropólogos e geógrafos colaboraram e competiram com diferenças disciplinares e metodológicas aparentemente mínimas, por exemplo, a história cultural, com a construção cultural do espaço em geografia; a representação ou a face cultural do crime em criminologia, entre outras articulações. De acordo com Durin (1992/2007), este olhar múltiplo para os Estudos Culturais auxiliou na sua disseminação como uma forma de conhecimento com as suas próprias histórias, métodos e programas, mas também contribuiu de certo modo para oprimir e diluir os Estudos Culturais. Nesse contexto, para o autor, é necessário manter os Estudos Culturais comprometidos como um projeto dentro das transformações culturais, políticas e sociais vividas atualmente.

O que são Estudos Culturais comprometidos? Trabalho académico em cultura contemporânea de uma perspetiva contra-hegemónica, com uma abertura à produção e receção cultural no quotidiano e ao

⁶A este propósito consultar também Martins (2015).

seu impacto nas trajetórias de vida dos indivíduos (Durin, 1992/2007). Neste âmbito, não se pretende simplesmente apresentar debates sobre valores culturais, multiculturalismo e identidades, mas prevê-se a produção de conhecimento através de perspectivas menos mobilizadas pela cultura pública dominante, ouvindo vozes marginalizadas. Os Estudos Culturais comprometidos examinam ainda as suas próprias fronteiras e divisões, o que inclui e o que exclui; as suas fronteiras temporais, questionando o papel da história nos Estudos Culturais contemporâneos. Vislumbram também as barreiras de poder que assumem e contestam: a divisão entre hegemónico e contra-hegemónico, ou seja, a fronteira entre as margens e o centro; bem como divisões estruturais, ou os ténues limites entre cultura, sociedade e economia.

Nesta linha de pensamento, podemos pensar nos Estudos Culturais atualmente não como um campo disciplinar tradicional, mas como um projeto interdisciplinar.

Neste sentido, à semelhança de Giroux (1992/2006), entendemos os Estudos Culturais como um projeto político e pedagógico que prevê a convergência entre uma espécie de modernismo que levanta questões de agência, voz e possibilidade, com aqueles aspetos do discurso pós-moderno que desconstrói criticamente questões de subjetividade, linguagem e diferença. Os Estudos Culturais oferecem-nos assim um terreno teórico para repensar as relações interculturais na atualidade, englobando este discurso de intervenção e possibilidade. Alertam-nos ainda para a necessidade de termos em atenção que o próprio conhecimento constitui uma construção histórica e social.

Para além disso, tendo definido a cultura como um terreno contestado, um campo de luta e transformação, os Estudos Culturais oferecem aos investigadores a oportunidade para irem além das análises que olham a cultura apenas como reflexo das lógicas de dominação. Uma versão mais crítica e comprometida dos Estudos Culturais levanta questões sobre as margens e o centro, especialmente à volta das categorias de 'raça', etnia, classe e género. Esta abordagem permite-nos uma leitura da história em oposição, ou seja, a própria reflexão e desconstrução do conhecimento histórico e das limitações que este engloba, olhando as questões identitárias do ponto de vista dos grupos minoritários. Este olhar implica que repensemos a relação entre a questão de diferença tal como é construída dentro de subjetividades e entre grupos sociais.

Em síntese, os Estudos Culturais multidisciplinares, críticos e comprometidos são por nós entendidos como uma forma de produção cultural mais do que como um modo de transmissão de competências particulares, conjunto de conhecimentos ou valores. Como uma forma de produção cultural, torna-se um referente crítico para a compreensão do modo como várias práticas se inscrevem em instituições, textos, e culturas e pressupõem visões particulares do passado, presente e futuro. Deste

ponto de vista, os Estudos Culturais são percebidos como uma prática cultural comprometida com a produção de conhecimento, mas também, com a intervenção cívica.

Capítulo II – Colonialismo, migrações e relações interculturais

Neste capítulo pretende-se contextualizar o nosso objeto de estudo. Tendo presente os nossos objetivos gerais – (i) analisar as representações veiculadas pelo documentário filmico português; (ii) compreender qual o papel do documentário filmico na (re)construção pelos jovens de representações sociais sobre as populações migrantes e minorias étnicas em Portugal – não podemos deixar de iniciar esta reflexão sobre a nossa problemática sem nos debruçarmos sobre o passado colonial português, que marcou e continua a influenciar as relações interculturais na atualidade. O discurso difundido ao longo desse período influenciou a construção de representações sociais na sociedade portuguesa sobre o ‘Outro’. Mitos construídos e veiculados ao longo de várias décadas destacavam o ‘passado glorioso’, a ‘essência eterna’, o ‘destino providencial’ e a ‘vocação imperial’ da nação portuguesa. Estes mitos permanecem no discurso público atual (através dos média, dos manuais escolares, do próprio discurso político e práticas acad micas). Fazem parte das representações da sociedade portuguesa, orientando formas de pensar, sentir e agir, influenciando as relações interculturais.

Este capítulo encontra-se dividido em três secções. Na primeira secção são explorados trabalhos clássicos e atuais sobre colonialismo. Na segunda secção são esclarecidos conceitos relacionados com os processos de diferenciação e discriminação social. Detemo-nos, em particular, nos conceitos de etnocentrismo e racismo. Analisamos ainda o caso português, realçando o papel dos mitos fundadores da nação, incluindo o ‘luso-tropicalismo’ na (re)constru o de representações sobre o ‘nós’ e sobre o ‘Outro’. Na terceira secção, para além de definirmos concetualmente o que entendemos por migrações e minorias, abordamos as dinâmicas migratórias que caracterizam a realidade portuguesa, procurando compreender as mudanç as e permanências observadas neste contexto, bem como algumas manifestações de racismo na atualidade.

2.1 Colonialismo, opressão e liberdade

Na primeira noite eles se aproximam
e roubam uma flor
do nosso jardim.
E não dizemos nada.
Na segunda noite, já não se escondem:
pisam as flores,
matam nosso c o,
e não dizemos nada.
Até que um dia,
o mais frágil deles
entra sozinho em nossa casa,
rouba-nos a luz e,

conhecendo nosso medo,
arranca-nos a voz da garganta.
E já não podemos dizer nada.

(excerto do poema: “No Caminho, com Maiakóvski”, Eduardo Alves da Costa, 1985/2003, p. 218)

Iniciamos esta reflexão com um poema que evidencia o modo como os processos de opressão influenciam os indivíduos, a sua voz e, conseqüentemente, a sua liberdade. Recorremos a trabalhos clássicos para discutir as estruturas e dinâmicas de opressão na relação estabelecida no passado entre colonizadores e colonizados. Uma obra de referência sobre esta relação é *Pele negra, máscaras brancas* de Frantz Fanon⁷, publicada originalmente em 1952. No seu prefácio, da re-edição em 2008, Ziauddin Sardar (1952/2008) esclarece sobre a atualidade deste trabalho. Embora se trate de um trabalho histórico, localizado num determinado contexto e período temporal, a ‘revolta’ de Fanon tem, na perspectiva do autor, um eco profundamente contemporâneo. Muito mudou desde este momento, mas como Sardar (1952/2008) reconhece, as estruturas de opressão e injustiça permanecem. Para o autor, a ideia de império molda a identidade nacional atual de vários países, incluindo Portugal, tendo um papel central no modo como África e Ásia são representadas e vistas, quer do ponto de vista psicológico, quer político e cultural. O autor acrescenta que os antigos impérios europeus foram substituídos por um novo império, “um hiperpoder que pretende governar e moldar o mundo à sua imagem” (Sardar, (1952/2008, p. vi). De acordo com esta perspectiva, o domínio colonial direto pode ter desaparecido mas o colonialismo, nas suas inúmeras máscaras opressivas – culturais, económicas, políticas ou baseadas no conhecimento – permanecem. Para o autor, o racismo constitui “a base da Fortaleza Europa”, sendo evidente no ressurgimento da extrema direita em vários países europeus e no “discurso de refugiados, imigrantes, requerentes de asilo e na população muçulmana da Europa” (Sardar, 1952/2008, p. xix).

Nesta obra, Frantz Fanon (1952/2008) tece uma dura crítica ao trabalho de Mannoni (1950)⁸, para quem a exploração e racismo coloniais eram diferentes de outros tipos de exploração e racismo. Mannoni (1950) analisa vários aspetos da situação colonial, como os aspetos económicos, políticos, éticos e históricos, tendo-se centrado no aspeto psicológico da relação colonial. O objetivo do seu livro

⁷ Frantz Fanon nasceu na Martinica, ilha do Caribe que pertence à França, em 1925. Serviu o exército francês na 2ª Guerra Mundial, tendo-se especializado em Psiquiatria em Lyon. Depois dos estudos, Fanon foi morar na Argélia e trabalhou como chefe de serviços do Hospital Psiquiátrico Blida-Joinville, tendo testemunhado várias atrocidades resultantes da guerra de libertação. Envolveu-se na luta pela independência da Argélia, participando da Frente de Libertação Nacional. Em 1961 descobriu que tinha contraído leucemia, tendo escrito o seu outro célebre livro *Os condenados da terra*. Nesta obra, Fanon descreve a despersonalização e a humilhação do colonizado, tratado como sub-homem, traumatizado, levado ao suicídio ou empurrado para combates fratricidas. Na perspectiva do autor, a passagem à violência contra uma ordem e uma dominação todo-poderosa permitiria romper com o seu complexo de inferioridade. Emancipado, o colonizado reencontraria a sua identidade e, através dela, a sua dignidade. O autor morreu um ano antes da independência da Argélia (1962). Frantz Fanon escreveu *Pele Negra, Máscaras Brancas* quando ainda estava em França. Neste livro, Fanon reflete sobre as relações entre o colonizador e o colonizado.

⁸ Dominique-Octave Mannoni (1899) foi um psicanalista francês, que tendo vivido em Madagáscar, regressa a França depois da II Guerra Mundial e, inspirado por Lacan, publica vários trabalhos na área da psicanálise. O seu trabalho mais conhecido, que é criticado por Frantz Fanon (1952/2008), intitula-se *Próspero e Caliban: A Psicologia da Colonização*.

Próspero e Caliban é analisar os fenômenos que ocorrem numa situação colonial e perceber o modo como colonos e nativos reagem a essa situação. O autor propõe descrever as situações coloniais, sobretudo, como o resultado da incompreensão mútua. Mannoni (1950) abordou o racismo colonial como uma atitude de indivíduos ou classes específicas. Estudando o caso da África do sul, afirmou que o proletariado branco (que competia com africanos por trabalho) assumia uma postura muito mais racista do que a elite colonial. Defendeu assim a possibilidade de existirem diversos 'graus' de racismo, dependendo do tipo de exploração e da cultura local. Esta concepção 'mais flexível de racismo' estaria vinculada às atitudes discriminatórias que nascem da 'cultura' de uma classe social ou de um povo. Para Mannoni (1950), a exploração colonial difere dos outros tipos de exploração. Assim como o racismo colonial não equivale a outras formas de racismo.

Dois teóricos franceses, em particular, responderam negativamente a esta obra. Aimé Césaire⁹, um ex-aluno de Mannoni, e Frantz Fanon, que confronta esta perspectiva, afirmando que todas as formas de exploração se assemelham, porque todas elas são aplicadas contra o Homem. O autor acrescenta que o racismo colonial não é diferente de qualquer outro racismo, porque qualquer abordagem racista priva o Homem da possibilidade de ser Homem. Como o autor menciona, "eu não posso dissociar-me do futuro que é proposto ao meu irmão. Cada um dos meus actos me compromete, como homem. Cada um dos meus silêncios, cada uma das minhas covardias me revela como um homem" (Fanon, 1952/2008, p. 65-66).

A apologia à igualdade, à liberdade e a importância da 'comunicação autêntica' entre povos, para que tal seja possível, é uma ideia chave neste trabalho de Fanon. No excerto seguinte, o autor evidencia um pensamento central para o nosso trabalho, a importância dos processos de comunicação para um efetivo diálogo intercultural.

Eu, o homem de cor, quero apenas isto:

Que a ferramenta não possua o homem. Que a escravização do homem pelo homem termine para sempre.

Isto é, de um pelo outro. Que seja possível para mim descobrir e amar o homem, onde quer que este esteja.

O Negro não é. Assim como o homem branco.

Ambos devem virar as costas às vozes desumanas dos seus respectivos antepassados, para que a comunicação autêntica seja possível. Antes de poder adoptar uma voz positiva, a liberdade exige um esforço de desalienação. (Fanon, 1952/2008, p. 180)

⁹ Aimé Césaire nasceu em 1913, numa família de camponeses no norte da Martinica. Foi um dos mais influentes escritores e poetas francófonos caribenhos da sua geração. Foi um dos fundadores da *Négritude* em França, movimento da consciência negra que procurou promover o orgulho em valores culturais africanos, combatendo o estatuto inferior que lhes é reconhecido pelo pensamento colonial europeu. Escreve *Discurso sobre o colonialismo* (1955/1978), onde descreve o impacto do capitalismo e do colonialismo no colonizador e no colonizado, expondo as contradições das noções ocidentais de 'progresso' e 'civilização'.

Ler Frantz Fanon é, como refere Bhabha (1952/2008, p. XXXV), um processo de intensa descoberta e desorientação. Para o autor, lembrar nunca é um ato de introspecção ou retrospecto pacífico, é doloroso e implica que juntemos as peças do passado para dar sentido “ao trauma do presente”. É assim, segundo o autor, a memória da história da ‘raça’ e do racismo, do colonialismo e da identidade cultural. Fanon (1952/2008) mostra claramente como a “imagem fóbica do Negro”, nativo, colonizado, está profundamente enraizada no padrão psíquico do Ocidente, oferecendo ao colonizador e ao colonizado uma reflexão mais profunda das suas interposições (Bhabha, 1952/2008, p. XXXV). O autor confronta o facto científico com a experiência das ruas; observações sociológicas são intercaladas por artefactos literários e pela poesia de libertação, demonstrando o olhar, as experiências e as marcas do oprimido, com uma linguagem reveladora de uma consciência revolucionária (Bhabha, 1998).

Bhabha (1998) salienta também a atualidade da obra de Fanon (1952/2008). Como o autor realça, quando uma série de grupos cultural e racialmente marginalizados assumem a máscara do negro, ou a posição da minoria, não para negar a sua diversidade, mas para anunciar a complexidade das identidades e diferenças culturais, a obra de Fanon torna-se imprescindível. A sua obra torna-se central ainda quando observamos grupos políticos de origens diversas que se recusam a aceitar a sua opressão, mas fazem dela causa comum na esfera pública.

Na obra em análise, Fanon demonstra a mágoa que sente pelo olhar de uma criança branca amedrontada e confusa pelos estereótipos do nativo fixados nas “fronteiras deslizantes entre barbárie e civilidade” (Bhabha, 1998, p. 71). O estereótipo “é uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito” na sua plenitude (Bhabha, 1998, p. 117). Para Bhabha (1998) sempre que vamos na rua e ouvimos ‘olha um negro’, sempre que estas palavras são pronunciadas diretamente ou oficialmente proibidas, mas inscritas, apesar disso nos discursos e imagens mediáticos, sempre que estas palavras são percebidas num olhar ou silêncio, a obra de Fanon (1952/2008) revela-se atemporal.

Fanon vê o racismo como elemento central, operador psíquico da dualidade entre colono e colonizador, branco e negro, no colonialismo. O racismo constituiu um dos alicerces fundamentais que justificaram a empreitada colonial e a manutenção da dominação europeia sobre ‘outros’ povos (Bhabha, 1998). O trabalho do autor remete-nos para um entendimento do racismo como elemento fundador do processo histórico de construção do ocidente.

Em *Os condenados da terra* (1961), Fanon tratou de maneira mais concreta das relações de dominação no seio da colonização, apresentando a montagem das estruturas de dominação na

sociedade colonial para além da esfera psíquica. No ambiente colonial, o nativo encontra-se confinado e restrito. Na cidade colonial, o lugar do colonizado são os guetos e periferias, bairros sujos e mal estruturados. Enquanto isto, o colono tem acesso à cidade central e moderna, na qual circula sem restrição.

Esse é o mundo colonial. O indígena é um ser confinado (...) a primeira coisa que o indígena aprende é ficar no seu lugar, a não passar dos limites. É por isso que os sonhos do indígena são sonhos musculares, sonhos de ação, sonhos agressivos. Durante a colonização, o colonizado não pára de libertar-se entre as nove horas da noite e as seis da manhã. (Fanon, 1961, p. 18)

Para Fanon, o negro quer ser como o Homem branco. Essa negação de si coloca o colonizado numa posição neurótica, num confronto psíquico contra si próprio e como consequência nasce nele um "complexo de inferioridade". O colonialismo europeu apropriara-se e alimentara-se desse complexo (McCulloch, 1983).

Nesta obra, Fanon (1961, p. 29) olha o colonizado que, privado da sua humanidade e despojado de tudo, deseja o que o colono possui: “sentar-se à mesa do colono, deitar-se no leito do colono, com a mulher deste, se possível”. A violência seria então a única forma do colonizado se libertar do jugo do colonizador. Nesta perspetiva, o colonialismo é a violência em estado puro e para lutar contra ela, só uma violência maior. A luta armada mobilizaria o povo para a construção da nação, introduzindo na sua consciência a noção de causa comum, de história coletiva. Para o autor, a consciência nacional não se fortalece nos países subdesenvolvidos porque a burguesia reproduz o modelo da burguesia colonial, a busca do lucro individual. A dança e a religião surgem como uma espécie de válvulas de escape diante da realidade violenta na qual o colonizado se encontra inserido.

Outro trabalho clássico que se revela atual é *O colonizador e o colonizado* de Albert Memmi. Para Gordimer (in Memmi, 1974/2003, p. 27), o autor apresenta uma análise importante da condição do colonizado. Nas palavras da autora, Memmi discute “a capacidade inesgotável do homem para a desumanidade com o próprio homem”. Sobre este aspeto clássico do poder, na opinião da autora, trata-se também de um trabalho atemporal. Ao contrário de Mannoni (1950), neste retrato, para o colonizador, o colonizado é ninguém. O autor considera que todos os povos colonizados têm muito em comum, todos os oprimidos são semelhantes em alguns aspetos. De acordo com esta perspetiva, a colonização mata o colonizado material e espiritualmente, “distorce relações, destrói ou petrifica instituições e corrompe os homens, tanto os colonizadores como os colonizados”. Para se tornar um Homem, o colonizado deve acabar com o ser colonizado em que ele se tornou. Ou seja, “se a Europa deve aniquilar o colonizador dentro de si mesmo, o colonizado deve subir acima de seu ser colonizado” (Memmi, 1974/2003, p. 195).

Esta obra constitui uma procura do autor por si mesmo, procura compreender-se e entender o seu lugar na sociedade. Na sua perspetiva, pela relação colonial, o colonizador e o colonizado vêm-se acorrentados numa “dependência implacável, moldando os seus respectivos personagens e ditando a sua conduta”. Para o autor, a colonização “destrói o colonizado e apodrece o colonizador” (Memmi, 1974/2003, p. 5).

Também Aimé Césaire (1955/1978, p. 14-15) descreve, em *Discurso sobre o colonialismo*, o que é a colonização. Na sua perspetiva a colonização não seria:

Nem evangelização, nem empresa filantrópica, nem vontade de recuar as fronteiras da ignorância, da doença, da tirania, nem propagação de Deus, nem extensão do Direito; admitamos, de uma vez por todas, sem vontade de fugir às consequências, que o gesto decisivo, aqui, é o do aventureiro e do pirata, do comerciante e do armador, do pesquisador de ouro e do mercador, do apetite e da força, tendo por detrás uma forma de civilização que a dado momento da sua história se vê obrigada, internamente, a alargar à escala mundial a concorrência das suas economias antagónicas.

O autor tece uma dura crítica aos historiadores, escritores, sociólogos, psicólogos que têm um papel central na difusão de imagens negativas sobre as populações sobre as quais escrevem. Nas suas palavras, “a sua falsa objectividade, o seu chauvinismo, o seu racismo sonso, a sua viciosa veemência na negação de todo o mérito às raças não brancas”, entre outros aspetos, contribuíram em muito para a disseminação de uma memória cultural que não corresponderia minimamente à realidade. As opiniões de psicólogos, sociólogos, antropólogos sobre “o ‘primitivismo’, (...) as suas especulações tendenciosas, a sua insistência sobre o carácter ‘à parte’ dos não brancos, (...) no próprio momento em que cada um destes senhores reclama do racionalismo mais firme para acusar de mais alto a enfermidade do pensamento primitivo” (Césaire, 1955/1978, p. 40-41), são aspetos referidos e profundamente reprovados pelo autor ao longo da sua obra.

Como referimos inicialmente, Césaire, tal como Fanon, tece uma crítica, de certo modo satirizada, ao trabalho de Mannoni:

O senhor Mannoni diagnostica: ‘O Malgaxe não tenta sequer imaginar semelhante situação de abandono - Não deseja autonomia pessoal nem livre responsabilidade’ (Bem sabeis, vejamos. Estes pretos não imaginam sequer o que é a liberdade. Não a desejam, não a reivindicam. São os instigadores brancos que lhes metem isso na cabeça. E se lha dessem, não saberiam o que fazer dela).

Se se assinala ao senhor Mannoni que os Malgaxes todavia se revoltaram por várias vezes desde a ocupação francesa e ultimamente, ainda, em 1947, o senhor Mannoni, fiel às suas premissas, explicar-vos-á que se trata de um comportamento puramente nevrótico, duma loucura colectiva (...), que na circunstância aliás, não se tratava, para os Malgaxes, de partir à conquista de bens reais, mas antes de uma ‘segurança imaginária’, o que implica, evidentemente, que a opressão de que se queixam é uma opressão imaginária.

Que se faz a crítica do colonialismo que leva ao desespero as populações pacíficas, o senhor Mannoni explicar-vos-á que, no fim de contas, o responsável não é o branco colonialista, mas sim os Malgaxes

colonizados. Que diabo! Eles tomavam os brancos por deuses e esperavam deles tudo o que se espera da divindade! (Césaire, 1955/1978, p. 47)

Era claro o investimento em estudos e a difusão de trabalhos de intelectuais que, não raras vezes, enfatizavam a inferioridade do negro e legitimavam, de certo modo, a manutenção das relações coloniais. O mesmo se verifica no caso português que analisaremos de seguida. Por exemplo, Matos (2006, p. 250) refere que em Portugal o “conhecimento antropológico, produzido no gabinete, foi essencial para a prática colonial e para a subjugação das colónias, pois conferia legitimação a teorias que caracterizavam as populações em termos da sua pertença a distintos estádios de desenvolvimento hierarquizados”.

Importa ainda salientar que as obras clássicas que escolhemos discutir, que são de algum modo atemporais, colocam as questões raciais como um dos elementos centrais na definição das relações entre colonizado e colonizador. A questão que emerge desta discussão e que se revela pertinente para o nosso trabalho é perceber como estas relações entre colonizador e colonizado afetam atualmente as sociedades. Interessa-nos mais especificamente entender como o colonizador português e os povos por estes colonizados se relacionavam e o modo como este período da história portuguesa influencia na atualidade as relações interculturais em Portugal. De facto, como argumenta L'Estoile (2008), o passado colonial está presente na Europa e nas ex-colónias de todo o mundo. Está incorporado não só na cultura material, em monumentos, bibliotecas, arquitetura e coleções de museus, mas também em imagens e pessoas, moldando a vida política, económica, artística e intelectual, as práticas linguísticas e sentimentos de pertença. Informa ainda a retórica e as categorias mobilizadas quando os europeus lidam com os migrantes de outros continentes.

2.2 Etnocentrismo, 'raça' e racismos: perspetivas e desenvolvimentos

Levi-Strauss (1952/1987) diz-nos que apesar das distâncias geográficas, as sociedades humanas nunca estão sozinhas. O autor refere que embora tenha havido sociedades que viveram isoladas durante vários milhares de anos, cada fragmento da humanidade consistiu numa infinidade de sociedades, grandes e pequenas, que entre elas mantiveram contacto próximo. Apesar das diferenças devido ao isolamento, há aquelas que surgem devido à proximidade: o desejo de se opor, de se distinguir, de se autoafirmar. Muitos costumes nasceram não da necessidade interna ou de algum acidente favorável, mas de não se ficar para trás em relação a um grupo vizinho. No seu entendimento, a diversidade das culturas humanas é menos resultado do isolamento entre grupos do que das relações entre eles. As

culturas são dinâmicas, estão em constante transformação, sendo o produto de transformações e interações históricas dificilmente mensuráveis.

Já nos anos 60 do século passado Sartre (1961/1963, p. 10) realçou a heterogeneidade do mundo em que vivemos. Nesse período, como na atualidade, encontrávamos povos oprimidos; alguns que haviam alcançado um “falso simulacro de independência”, outros que ainda lutavam para atingir a soberania e, aqueles que, tendo obtido a liberdade completa, viviam sob a ameaça constante das grandes potências económicas. Para o autor, essas diferenças – que permanecem hoje – nascem da história colonial. Importa, assim, olharmos o passado para melhor compreendermos o presente. Entendermos, por exemplo, como o passado colonial afeta as relações interculturais no quotidiano, em particular as que se estabelecem entre as populações maioritárias e as populações migrantes e os seus descendentes. Neste sentido, revela-se central esclarecermos e contextualizarmos alguns termos e correntes teóricas, iniciando a nossa reflexão em torno dos conceitos de etnocentrismo e racismo.

Na opinião de Levi-Strauss (1952/1987, p. 19-20), a atitude mais antiga quando somos colocados numa situação inesperada, consiste em repudiar as formas culturais – morais, religiosas, sociais, estéticas – mais remotas face àquelas com as quais nos identificamos. No olhar do autor, somos resultado de todas as civilizações e culturas passadas que nos “formam” (greco-romana, árabe, germânica...), mas temos a tendência a recusar aquilo que não está em conformidade com a norma sob a qual vivemos. No entanto, com a intensificação do relacionamento intercultural, esta norma passou a ser contestada. Hoje, nenhuma cultura é única e pura, são todas híbridas, heterogêneas, profundamente diferenciadas e não monolíticas (Said, 1993, p. XXV).

Sumner (1906/1952, p. 13) introduziu o termo etnocentrismo no léxico das Ciências Sociais. O etnocentrismo é, segundo o autor, o nome técnico para a visão das coisas em que um grupo é o centro de tudo, e todos os outros são avaliados por referência a ele. Cada grupo nutre o seu próprio orgulho e vaidade, considera-se superior, exalta as suas próprias divindades e olha com desprezo os ‘estrangeiros’. O etnocentrismo levaria um povo a exagerar e a intensificar nos seus costumes tudo o que é peculiar e que o diferencia dos outros. Na sua opinião, o etnocentrismo inclui tanto a solidariedade para com o endogrupo, como a hostilidade para com o exogrupo. Esta ideia do autor, de que a solidariedade e a hostilidade dentro e fora do grupo resultam da competição intergrupo, continua a ser considerada pelas versões contemporâneas das teorias do conflito grupal. Segundo esta perspectiva, o antagonismo entre os grupos é influenciado por conflitos reais. Os grupos têm objetivos incompatíveis e competem por recursos escassos. O conflito é mais intenso onde a concorrência é mais aguda, onde grupos rivais têm mais em jogo. O conflito intergrupal é visto como uma resposta racional face a objetivos incompatíveis.

Este aspeto foi mais tarde desenvolvido no âmbito da perspectiva dos conflitos intergrupais realistas (Levine & Campbell, 1972; Sherif & Sherif, 1953). Reconhecendo que a teoria do conflito grupal realista representa uma perspectiva importante sobre o conflito social, tem apesar disso, pouco a dizer sobre a hostilidade generalizada, já que o suporte empírico da teoria tem por base a ideia de que o conflito relaciona-se com a reação de um grupo a uma ameaça representada por outro grupo.

Segundo Levine e Campbell (1972), uma atitude etnocêntrica inclui ver o próprio grupo (e os seus membros) como virtuosos e superiores e o exogrupo como inferior. Os comportamentos associados ao etnocentrismo têm por base relações de cooperação com o próprio grupo e a ausência de relações de cooperação com o exogrupo. A participação num grupo é normalmente avaliada em termos de características mais observáveis (como a língua, o sotaque, as características físicas ou a religião) que são consideradas como marcadores ou indicadores de uma origem comum. Um olhar etnocêntrico envolve uma predisposição para dividir o mundo humano em endogrupos e exogrupos, numa sociedade disposta a reduzir-se a 'nós' e 'eles'. Esta divisão da humanidade em endogrupos e exogrupos não é inócua. Os membros do endogrupo (até que se prove o contrário) são assumidos como virtuosos: amigáveis, cooperativos, confiáveis, seguros, etc. Os membros do exogrupo (até que se prove o contrário) são assumidos como o oposto: não amigáveis, não cooperativos, indignos de confiança, perigosos, etc.. O etnocentrismo pode ainda contribuir para a ação em favor do endogrupo ou em oposição ao exogrupo. De algum modo, o etnocentrismo traça um caminho 'seguro' através de um mundo social que pode parecer desconfortável, difícil e, às vezes, perigoso.

As teorias sobre a personalidade autoritária (Adorno et al., 1950) defendem que a característica principal do etnocentrismo é a generalidade e a consistência da rejeição dos exogrupos. Como se o indivíduo etnocêntrico se sentisse ameaçado pela maioria dos grupos com os quais não se relaciona nem aos quais sente pertencer; se ele não se identifica, opõe-se. A pessoa etnocêntrica está disposta a rejeitar grupos com os quais nunca teve contacto. A sua abordagem a uma pessoa ou cultura nova ou estranha não é de curiosidade, interesse e receptividade, mas sim de dúvida e rejeição. O sentimento de diferença transforma-se numa sensação de ameaça e numa atitude de hostilidade. O novo grupo torna-se facilmente um grupo externo (Adorno et al., 1950).

Os estudos desenvolvidos por Tajfel, Billig, Bundy e Flament (1971) indicam também que a mera categorização em grupos diferentes, conduz a estratégias discriminatórias face ao exogrupo. Assim, a discriminação intergrupar não é exclusivamente baseada em interesses grupais incompatíveis: a condição para a competição intergrupar parece ser tão mínima que pode ser considerada como um processo inerente à situação intergrupar em si mesma (Cabecinhas, 2002).

O trabalho de Tajfel e Turner (1979) e da equipa de Bristol sobre relações intergrupais aponta para que o favoritismo endogrupal constitua uma característica omnipresente das relações intergrupais. A mera consciência da presença de um exogrupo é suficiente para provocar respostas intergrupais competitivas ou discriminatórias por parte do endogrupo. Na visão de Tajfel (1981/1983), o indivíduo reconhece a sua identidade em termos socialmente definidos. Nesta perspetiva, a identidade forma-se pelo sentimento de pertença. A transformação de uma mera afiliação em identidade ocorre por um processo de categorização social. A categorização social analisa o mundo social num conjunto manejável de categorias de base. Através de categorização social, os indivíduos definem quem eles são e quem são os outros. A teoria da identidade social defende que o etnocentrismo não exige conflito de interesses. Também sugere que o etnocentrismo não precisa de ser interpretado como expressão irracional de hostilidades e medos reprimidos, mas como uma consequência do esforço humano para a autoestima e a segurança pessoal.

A conceção de etnocentrismo difere da de racismo. Qualquer grupo pode ser etnocêntrico na medida em que olha o mundo através das lentes da sua própria cultura. Mas essa ação não é necessariamente racista. O racismo é a tentativa de estigmatizar a diferença com o propósito de justificar vantagens injustas ou abusos de poder, sejam eles de natureza económica, política, cultural ou psicológica. A este propósito, Cabecinhas (2002, p. 48) refere que embora o racismo partilhe alguns aspectos com o etnocentrismo, como a diferenciação face ao outro, que é acompanhada por uma inferiorização do outro, “possui aspectos distintos tanto no grau com que a ‘desumanização’ do outro é operada cognitivamente como na forma como é mantida e reforçada socialmente”. Do mesmo modo, Casa-Nova (2008, p. 150) menciona que “todas as culturas constroem categorias para conhecer, classificar e pensar o ‘Outro’”, não sendo esse o problema. O problema reside na construção de categorias para inferiorizar esse ‘Outro’¹⁰. Como refere Silva (2012, p. 28) “uma concepção lata de racismo poderá confundir-lo indevidamente, quer com formas de dominação e exploração, quer, em particular, com o conceito de etnocentrismo, não obstante a existência de pontos de convergência (...) o racismo é sempre etnocêntrico, mas nem todo o etnocentrismo é racista”.

2.2.1 Alteridade e a terminologia da diferença

Como algo que faz parte e é explorado por um mundo cada vez mais eficiente tecnologicamente, e cada vez mais centralizado, a ideia de ‘raça’ transformou-se em meados do século XIX num meio para os Estados alcançarem os seus objetivos de dominação, exploração e extermínio (Wieviorka, 1998;

¹⁰ A autora acrescenta que “quando esse Outro interioriza essa norma que o inferioriza, acaba por se perceber como inferior, o que leva a que viva efectivamente como insulto o que o ‘Outro’, que se pensa como superior, usa como forma de o inferiorizar” (Casa-Nova, 2008, p. 150).

Guillaumin, 1999). Como refere Banton (1977), no século XIX havia muitas classificações, teorias e controvérsias em torno da palavra 'raça', sendo esta utilizada maioritariamente para referir uma descendência comum de um conjunto de pessoas. De facto, e como Guillaumin (1999) também indica, o que nós a partir do século XIX denominamos de 'raça' não foi algo auto-evidente para as pessoas nos séculos anteriores. Quando o termo e a ideia nasceram, não houve debate sobre o mesmo. A palavra 'raça' originalmente tinha um sentido muito preciso: significava 'família' ou, mais precisamente, 'relacionamento familiar'. Não era aplicada a grandes grupos de pessoas sem vínculo jurídico de parentesco. Embora inicialmente circunscrito a famílias nobres, o termo passou a ser aplicado a grupos mais amplos, a quem teria em comum algum traço físico, servindo de pretexto para designá-los como uma única entidade. Esta mudança de referências, do sobrenome para a cor da pele é considerável, tendo os termos passado por uma transformação semântica significativa. A evolução do termo passou por várias etapas. Durante a primeira metade do século XIX, outros denominadores comuns de grupos humanos – características de âmbito social ou cultural – começaram a deslizar-se para o lado físico (Guillaumin, 1999).

O conceito de 'raça' foi formado num determinado período histórico, como resultado de uma oscilação entre significados gerados a partir de diversas fontes e da combinação de vários tipos diferentes de classificações (legais, anatómicas, linguísticas). Foram difundidas várias linhas de pensamento com a alegação de que os grupos humanos eram diferentes por natureza e este passou a ser o significado quotidiano, ou do senso comum, do termo 'raça'. Trata-se de uma ideia construída lentamente, a partir de elementos que podem ser igualmente traços físicos, costumes sociais, particularidades linguísticas, agrupados em conjunto e homogeneizados com o pressuposto de que se trata de fenómenos biológicos. Esta ideia teve um grande impacto numa sociedade obcecada com a ciência, investindo esforços na investigação e em desvendar e compreender os fenómenos naturais, estabelecendo o que realmente constituía esses fenómenos. Observa-se, nesse período, uma falta de consenso entre os académicos em relação aos significados de 'raça'. Operário e Fiske (1998) consideram que 'raça' é uma invenção da história humana, um esquema desenvolvido pelo Homem ao longo do tempo para definir fronteiras entre grupos humanos.

Nesse período, ao conceito de 'raça', que tinha originalmente um sentido puramente descritivo, foi-lhe atribuída uma conotação legal. Deixou de ser apenas uma ideia e transformou-se num facto social concreto. A comunidade científica nos anos 1930, incluindo pessoas que trabalhavam nas Ciências Sociais, fizeram grandes esforços para se oporem a isso e para desarmar a legalização da noção de

'raça' que o regime nazista explorava. Proclamavam a completa inadequação da noção biológica de 'raça' para explicar, descrever e influenciar os aspetos da vida humana.

De acordo com Guillaumin (1999), a ideia de diferença constitui uma tentativa de fugir do imperativo da naturalidade física imposta pela 'raça' e, neste sentido, tem certamente como objetivo quebrar a rigidez do sistema de pensamento racista. Mas, ao mesmo tempo, esta conceção atrai aqueles que persistem em pensar em termos racistas, mas não ousam usar a palavra 'raça'. Quando, por razões de censura, prudência política ou simplesmente cinismo, as pessoas escolhem a terminologia da diferença em vez da de 'raça', sabem que esta abordagem será ainda entendida como dizendo algo sobre a especificidade 'natural' dos grupos humanos. De acordo com esta perspectiva, não é possível destruir a camada mais profunda de um sistema de pensamento simplesmente ao retirar um elemento particular. Simplesmente mostrar que uma categoria deste tipo não tem base científica é insuficiente para removê-la da mente do universo, não apenas da maioria das pessoas, mas mesmo daqueles que estão intelectualmente convencidos de que 'raça' não existe como uma realidade "natural". Se a 'raça' é ou não "um facto da natureza", se é ou não uma 'realidade mental', hoje tem realidade jurídica, política e histórica e desempenha um papel real e repressor em várias sociedades" (Guillaumin, 1999, p. 361). É por isso que não é suficiente simplesmente rejeitar a noção de 'raça'. Negar a sua existência como uma categoria empírica válida não muda o facto de esta categoria exercer um efeito empírico concreto. A alegação de que um conceito que está presente no vocabulário de uma sociedade pode ser negado, é uma posição paradoxal, porque o que é negado tem de facto existência.

Assim, embora o termo 'raça' tenha sido oficialmente retirado do vocabulário de grande parte da população, a realidade é que continuam a morrer pessoas nas mãos de outras que têm o discurso racial como imperativo. Guillaumin (1999) diz-nos que esta ideia constitui a espinha dorsal de alguns sistemas de dominação. Para a autora, a ideia de 'raça' constitui um meio de agrupamento técnico, uma forma de organizar pela violência e pela dominação os grupos sociais mais poderosos e os grupos impotentes. Além disso, é caricato considerar que a ideia de 'raça' perdeu toda a credibilidade, quando milhões de seres humanos morreram por causa da sua raça, e milhões de outros são agora dominados, reprimidos e excluídos pela mesma razão. E a ideia de 'raça' e as atitudes com base na diferença permanecem.

De facto, para melhor compreendermos as percepções em torno do conceito de racismo, é essencial ter em consideração que a Europa se construiu e construiu também a imagem dos seus 'Outros' tendo por base complexos processos de conquista, de colonização, de formação de impérios, de permanência de europeus em outras partes do globo, de lutas nacionalistas por parte dos colonizados e

de descolonização (Brah, 1996). Portanto, foi num contexto de opressão, de dominação e, em grande parte, de segregação social e racial que a Europa que conhecemos hoje se foi formando.

Como argumenta Gilroy (2004), reflexões sobre a divisão racial, sobre quem é humano o suficiente para se qualificar para a obtenção de direitos e de reconhecimento, foram invadidas pela formação de categorias epistemológicas, éticas, históricas e políticas. Durante o século XX, essas discussões estiveram intimamente ligadas a complexas exigências de justiça e de liberdade feitas por povos coloniais, que procuravam mudar o seu estatuto político, lutando por liberdade e igualdade com os que os haviam dominado. Na opinião do autor, o abandono da ideia de que o racismo e a história colonial são dignos de consideração entrou em erupção no período após os ataques terroristas de setembro de 2001 e nas discussões posteriores sobre as suas consequências. Noções antigas e modernas de diferença racial parecem ter-se tornado ativas dentro do cálculo que atribui valor diferenciado às vidas perdidas de acordo com as suas localizações e supostas origens raciais ou considera que “alguns corpos humanos são mais facilmente e de forma adequada humilhados, presos, algemados, famintos, e destruídos, que outros” (Gilroy, 2004, p. 10).

No caso da Grã-Bretanha, Gilroy (2004, p. 10) refere que a recusa em pensar sobre o racismo como algo que estrutura a vida da comunidade política (pós)-imperial está associada com o que se tornou uma fixação com a “substância flutuante da cultura e da identidade nacional”. A investigação do autor centra-se nas dinâmicas literárias, culturais e governamentais do país em resposta a esse processo de mudança e no que estas dinâmicas nos podem dizer sobre o lugar do racismo na cultura política contemporânea. O seu trabalho remete para o contexto da Declaração Universal dos Direitos Humanos¹¹, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Na sua opinião, as notas dissonantes desse documento ressoaram num ambiente político moldado não só pelas consequências do conflito com o fascismo, mas também pelo colonialismo. Surge, nesta fase de construção da nação e realinhamento geopolítico, um debate generalizado sobre ‘raça’ e racismo. Abordava-se a questão da diferença racial entre as sociedades, bem como a erupção violenta de conflitos étnicos e culturais no seu interior. O racismo foi apresentado como um problema da civilização, com implicações para o desenvolvimento da humanidade como um todo. A segmentação da espécie humana que resultava de ligações patológicas à ideia de ‘raça’ foi identificada com o genocídio e a catástrofe. De facto, os princípios de igualdade contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e em outras leis que se foram produzindo ao longo da segunda metade o século XX, conferiram um padrão legal a esses princípios, na maioria dos países ocidentais, com a especificação de punições severas para a

¹¹ Declaração acessível online em: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf.

discriminação com base em critérios raciais. Discriminar mediante supostas hierarquias raciais passou a ser, não apenas anti-normativo, mas um crime grave sujeito a punição (Cabecinhas, 2008).

De acordo com Gilroy (2004, p. 133), a política racial da Grã-Bretanha tem sido dominada pela combinação de uma melancolia (pós)-imperial com várias versões de discurso racial. Esta mistura instável identificou os problemas sociais e políticos consagrados na presença de imigrantes “como uma intrusão, uma onda de estrangeiros no corpo de uma nação desprevenida”. A guerra anti-nazista mantém-se no centro do sentido de nação, saturando o discurso recente sobre refugiados e requerentes de asilo com traços reveladores de um discurso racial. Este discurso revela ainda a interpretação dos horrores dos eventos de 9 de Setembro 2001 (e das suas consequências em curso) como “um choque de civilizações entre sistemas culturais mutuamente incompatíveis”.

O conceito de ‘raça’ constitui uma construção social (Cunha, 2000). A cor, a fisionomia, a cultura, entre outros aspetos podem ser convocados, isoladamente ou combinados, para significar ‘raça’. Certas formas de racismo destacam características biológicas como indicadores de uma suposta diferença racial. Outras formas destacam a diferença cultural como base de supostas fronteiras raciais entre os grupos. Este racismo cultural pode ser silencioso ou mesmo negar qualquer noção de superioridade ou inferioridade biológica, mas o que o caracteriza especificamente como racismo é a mensagem subliminar que salienta uma diferença inata, servindo os propósitos de designação de um grupo enquanto ‘raça’. Em outras palavras, o “racismo é construído com base na diferença” (Brah, 1996, p. 153). De acordo com esta linha de pensamento, o racismo não é nem redutível a categorias de classe social ou género, nem é totalmente autónomo. Embora possa ser independente, não constitui uma forma independente de dominação. Importa, assim, entendermos o racismo por relação com diferentes categorias, como o género ou a classe social, procurando compreender as articulações entre discursos e práticas, enquanto relações contingentes e situadas em determinados contextos históricos, políticos e sociais¹².

Brah (1996), referindo-se também ao caso da Grã-Bretanha, acrescenta que no pós-guerra o termo grupo étnico tornou-se parte do conceito de minorias. Tornou-se uma espécie de código para os cidadãos britânicos da África, do sub-continente asiático e das Caraíbas, e para os seus filhos nascidos na Grã-Bretanha. Houve, portanto, um conluio implícito entre a ideia de grupo étnico e de fenótipo, em si uma (re)construção colonial. Esta racialização da conceção de grupo étnico significava que pessoas

¹² Esta perspetiva remete-nos para a ideia de interseccionalidade, teoria que tem as suas raízes nos textos de feministas americanas negras que desafiaram a noção de uma experiência universal de género e argumentaram que as experiências das mulheres negras também são moldadas por categorias como a raça e a classe (Collins, 1990; Davis, 1981). Contrariamente à articulação das categorias sociais de género, raça e classe como distintas, a interseccionalidade postula que esses sistemas de opressão são mutuamente constituídos e articulam-se na produção de desigualdades (Cole, 2009, Collins, 1990, Crenshaw, 1991).

vistas como não-brancas eram agora “discursivamente reinventadas como 'étnicas'”, ao passo que os grupos étnicos de origem europeia raramente eram invocados nestes termos (Brah, 1996, p. 160).

Aquilo que vários autores designam de ‘novo racismo’ combina uma negação da superioridade ou inferioridade biológica com um enfoque em modos de vida, na diferença cultural, como base ‘natural’ para sentimentos de antagonismo para com os ‘Outros’. Dentro deste discurso, a questão nacional passou a ser encarada com um instinto de auto-preservação e sobrevivência. Diante do ressurgimento crescente de formas institucionalizadas de racismo, nacionalismo e atividade fascista na Europa, vários autores têm utilizado ainda o conceito de ‘neoracismo’ para se referirem a configurações contemporâneas de formações racializadas (Balibar, 1991). O neoracismo professa, de forma sofisticada e subtil, a distanciação (Cunha, 2000; Silva, 2012) e utiliza uma linguagem (pseudo) ‘etnológica’, invocando ainda, de modo subtil, o direito à identidade própria e à especificidade cultural dos grupos racializados. Embora os defensores do neoracismo afirmem prezar outras culturas tal como prezam a sua, não deixam de denotar comportamentos xenófobos e discriminatórios, ao advogarem a expulsão ou rejeição dos não-nacionais, quando as culturas destes supostamente ameaçam a sua (Silva, 2012).

Como Wiewiorka (2002) salienta, o racismo transformou-se consideravelmente ao longo do tempo, e é grande a distância entre as suas expressões clássicas, que pretendem assentar na ciência, e as suas formas contemporâneas, que se referem cada vez mais à ideia de diferença e de incompatibilidade entre culturas. Para o autor, o racismo consiste em caracterizar um grupo humano por “atributos naturais, associados por seu turno a características intelectuais e morais que valem para cada indivíduo que releva desse conjunto e, a partir daí, em instaurar eventualmente práticas de inferiorização e de exclusão” (Wiewiorka, 2002, p. 11). O autor acrescenta que o quadro concreto do racismo é essencialmente nacional (depende do passado histórico, político, sócio-cultural de cada país), mas os processos que explicam a sua extensão e as suas transformações contemporâneas são quase os mesmos em toda a Europa. Não há ‘euroracismo’, há uma mudança na ação social, política e cultural geral e de acordo com as mesmas tendências, mas que leva a diversas expressões de racismo dependendo do país em análise (Wiewiorka, 1998). Para Brah (1996), na Europa, não lidamos apenas com um mas com vários racismos. Há uma variedade de racismos, centrados na cor da pele, dirigidos a grupos definidos como não-brancos.

Discutindo o caso francês, Silverman (1992) refere que a tensão (ou ambivalência) no coração da civilização moderna já não pode ser suprimida, por se revelar em todo o mundo. Novas comunidades imaginadas e novos tribalismos remetem para os riscos e perigos contra os quais republicanos universalistas franceses nos advertem, não menos do que a ameaça do racismo nacional Europeu, que

se apresenta como diferencialismo cultural. O autor nota que o poder da mensagem da Nova Direita tem a ver com o facto de esta se situar dentro desta lógica da diferença e do pluralismo do pós-colonial. Opõe-se ao universalismo e à assimilação, explora um diferencialismo absolutista de proteção da "homogeneidade etno-cultural relativa dos povos europeus" (Faye 1985, p. 17). Esta versão absolutista da alteridade pela nova direita é, na opinião de Silverman (1992), uma receita para a exclusão e expulsão. É um ingrediente fundamental no racismo da Frente Nacional em França, cujos representantes se declaram não-racistas, mas nacionais, defendendo uma espécie de homogeneidade 'étnica e espiritual' como base para uma nação harmoniosa. Para Silverman (1992), isto reflete o cerne do racismo contemporâneo em França (mas também no resto da Europa). Baseia-se numa conceção específica de cultura e das suas raízes no seio das nações, e no separatismo, singularidade e pureza das civilizações europeias e não europeias. Este discurso "não remete para o conceito de 'raça', mas não deixa de ser um discurso racializado de diferencialismo cultural e de 'imigração'" (Silverman, 1992, p. 166-167). De acordo com Balibar e Wallerstein (1991, p. 32), o conceito de imigrante tornou-se o nome por excelência para 'raça'. Ser imigrante constitui a principal característica que permite a classificação dos indivíduos numa tipologia racista. Aquilo que o autor designa de um "racismo sem raças".

A questão que se coloca aos movimentos anti-racistas e da nova cidadania é como formular ideias e direitos de igualdade no espaço fragmentado das sociedades ocidentais contemporâneas. Como combinar um sistema de direitos com o reconhecimento da alteridade. Uma perspetiva mais ampla sobre a cidadania, deve inevitavelmente considerar o modo pelo qual o racismo se localiza dentro das estruturas institucionais/ideológicas dos Estados e molda as relações sociais. Segundo Silverman (1992), aquilo que vemos atualmente na Europa é, por um lado, a desestabilização do complexo nacional/racial dos Estados em determinados casos e, em simultâneo, a construção de novas formas de exclusão.

Taguieff (2001) considera que se observam três grandes mudanças de conceitos básicos, argumentos ou atitudes dominantes nas ideologias raciais desde o início dos anos 70 do século passado: a passagem do vocabulário de 'raça' para o de etnia e/ou cultura; do vocabulário da desigualdade para o da diferença e da "heterofobia" para a "heterofilia". Estas três operações ideológicas e retóricas, que têm caracterizado a novidade de discursos racistas na língua francesa, embora o fenómeno tenha uma dimensão europeia, por quase duas décadas, tem consequências importantes na formação das controvérsias em torno do racismo e do anti-racismo. A racialização dos léxicos de cultura, religião, tradições e mentalidades, mesmo imaginários específicos, produziu uma grande variedade de reformulações do racismo que não são expressamente de teor biológico. O discurso racista foi, por assim

dizer, “culturalizado’, abandonando o vocabulário explícito de ‘raça’ e ‘sangue’”, deixando ainda para trás as metáforas biológicas. No entanto, esta substituição da noção de ‘raça’ pela noção de cultura implica, segundo Taguieff (2001), uma mudança de problemática e uma reformulação completa do argumento anti-universalista. Observam-se, no entanto, ideias neoracistas, de evitamento de contacto intercultural, de desenvolvimento separado (em plena “igualdade na diferença”), de rejeição fóbica a qualquer “cruzamento de culturas” (Taguieff, 2001, p. 4-5).

Segundo esta perspectiva, a reformulação do racismo no vocabulário da diferença e a mudança do argumento da desigualdade para o argumento diferencialista – a afirmação exclusiva das diferenças – coloca em evidência o ‘fantasma da mestiçagem’ e trouxe para o primeiro plano a norma de preservação incondicional das comunidades como elas são (ou como deviam ter permanecido, e devem voltar a ser) com todas as suas características particulares, uma norma cujo outro lado é uma angústia centrada na visão da destruição das identidades coletivas. Os discursos neoracistas são alimentados pela representação comum de um apagamento da diversidade do mundo humano, de uma passagem impercetível e irreversível de uma boa heterogeneidade étnica e cultural para a homogeneidade de indivíduos e culturas. Taguieff (2001, p. 5) propõe o termo “mixophobia” para caracterizar esta realidade. Um medo implacável da mistura, considerando-a a forma dominante do racismo integrado no nacionalismo. Na sua opinião, em nome da luta contra a abstração do universal, aparece um fundamentalismo da diferença. Como o autor refere, não há diferença que “no contexto cultural de qualquer sociedade humana, não seja interpretada como uma diferença de valor e, portanto, como uma hierarquia, explícita (em sociedades tradicionais) ou implícita (nas sociedades modernas, vivendo sob um céu de individualismo e valores igualitários)” (Taguieff, 2001, p. 6-7).

O autor nota ainda que o uso sistemático da estratégia de “retorção” (Taguieff, 2001, p. 7) no que diz respeito aos termos e aos valores do anti-racismo, cuja ideologia foi fixada no elogio da diferença, tem contribuído para tornar o novo racismo de diferença irreconhecível e, portanto, inapreensível. Referindo-se ao caso francês, o autor refere dois modos de formular o racismo, que aparecem em concorrência, podendo mudar de lugar um com o outro: o louvor de diferença (heterofilia) e a rejeição da diferença (heterofobia). Os debates e controvérsias estão centrados de novo nas questões do cruzamento de identidades coletivas e na sua defesa, nos direitos dos povos e na mistura e/ou cruzamento de culturas, no intercultural e no transcultural.

De acordo com o autor, esta antinomia fundamental do anti-racismo contemporâneo vem do choque de duas lógicas anti-racistas fundadas, respetivamente, em duas antropologias distintas e aparentemente irreconciliáveis e nos seus sistemas de valores: o “individual-universalismo” e o

“tradicional-comunitarismo”. O primeiro, ilustrado pela reivindicação dos direitos do Homem, o ideal de abolir as identidades comunitárias e tradições ‘particularistas’ como obstáculos ao ‘progresso’, a prescrição da mistura universal de indivíduos para além das fronteiras nacionais e etnoculturais. O segundo, ilustrado pelo direito à diferença (cultural, étnica, racial...). Os direitos dos povos para perseverar nas suas tradições; o ideal de preservar as identidades de grupo; a denúncia do racismo como sendo confundido com o universalismo, exterminador de diferenças, etnocida, genocida. Nesta perspetiva, há dois racismos distintos (o racismo universal-desigual e o racismo comunitarista-diferencialista), então há, simetricamente, dois anti-racismos com normas e valores contraditórios - o anti-racismo individual-universalista e anti-racismo tradicional-comunitarista. É importante realçar que essa configuração anti-racista foi submetida a um desenvolvimento intenso, tendo sido institucionalizada (por exemplo, associações anti-racistas) e integrada no senso comum, diluída por valores e normas consensuais. Ou seja, faz parte dos quadros mentais de grande parte das sociedades atuais. Por esta razão, na atualidade, o racismo, quando existe, é considerado excecional e aberrante, ou uma expressão de patologias individuais. A ideia de racismo é amplamente considerada como uma acusação inútil - desnecessariamente inflamatória e projetada para sufocar o debate – ou como uma estratégia injusta implantada por minorias em competição por atenção e recursos. Segundo Lentin e Titley (2011), a questão que se coloca na atualidade não é a de aceitar ou celebrar a diversidade, mas sim examinar quem se qualifica para ser reconhecido no seio desta diversidade, e como as questões de cultura e autonomia são combinadas na divisão dos indivíduos em boa e má diversidade.

O anti-racismo é uma grande ideologia em formação, que postula a existência de um inimigo absoluto chamado racismo; mas o anti-racismo é também, na atual conjuntura, uma “postura transideológica”, envolvendo conflitos de legitimidade. Assim, longe de provocar qualquer “apaziguamento das guerras culturais e ideológicas, o anti-racismo reanima e agita-as, portanto, desmentindo as suas declarações de intenção com os seus reais efeitos” (Taguieff, 2001, p. 15).

2.2.2 Estereótipos sociais, preconceitos e racismos

Lippmann (1922/1961) define os estereótipos como imagens mentais que se interpõem, sob a forma de enviesamento, entre o indivíduo e a realidade. Segundo o autor, os estereótipos formam-se a partir do sistema de valores do indivíduo, tendo como função a organização e a estruturação da realidade (Cabecinhas, 2002, 2004).

Na análise de Lippmann (1922/1961) encontramos os elementos sobre as funções psicossociais dos estereótipos, que viriam a ser desenvolvidas e estudadas algumas décadas depois por Allport

(1954/1993), que liga claramente os estereótipos ao processo de categorização, e por Tajfel (1972) que, pela primeira vez, explicita as suas funções cognitivas e sociais e as integra num modelo explicativo das relações intergrupais. O autor realça o carácter rígido dos estereótipos e o facto de estes constituírem imagens generalizadas e exageradas que negligenciam a variabilidade dos membros dos outros grupos, negando a sua individualidade (Cabecinhas, 2002, 2004; Lippmann, 1922/1961). De acordo com Allport (1954/1993, p. 191), os estereótipos têm como função “justificar (racionalizar) a nossa conduta” em relação a uma determinada realidade.

As primeiras pesquisas empíricas sobre estereótipos focalizaram-se no seu conteúdo, sendo estes concetualizados em termos de traços prototípicos de um dado grupo social (Gilbert, 1951; Katz & Braly, 1933). O estudo dos estereótipos centrava-se essencialmente na tendência central percebida do grupo em vários traços (Cabecinhas, 2002). O método mais utilizado foi o da ‘lista de adjetivos’, desenvolvido por Katz e Braly (1933). Os autores tinham como objectivo obter uma medida psicológica dos preconceitos raciais. Para esse efeito, Katz e Braly (1933) construíram uma lista de 84 traços de personalidade, seleccionados a partir da imprensa e da literatura da época e/ou fornecidos por uma amostra de 100 estudantes universitários nas descrições de dez grupos: alemães, americanos, chineses, ingleses, irlandeses, italianos, japoneses, judeus, negros e turcos. Os autores pediram a uma outra amostra de 100 estudantes universitários para seleccionarem os cinco traços mais típicos de cada um dos dez grupos-alvo referidos. De seguida, procederam à análise do conteúdo dos estereótipos e do seu consenso, através do menor número de traços atribuídos a um grupo-alvo pela maior percentagem de participantes. Os ‘americanos’ foram considerados empreendedores, inteligentes, materialistas, ambiciosos e progressistas, enquanto os negros foram considerados supersticiosos, preguiçosos, despreocupados, ignorantes e musicais. Como os autores referem, 84% dos estudantes consideraram os negros supersticiosos e três quartos consideraram-nos preguiçosos.

Para Katz e Braly (1933), os estereótipos constituem um fenómeno sociocultural. São crenças que são transmitidas pelos agentes de socialização (a família, a escola, os meios de comunicação social, etc.), o que explicaria o consenso do estereótipo relativamente aos diversos grupos sociais, o facto de não conhecerem ‘realmente’ membros desses grupos e a sua relação com o contexto histórico e cultural (Cabecinhas, 2002).

Uma réplica do estudo de Katz e Braly (1933) realizada no início dos anos cinquenta por Gilbert (1951), na mesma universidade, indicava um declínio na consistência dos estereótipos de certas minorias, em particular, no que se referia aos negros e aos judeus.

O grupo de estudantes foi quase unânime (84 por cento) em considerar os negros supersticiosos em 1932, mas hoje menos de metade dos alunos (41 por cento) consideram que vale a pena mencionar tal

generalização. Despreocupados, ostensivos e ignorantes são igualmente mencionados por consideravelmente menos alunos do que anteriormente para descrever a personalidade do Negro. Há uma ligeira tendência para compensar atributos negativos, enfatizando os mais inócuos, como musical e amante do prazeres. (Gilbert, 1951, p. 249)

Na perspectiva do autor, os estudantes tornaram-se mais relutantes do que a geração de 1933 em efectuar generalizações estereotipadas acerca de outros grupos, em particular daqueles grupos com os quais tinham pouco contacto. Replicações realizadas por outros autores noutros locais na década de 1950 pareciam confirmar o declínio dos estereótipos, mostrando que estes não eram 'rígidos', mas sim 'flexíveis', sensíveis às mudanças sociais ocorridas depois da II Guerra Mundial. Mas, como refere Amâncio (1989), uma segunda réplica do mesmo estudo realizada nos anos sessenta na Universidade de Princeton (Karlins, Coffman & Walters, 1969), veio desiludir os cientistas sociais, porque de novo os resultados se distanciavam dos obtidos por Gilbert (1951). Embora o conteúdo de alguns estereótipos tivesse sofrido alterações e se apresentasse globalmente mais positivo, aos americanos (brancos) e aos grupos de origem europeia continuavam a ser associados atributos com grande deseabilidade social, consonantes com os valores da sociedade americana, e aos grupos minoritários de origem africana e asiática continuavam a ser associados atributos socialmente indesejáveis, isto é, distantes dos ideais de realização e progresso (Cabecinhas, 2002). A 'nova visão' do negro incide sobre o termo 'musical' (47%) e inclui 'amantes do prazer' (26%), 'ostensivos' (25%) e 'despreocupados' (27%) (Karlins, Coffman & Walters, 1969, p. 8). Como refere Cabecinhas (2002), esta 'nova visão' dos negros corresponde mais a uma mudança facial do que profunda, já que a este grupo são negadas as características essenciais para participarem no desenvolvimento e progresso da sociedade, sendo-lhes atribuídas características expressivas e exóticas, não lhes sendo reconhecido o estatuto de pessoa adulta, responsável e com capacidade de realização.

Quer estes estudos, quer outros mais recentes (Madon et al., 2001), indicam que prevalece a atribuição de estereótipos negativos aos negros: a imagem do negro como religioso, musical e supersticioso, persiste na mentalidade de alguns jovens.

Posteriormente, com o desenvolvimento da Psicologia Cognitiva, os investigadores começaram a debruçar-se sobre os processos em detrimento dos conteúdos. Cabecinhas (2002) nota que a pesquisa sobre os processos de formação, manutenção e mudança dos estereótipos e as suas implicações nas interações sociais, tornou evidente a necessidade de ter em conta o grau em que os indivíduos julgam o grupo como relativamente heterogéneo ou homogéneo. Os primeiros estudos sobre a percepção da variabilidade grupal demonstraram a existência de um enviesamento que veio a ser designado "efeito de homogeneidade do exogrupo", ou a tendência para perceber o grupo dos outros como mais homogéneo

do que o grupo de pertença (Cabecinhas, 2002, p. 189). Este “efeito de homogeneidade manifesta-se assimetricamente em função do estatuto relativo dos grupos em presença” (Cabecinhas, 2002, p. 429). Globalmente, o grupo dominado é mais homogeneizado do que o grupo dominante. Como a autora observa nos estudos realizados, os membros do grupo dominante (os participantes portugueses) demonstraram um forte efeito de homogeneidade do exogrupo, isto é, confundiram muito mais a informação respeitante às pessoas do exogrupo (angolanas/negras) do que a informação respeitante às pessoas do endogrupo (portuguesas/brancas) (Cabecinhas, 2002). O “efeito de homogeneidade do exogrupo” poderá auxiliar na compreensão das relações interculturais quotidianas, tema central desta investigação.

No que se refere ao preconceito, este tem sido tradicionalmente entendido como uma orientação negativa em relação a membros de grupos específicos, mau e injustificado, irracional e rígido. Os termos ‘preconceito’ e ‘discriminação’ foram construídos em grande parte como termos pejorativos. Como referem Lima e Vala (2004, p. 401), “o preconceito e o racismo parecem ser tão antigos quanto são as relações assimétricas de poder entre os homens e a necessidade de justificação dessas relações”.

Tajfel (1981/1983) define preconceito como a predisposição favorável ou desfavorável para qualquer membro de uma determinada categoria. Em geral, a transição para definições menos pejorativas tem sido associada ao surgimento de modelos cognitivos de preconceito, que têm vindo a olhar o preconceito cada vez mais como uma consequência natural e inevitável de processos cognitivos, como a categorização e os estereótipos. No entanto, em muitos casos, esta terminologia mais neutra significa que valores que caracterizam o preconceito se tornaram mais difíceis de detetar e reconhecer nas teorias da discriminação e do conflito social. Além disso, como muitos teóricos sociais têm argumentado, isso teve o efeito de obscurecer as dimensões políticas e ideológicas do preconceito (Augoustinos & Reynolds, 2001).

Enquanto o preconceito é geralmente considerado como um fenómeno individual, o racismo é uma construção mais ampla que liga crenças e práticas individuais a normas e práticas sociais e institucionais. A crença de que as diferenças entre os grupos raciais são biologicamente impulsionadas implica que essa variabilidade é fundamental e fixa. Estas ideias essencialistas levam à categorização de pessoas em grupos com base em premissas que sugerem características essenciais mais profundas (Allport, 1954/1993). Tais características acredita-se, são inerentes, imutáveis, e refletem a natureza ‘real’ dos grupos que são representados. O racismo contemporâneo é menos sobre crenças na superioridade biológica/inferioridade dos grupos, e cada vez mais sobre a ideia de uma hierarquia cultural. Justifica e legitima as desigualdades entre os grupos, não com base na biologia ou cor da pele,

mas com base em alegações de que certos grupos transgridem os valores sociais fundamentais, como a ética de trabalho, a auto-confiança, a auto-disciplina e a realização individual. Outra variante contemporânea do racismo, referido como o 'novo racismo', rejeita completamente a noção de uma hierarquia cultural, mas em vez disso, enfatiza a necessidade e conveniência do desenvolvimento separado de grupos culturais, alegando que não está na 'natureza humana' para nós coexistir pacificamente com 'Outros' culturalmente diferentes (Barker, 1984). O racismo consiste:

Num processo de hierarquização, exclusão e discriminação contra um indivíduo ou toda uma categoria social que é definida como diferente com base em alguma marca física externa (real ou imaginada), a qual é re-significada em termos de uma marca cultural interna que define padrões de comportamento. Por exemplo, a cor da pele sendo negra (marca física externa) pode implicar na percepção do sujeito (indivíduo ou grupo) como preguiçoso, agressivo e alegre (marca cultural interna). (Lima & Vala, 2004, p. 402)

O racismo repousa sobre uma crença na distinção natural entre os grupos, ou melhor, envolve uma crença naturalizadora das diferenças entre os grupos, pois liga-se à ideia de que os grupos são diferentes porque possuem elementos essenciais que os fazem diferentes, ao passo que o preconceito não implica a essencialização ou naturalização das diferenças. Jones (1997) distingue racismo de preconceito, referindo que o racismo envolve duas propriedades específicas, o que não acontece com o preconceito. Por um lado, o racismo reside na crença de uma inferioridade biológica de um grupo racial em relação a outro; por outro lado, implica um poder diferencial em favor do próprio grupo. Quanto ao preconceito, o autor considera que em geral, remete-nos para as atitudes, as crenças ou os comportamentos das pessoas que definem a sua essência.

Na opinião de Operario e Fiske (1998), a opressão racial deriva de duas variáveis estreitamente relacionadas. Por um lado, o poder, ou a capacidade desproporcional de alguns indivíduos ou grupos de controlar os resultados de outras pessoas. Por outro lado, a tendência para o favorecimento do endogrupo sobre o exogrupo. O racismo tem uma função aditiva de poder assimétrico e preconceito racial. Para os autores, sem ambas as variáveis o racismo não se poderia manifestar enquanto fenómeno individual, institucional e cultural.

O racismo engloba processos de discriminação e de exclusão social. O racismo institucional refere-se às políticas e práticas institucionais que são postas em prática para proteger e legitimar o poder e as vantagens de um grupo sobre o outro. O racismo institucional pode ser aberto ou encoberto, intencional ou não, mas as suas consequências são reproduzidas. O racismo cultural ocorre quando aqueles em posições de poder definem as normas, valores e padrões de uma cultura particular. Esses ideais 'dominantes' que permeiam todos os aspetos do sistema social são muitas vezes distintos dos dos 'dominados'. Em circunstâncias como estas, "em que os dominados não têm poder para participarem

na sociedade, têm muitas vezes de renunciar à sua própria herança cultural e adotar novas normas (por exemplo, as da maioria branca)” (Lima & Vala, 2004, p. 402).

Há autores que alegam que grande parte da teorização anti-racismo, que teve lugar no período pós-guerra nos Estados Unidos, simplesmente substituiu o antigo estereótipo dos negros como biologicamente inferiores, por um novo estereótipo que os viam como vítimas do racismo branco. Esta construção de afro-americanos como essencialmente disfuncionais, socialmente e culturalmente privados, persiste até hoje na própria investigação científica em diferentes áreas disciplinares.

Uma ideia síntese desta reflexão é a de que o preconceito e o racismo são fenómenos multi-nível que incluem os níveis individual, cognitivo, grupal e sócio-cultural de análise. Na atualidade, como referem Lima e Vala (2004, p. 403), as pessoas, “face às pressões da legislação antirracista e aos princípios da igualdade e da liberdade apregoados pelas democracias liberais, começaram a expressar o seu preconceito de uma forma mais subtil e velada”. É neste contexto que surge a expressão ‘Novos Racismos’.

De acordo com Walker (2001), o *racismo moderno* é visto mais frequentemente e mais facilmente em situações em que os americanos, por exemplo, são capazes de discriminar os afro-americanos e, ao mesmo tempo, mantêm uma imagem de não-preconceituosos. Assim, quando se opõem a programas de ações afirmativas é porque ‘Eu sou contra a discriminação’ ou ‘É não americano’, mas não porque é racista.

O *racismo simbólico* e o *racismo moderno* possuem, na opinião de Walker (2001), muitos elementos comuns e, por isso, costumam ser considerados juntos. A primeira concetualização de ‘novos racismos’ data dos anos setenta do século passado e surge por meio do conceito de “racismo simbólico” (Kinder & Sears, 1981; Sears & Kinder, 1971). Este conceito postula que as atitudes raciais brancas não são moldadas pelo racismo biológico, ou a noção de que os negros são inerentemente inferiores aos brancos. Este ‘novo racismo’ surge após o sucesso do movimento dos direitos civis nos anos 1950 e 1960, atingindo o seu auge com a aprovação da Declaração dos Direitos Civis de 1964¹³. Central ao conceito de racismo simbólico é a ideia entre os brancos que os negros não se encontram num escalão socioeconómico mais baixo por razões de ordem biológica, mas porque não correspondem aos valores incorporados pela “ética protestante” (ética do trabalho, obediência e disciplina) (Kinder & Sears, 1981, p. 416). O racismo simbólico assenta nas seguintes crenças: (a) os negros já não enfrentam muito preconceito ou discriminação, (b) os negros não conseguem progredir porque não trabalham o suficiente, (c) os negros estão a exigir muito, demasiado rápido, e (d) os negros têm obtido

¹³ A Lei dos Direitos Civis (Civil Rights Act), promulgada a 2 de julho de 1964, constitui um marco dos direitos civis e da legislação sobre o direito do trabalho nos Estados Unidos, tendo proibido a discriminação com base na raça, cor, religião, sexo ou origem nacional.

mais do que merecem (Sears & Henry, 2003). De acordo com os autores, o termo *racismo* reflete a hipótese de que o racismo simbólico tem implícito o preconceito em relação aos negros. O termo *simbólico* salienta o facto do racismo simbólico considerar os negros como uma coletividade abstrata ao invés de os ver como indivíduos específicos e enfatiza as suas pressupostas raízes em valores morais abstratos, em vez de em experiências pessoais.

A teoria do *racismo aversivo*, assim como as anteriores, parte da pressuposição de que a natureza fundamental das atitudes dos americanos brancos para com os negros não é nem uniformemente negativa nem totalmente favorável, mas ambivalente, pois reflete em simultâneo a crença de que a sociedade norte-americana é democrática e cristã, e o facto de os negros serem violentamente discriminados e segregados nessa sociedade. Para Kovel (1970/2001), autor que numa análise psicanalítica do racismo nos EUA cria o conceito de racismo aversivo, o grande problema da sociedade americana era o de, depois da conquista dos direitos civis, incluir os negros na equação da democracia. Como referem Dovidio e Gaertner (1998, p. 5), o racismo aversivo representa uma forma de enviesamento subtil e, muitas vezes, não intencional, que caracteriza muitos americanos brancos que possuem fortes valores igualitários e acreditam não ser preconceituosos. Os racistas aversivos possuem também sentimentos e crenças raciais negativos, dos quais não têm consciência ou tentam dissociar da sua autoimagem não-preconceituosa. Estes sentimentos negativos que os racistas aversivos têm em relação aos negros não revelam hostilidade ou ódio aberto. As suas reações envolvem desconforto, inquietação, aversão e, às vezes, medo. Mas ao mesmo tempo, consideram aversiva também qualquer sugestão de que eles são preconceituosos. De acordo com os autores, as consequências do racismo aversivo são comparáveis às do racismo tradicional: a restrição de oportunidades a outros grupos e o apoio a um sistema que se acredita justo nos princípios, mas que perpetua as vantagens sociais e económicas dos grupos majoritários sobre os grupos minoritários.

Jones (1997) distingue *racismo individual, institucional e cultural*. O racismo é tanto quanto, ou mais, uma característica das instituições e culturas do que dos indivíduos. O autor considera que ao incidir apenas sobre os aspetos individuais do racismo ignoramos os papéis desempenhados pelas instituições e culturas na reprodução de relações sociais racistas, perdendo a oportunidade de desenvolvermos intervenções eficazes que interrompam a reprodução dessas relações. Ao concentrar-se no preconceito individual, contribui-se para o reforço e a reprodução do próprio preconceito individual, ignorando as forças sociais, estruturais, institucionais, históricas e culturais que impulsionam o indivíduo ao preconceito. Desvia ainda a atenção das análises sócio-psicológicas que podem contribuir para

compreender o modo como se (re)produz o preconceito, tornando menos provável o desenvolvimento de estratégias de mudança.

Referindo-se aos Estados Unidos da América (EUA), Feagin (2006) considera que permanece na sociedade americana aquilo que ele designa como *racismo sistémico*. Para o autor, o racismo sistémico é muito mais do que uma questão de preconceito racial e de intolerância individual. É uma realidade material, social e ideológica que está inculcada nas principais instituições dos EUA. Na sua opinião, embora analistas sociais reconheçam as condições ainda difíceis enfrentadas por certos grupos, como a discriminação contra afro-americanos na atualidade, não avaliam o quão historicamente profunda e sistémica tem sido esta opressão racial, permanecendo até hoje. Segundo esta perspetiva, as conceções de racismo institucional não permitem um olhar sistémico, ou enquanto realidade que persiste de forma continuada e atravessa a sociedade americana. Assim, a opressão do branco sobre o negro é sistémica e persiste ao longo de vários séculos sem as transformações amplas e fundamentais que muitos analistas sociais sugerem ter acontecido. Enquanto algumas mudanças significativas tiveram lugar, o racismo sistémico hoje mantém inúmeras características básicas que perpetuam as opiniões, tendências, ações e intenções raciais de muitas gerações brancas anteriores (Feagin, 2006). Devido ao seu poder e centralidade na sociedade americana, ainda racialmente hierárquica, a opressão de brancos sobre as minorias sociais terá moldado consideravelmente todos os outros tipos de opressão racial, mais tarde desenvolvidos dentro dessa sociedade.

Pettigrew e Meertens (1995) e Pettigrew et al. (1998) distinguem entre *racismo flagrante* e *racismo subtil*. Pettigrew e Meertens (1995, p. 58) apresentam um modelo multidimensional de preconceito flagrante e subtil. O preconceito flagrante é 'quente, fechado e direto' e tem dois componentes: ameaça e rejeição, e oposição ao contacto íntimo com o outro grupo. O preconceito subtil, que é 'frio, distante e indireto', tem três componentes: a defesa dos valores tradicionais, o exagero das diferenças culturais e a negação de emoções positivas. Com base num estudo com quatro mil entrevistados, de quatro países da Europa Ocidental, os autores categorizaram os participantes usando as suas pontuações em medidas de flagrantes e subtis, formando categorias distintas de flagrantes (altas em ambos), subtis (altas em subtil, e baixa em flagrante), e igualitários (baixas em ambos). Nas várias amostras europeias, os autores verificaram uma maior adesão ao racismo subtil do que ao racismo flagrante, o que poderá estar relacionado com o facto do racismo flagrante ser percebido como anti-normativo, mas não o racismo subtil.

Na perspetiva da Cabecinhas (2002), o racismo flagrante "é claramente antinormativo; o racismo subtil corresponde à aceitação da norma, acompanhada de expressões de racismo não censuradas por

esta; e o igualitarismo corresponde à internalização da norma, com base em valores igualitários”. A autora acrescenta ainda que o racismo subtil “permite sintetizar num só conceito expressões de racismo ligadas a configurações de valores individualistas (racismo simbólico) e expressões que não põem em causa um auto-conceito igualitário dos indivíduos (racismo aversivo)” (Cabecinhas 2002, p. 70-71).

Lima e Vala (2004) consideram que o racismo moderno é, na verdade, também racismo à moda antiga, geralmente teorizado como um fenómeno individual. Não obstante as diferenças que existam entre as novas teorias sobre o racismo, comum a todas elas é a afirmação de que as novas expressões do racismo são disfarçadas e indiretas, e caracterizam-se pela intenção de não ferir a norma da igualdade e de não ameaçar o autoconceito de pessoa igualitária dos atores sociais. Não se quer significar com isto que as formas mais tradicionais e abertas de racismo deixaram de existir ou perderam importância. Os autores querem salientar a existência, numa sociedade formalmente anti-racista, de novas formas de expressão do racismo que procuram conviver com a norma anti-racista. Também se deve referir que estas “novas expressões de racismo, mais veladas e hipócritas, são tão ou mais danosas e nefastas do que as expressões mais abertas e flagrantes, uma vez que, por serem mais difíceis de ser identificadas, são também mais difíceis de ser combatidas”. Como referem Lima e Vala (2004), comum a todas estas formas mais veladas de expressão do racismo é também a sua capacidade de transformação em expressões violentas. Assim,

“É como se o preconceito fosse um vírus latente ou adormecido, que corrói os tecidos sociais com violência discreta quando a norma da igualdade está saliente, mas que, quando encontra uma norma social qualquer que justifique a sua expressão mais virulenta, explode em fanatismo nacionalista e xenófobo. (Lima & Vala, 2004, p. 408)

Cabecinhas (2008, p. 171) nota que, apesar de cientificamente desacreditado, o conceito de ‘raça’ continua a existir no pensamento leigo. Ou seja, o facto da hierarquização racial ter desaparecido legalmente do discurso público não significa o fim do racismo. Como a autora acrescenta, enfatizam-se as diferenças culturais, já que o argumento da desigualdade e da hierarquização racial é atualmente contra-normativo.

Assim, face a estas normas sociais, integradas no sendo comum, a discriminação racial passou a ser expressa sem evocar a ideia de ‘raça’ (Cabecinhas, 2008). Tal como afirmam Deschamps, Vala, Marinho, Costa Lopes & Cabecinhas (2005), apesar da sua condenação pelos normativos legais e sociais, os racismos flagrante e subtil persistem nas nossas sociedades. Muito do comportamento discriminatório quotidiano, quer ao nível institucional quer ao nível inter-individual, é marcado por formas mais veladas e sofisticadas de racismo, muitas vezes impercetível, que aparentemente não violam a norma anti-racista. Estas novas atitudes raciais são manifestadas de formas indiretas muito diversas,

mostrando um deslocamento do racismo associado a fatores biológicos para fatores de ordem cultural (Guillaumin, 1999; Deschamps et al., 2005).

Discutindo o caso Europeu, Delanty, Wodak e Jones (2008) referem o *racismo sincrético*, para significar também esta mudança no discurso do racismo que, de acordo com os autores, se tornou desreferencializado, tendo-lhe sido retirada qualquer relação com construções raciais específicas (judeus, negros, ciganos), tornando-se um discurso flutuante, em que atitudes xenófobas são combinadas com estereótipos raciais. A construção da ‘diferença’ em vários níveis, servindo a discriminação ideológica, política ou prática em vários contextos da sociedade, constitui o que os autores designam por racismo sincrético. A construção discursiva do ‘nós’ e do ‘eles’ representa, segundo os autores, a base para a análise de discursos e percepções preconceituosos e racistas. Estas construções discursivas podem ser mais intensificadas ou mitigadas, mais ou menos implícitas, devido a convenções históricas, a especificidades dos contextos políticos, à própria esfera pública em questão, entre outros aspetos.

De um modo geral, a título de síntese, importa ter em consideração que o determinismo biológico não só marcou profundamente a ciência moderna, como se propagou ao senso comum, tornando-se um verdadeiro fenómeno social. Ou seja, o discurso ‘científico’ dos séculos XVIII e XIX estimulou e legitimou o discurso racialista do senso comum. Como Cabecinhas (2002, p. 57) menciona, “Depois do Holocausto poucos cientistas continuaram a defender uma hierarquia de ‘raças’ e as investigações desenvolvidas no domínio da genética vieram questionar muitas das ‘verdades’ anteriores”. Contudo, o senso comum continua a reproduzir alguns dos elementos fundamentais dessas teorizações racialistas.

Assim, importa considerar que o racismo constitui de facto um problema; que as suas formas de expressão mudaram consideravelmente; que o racismo envolve poder e dominação; que a ideia de ‘raça’ é socialmente construída para servir a sociedade e que o preconceito racial é um problema mundial (Eberhardt & Fiske, 1998).

Esta reflexão revela-se pertinente neste trabalho, porque nos fornece uma compreensão das condições atuais em que uma série de conflitos sociais e políticos passaram a assentar. O discurso em torno da diferença cultural tem sido mobilizado para analogias e fornecido legitimação para uma série de situações históricas em que a ‘diferença natural’ e a ‘divisão social’ são politicamente, economicamente e militarmente mediadas (Gilroy, 2004). Reconhecendo o papel da ‘raça’ na especificação das lógicas da diferença, confrontamo-nos com o poder duradouro dos racismos, enquanto formas de discurso mais subtis e inapreensíveis.

2.2.3 O contexto português: (des)colonização, ideologias e relações interculturais

Como refere Alexandre (1999) o moderno Império de Portugal em África constrói-se no século XIX, a partir da independência do Brasil (reconhecida por Portugal em 1825). Nesta fase, mantinham-se sob a soberania de Lisboa apenas alguns países africanos tenuemente ligados à metrópole. Uma das questões que a constituição do novo sistema colonial suscitou foi o modo como se viriam a “articular os diversos territórios e populações do Império, tendo em consideração as características da população que o povoam, em particular a raça negra” (Alexandre, 1999, p. 133). O autor procura delinear a evolução das ideologias formuladas em torno deste tema pelas elites políticas portuguesas, ao longo dos 150 anos de existência do Império, nas suas três fases: (i) 1825 a 1875, definição do projeto colonial voltado para África; (ii) concretização desse projeto através das campanhas de ocupação territorial, prolongando-se, no campo ideológico, até à II Guerra Mundial; e, por fim, (iii) a que corresponde ao arranque económico do ‘império’ e à sua crise.

Após a independência do Brasil, o poder imperial português ficou reduzido a uma expressão mínima. Politicamente, as possessões que restavam estavam, na prática, entregues às forças e interesses locais, por falta de recursos humanos e monetários da metrópole, abalada por sucessivos conflitos internos. Os fluxos mercantis entre Portugal e as colónias no Oriente desvaneceram-se e as colónias africanas mantiveram apenas a sua função de fornecedores de mão de obra escrava para as plantações das Américas. Neste contexto, nasceram os primeiros projetos de formação de um novo ‘império’ em África (Alexandre, 1999; Bernardo, 2003). Sá da Bandeira¹⁴ teve um papel central neste processo. Alexandre (1999, p. 1340) refere que o Secretário de Estado (no relatório datado de 1836) partia de uma conceção etnocêntrica, em que era evidenciada a superioridade europeia, defendendo “o exercício de uma tutela sobre grande parte dos indivíduos de ‘raça’ negra (atrasada, mas não inferior e, por isso, susceptível de ‘civilizar-se’), aos quais seriam concedidos de imediato os direitos civis, mas não os direitos políticos”. A 10 de dezembro de 1836 foi decretada a proibição do tráfico negreiro, o que pouco contribuiu para a sua efetiva extinção.

Só na década de 1870, período de modernização cultural na Europa, se começa a esbater a ideia de inferioridade do negro, que justificava a manutenção da escravatura. Procurava-se alinhar o país por essas tendências, abolindo as formas tradicionais de exploração colonial. No campo ideológico, os estereótipos esclavagistas, abalados nesse período, deram lugar a um racismo de base científica, que

¹⁴ Secretário de Estado dos Negócios da Marinha e Ultramar (1835-1836).

recorria aos tópicos recém-desenvolvidos pelo darwinismo social e pela antropologia física. Como refere Castelo (2005), a ideologia teve um peso determinante na definição das políticas portuguesas em relação a África e ambas foram influenciadas pela conjuntura internacional. De facto, nos termos da ciência biológica o racismo “legitimou a expansão imperialista das metrópoles e as grandes variantes históricas do capitalismo convergiram na génese do racismo moderno” (Bernardo, 2003, p. 653).

Na opinião de Bernardo (2003, p. 654), até ao século XIX a expansão dos europeus em direção a África e ao oceano Pacífico teve objetivos comerciais e baseou-se na fundação de entrepostos, que serviam para manter relações de tráfico com as sociedades autóctones. Contudo, com o desenvolvimento da indústria nas colónias, dá-se nesse período uma profunda remodelação da estratégia colonial, que passou a visar essencialmente a obtenção de matérias-primas, quer pela extração, quer pelo estabelecimento de grandes plantações. De acordo com o autor, com este objetivo, foram convertidos ao assalariamento povos que até à data tinham conservado os seus sistemas económicos próprios, seguindo-se a destruição dos modos de produção tradicionais, pela ocupação dos territórios. As guerras de conquista na segunda metade século XIX foram a condição prévia à assimilação de povos que haviam antes sido aliados. O autor acrescenta ainda que a obtenção de mão de obra para as minas e plantações conseguiu-se com um misto de “pressões económicas e fiscais permanentes, de enquadramento administrativo e de violência pura, resultando numa conjugação peculiar de assalariamento e trabalho forçado”. Importa aqui referir que este processo de anulação de soberanias e de implantação de novos sistemas de trabalho fez-se acompanhar, na cultura europeia, pela convicção de inferioridade biológica das pessoas de pele escura. Como Bernardo (2003, p. 654) argumenta, o sistemático desdém a que passaram a ser votados os africanos serviu para “tranquilizar as consciências brancas e para certificá-las de que a opressão colonial entrava na ordem natural das coisas, e ao mesmo tempo contribuiu para minar a autoconfiança daqueles povos, constituindo um dos factores da sua subjugação”.

É no século XIX que a mentalidade dos europeus acentua a “distância física que os separa dos outros povos, e as representações plásticas dos africanos converteram-se em caricaturas [o que anteriormente não acontecia]”. Como o autor refere, “nas modalidades artísticas destinadas a um público popular e de massas, nas ilustrações de jornais, na decoração de objectos de uso quotidiano, os negros, pela posição do corpo e pelos traços do rosto, foram-se tornando simiescos” (Bernardo, 2003, p. 656).

Francis Galton, fundador da eugenia¹⁵, desenvolveu o racismo em dois aspetos que teriam grandes repercussões (Bernardo, 2003). Por um lado, ele considerou em termos biológicos não só as diferenças de situação entre os povos, mas também as diferenças sociais no interior de cada povo, de maneira que “a elite da classe dominante seria superior aos seus concidadãos tanto sob o ponto de vista físico como mental, e além disso os descendentes destas famílias herdariam as qualidades dos pais. O mesmo modelo biológico servia assim para justificar o domínio de uns povos sobre os outros e de uma classe sobre a outra” (Bernardo, 2003, p. 660). A eugenia ao postular a hereditariedade e a continuidade genética, situava as ‘raças’ no plano das tradições. Na perspetiva de Bernardo foi “a articulação entre o racismo concebido pela linguística romântica e o racismo formulado nos termos da ciência biológica que abriu a Hitler o caminho da revolução no interior do conservadorismo” (Bernardo, 2003, p. 684).

Em Portugal, esta corrente teve em Oliveira Martins¹⁶ o mais eminente dos seus teóricos (Alexandre, 1999). A base da teoria de Oliveira Martins residia na existência de uma desigualdade congénita das diversas ‘raças’ humanas, ‘raças’ biologicamente distintas e irredutíveis. A superioridade caberia à ariana, destinada a criar a civilização europeia e a dominar o mundo. Estas ideias tiveram larga aceitação nos meios imperiais portugueses. Esta perspetiva contribuiu para justificar a possessão de terras em África. Embora algumas vozes dessem um maior crédito às possibilidades de civilização e de assimilação da ‘raça’ negra, a doutrina dominante nos começos do século XIX, em plena ocupação militar, era que se tratava de uma ‘raça’ inferior ou incompleta da sociedade humana.

Entre as décadas de 1912 e 1923, o general Norton de Matos¹⁷ defendia a integração nacional, tendo como objetivo o desvio da emigração da metrópole para África. A possível fusão entre ‘raças’ dar-se-ia sob a égide dos valores portugueses, um processo que duraria séculos. De acordo com Alexandre (1999), estamos perante uma conceção fortemente etnocêntrica, marcada pelo nacionalismo. Como o autor refere:

Ao determinar, no seu artigo 2º, que era da ‘essência orgânica da nação portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que nelas de compreendam’, o Acto Colonial de 1930 não fazia mais do que dar cunho oficial a um modo comum de ver e de sentir o nacionalismo português, nas suas várias correntes. (Alexandre, 1999, p. 140)

Armindo Monteiro, ministro das colónias entre 1931 e 1935, fase inicial do Estado Novo, retoma e dá força aos temas da vocação colonial do país, e da especial capacidade do povo português para lidar com as populações do ultramar. Conhecida no nosso país já nos anos 30, a teoria do Gilberto Freyre foi, nessa altura, “recebida com reservas pelos ideólogos do colonialismo português que, se viam com bons

¹⁵ O eugenismo “constitui simultaneamente um movimento social e uma ciência aplicada, fundados em teorias da hereditariedade e nas leis da reprodução da espécie humana que perscreve os meios para melhorar a espécie” (Cabecinhas, 2002, p. 56).

¹⁶ Historiador e escritor português (1845-1894).

¹⁷ General e político português (1867-1955).

olhos a confirmação ‘científica’ da especial capacidade da nação para lidar com os povos dos trópicos (...) recusavam no entanto a sua apologia da mestiçagem” (Alexandre, 1999, p. 142).

Após a II Guerra Mundial, o descrédito tocou as teorias racialistas que, extremadas, conduziram ao Holocausto. Depois do conflito, o governo português procurou extinguir da legislação os indícios mais evidentes de discriminação racial. Mais tarde, nos anos 50, a assunção do luso-tropicalismo como doutrina oficial adequava-se à pretensão do Estado Novo de reinvidicar uma especificidade nacional nas relações com os povos do ultramar, fornecendo uma bandeira contra as pressões da comunidade internacional no sentido da descolonização (Alexandre, 1999). Esta ideia é corroborada por Sobral (2012, p. 71) ao referir que quando o racismo institucionalizado na relação colonial deixou de ser aceitável internacionalmente, depois da II Guerra Mundial, foi substituído por uma teoria da “singularidade portuguesa assente na sua capacidade para se misturar – miscigenar – que colheu grande inspiração” no trabalho de Gilberto Freyre.

O recurso ao luso-tropicalismo acentuou-se na fase final do regime, após a eclosão das guerras coloniais nos territórios de África, servindo nomeadamente de suporte ideológico das reformas efetuadas por Adriano Moreira, em 1961, de que se destacam a abolição do estatuto do ‘indígena’ (Alexandre, 1999, p. 143).

Com a queda do Império, em 1975, poderia pensar-se que o luso-tropicalismo se dissiparia, enquanto ideologia, mas não sucedeu assim: “por forma difusa, os seus temas continuaram a circular e a impor-se entre as elites nacionais, como suporte, não já de um projeto colonial, mas da reivindicação de um modo de estar no mundo específico dos portugueses” (Alexandre, 1999, p. 143). O autor aponta o peso dos aparelhos ideológicos do Estado Novo neste processo (escola, artes e espetáculos, arquitetura...). Na sua opinião, a “singular permanência das referências luso-tropicalistas na retórica política portuguesa – com largas repercussões no pensamento do comum dos cidadãos – deverá antes procurar-se no laço estreito que une as teses de Gilberto Freyre a algumas das ideias de fundo do nacionalismo português”. Por exemplo, mesmo na exposição de 1998, período em que os impérios tinham acabado, “o racismo fora banido das visões do mundo aceitáveis, Portugal era apenas um dos países lusófonos, e o poder difundia uma imagem nacional cosmopolita”, esta imagem continuava, no entanto, profundamente articulada com elementos e símbolos da imagem anterior (Teatro Camões, Torre Vasco da Gama...) (Sobral, 2012, p. 79).

2.2.3.1 Os mitos ideológicos do Estado Novo

Partindo da reflexão anterior, embora o Portugal pós-colonial se revele diferente do que era há

algumas décadas, não parecem ter alterado “as percepções antigas e muito maioritárias do que é ser-se português, que se revelam, por exemplo, num orgulho na história centrada na génese e construção de um império extra-europeu” (Sobral, 2012, p. 97).

Para melhor compreendermos esta realidade, importa contextualizarmos o modo como o Estado português desenvolveu o seu projeto ideológico, em especial durante os anos 30 e 40 do século passado, apesar das fissuras e nuances internas. Neste período, o regime definiu um discurso propagandístico claro, agressivo, fundamentador de uma “nova ordem”, procedendo, para tal, quer à “revisão purificadora e autolegitimadora da memória histórica”, quer à “fabricação de um conceito integrador e unificador de cultura popular, de raiz nacional-etnográfica”. O propósito era o de estabelecer uma ideia mítica de essencialidade portuguesa, transtemporal e transclassista, a partir da qual se tratava de “reeducar” os portugueses no quadro de uma “nação regenerada e reencontrada consigo própria, com a sua essência eterna e com o seu destino providencial” (Rosas, 2001, p. 1033-1034).

Rosas (2001) sintetiza as ideias centrais deste discurso nos seguintes mitos ideológicos fundadores: (i) o *mito palingenético*, ou seja, o mito do recomeço, da “Renascença portuguesa”, da “regeneração” operada pelo Estado Novo, que encerra o período de mais de cem anos de liberalismo monárquico; (ii) o *mito do novo nacionalismo*, o Estado Novo não seria mais um regime na história política portuguesa, mas constituiria o retomar do verdadeiro e genuíno curso da história da pátria, a institucionalização do destino nacional, a materialização política no século XX de uma essencialidade histórica portuguesa mítica. Por isso, ele cumpria-se, não se discutia, discuti-lo era discutir a nação; (iii) o *mito imperial*, a vocação histórico-providencial de colonizar e evangelizar. A ideia da nação pluricontinental e plurirracal, una, indivisível e inalienável. Ou seja, a vocação imperial da nação; (iv) o *mito da ruralidade*, Portugal é um país essencial e inevitavelmente rural, uma ruralidade tradicional tida como uma característica e uma virtude específica, “donde se bebiam as verdadeiras qualidades da ‘raça’ e onde se temperava o ser nacional”; (v) o *mito da pobreza honrada*, um país essencial e incontornavelmente pobre devido ao seu destino rural; (vi) o *mito da ordem corporativa*, como expressão da ordem natural das coisas, ou seja, uma vocação da essencialidade portuguesa de ordem, de hierarquia e de autoridade natural; (vii) o *mito da essência católica da identidade nacional*, que entendia a religião católica como elemento constitutivo do ser português, como atributo definidor da própria nacionalidade e da sua história. Neste sentido, “Esse ser renovado, expurgado dos vícios do liberalismo, do racionalismo e da contaminação marxista, esse ser reintegrado, por ação tutelar e condutora do Estado, no verdadeiro ‘espírito da Nação’”, seria temente a Deus, respeitador da ordem estabelecida e

das hierarquias sociais e políticas, pronto a servir a pátria e o império, cumpridor dos seus deveres na família e no trabalho e satisfeito com a sua honrada modéstia (Rosas, 2001, p. 1037).

Parte destes mitos, como o mito imperial, são discutidos e contestados em 1979 por Amílcar Cabral no livro *Unidade e luta*. O autor contradiz todos os argumentos e mitos portugueses, em especial aqueles que eram mobilizados para justificar a manutenção das colónias. Por exemplo, os direitos históricos, o processo civilizacional, a teoria colonialista da chamada ‘assimilação’, a ideia de criar uma sociedade multirracial nas colónias, baseada legalmente no Estatuto do indígena (o *apartheid* português, segundo o autor), a unidade nacional com as colónias e o estado de paz aclamado por Salazar. De acordo com Cabral (1979), as exigências dos africanos e as resistências das suas organizações, que foram forçadas a manter-se ocultas, resultaram em severa repressão. Tudo isto em nome da civilização e cristandade, por aquele que o autor considerava o sistema colonial mais retrógrada.

Mas estas reflexões não chegavam a Portugal e desde 1933, com a criação do SPN¹⁸, mas sobretudo desde meados dessa década, foi montado um vasto e diversificado sistema de propaganda e inculcação ideológica autoritária e monolítica, assente no Estado e desdobrando-se diversamente sobre o quotidiano das pessoas, na família, nas escolas, no trabalho e no período de lazer. De acordo com Rosas (2001) foram quatro os pilares principais desse dispositivo policêntrico e multifacetado. Dois deles integravam aquilo a que o autor chama o sistema de enunciação, isto é, de organização, padronização e divulgação da informação selecionada, mas também das crenças, dos valores e da cultura. O vasto aparelho da educação nacional e o aparelho corporativo constituíam os outros dois pilares do sistema de propaganda ideológica, de organização do consenso e da ordem.

Nascido com o objetivo de divulgar a obra do governo, sob a liderança de António Ferro¹⁹, o SPN ganharia outro alento e uma dimensão mais conforme com a dos organismos congéneres das ditaduras europeias: “reeducar os espíritos” (Rosas, 2001, p. 1042). Com este objetivo, duas organizações foram criadas e apresentadas entusiasticamente na década de 30 do século passado: a Legião Portuguesa, ou o conjunto de voluntários de defesa do regime; e a Mocidade Portuguesa, uma organização pré-militar composta por adolescentes (Torgal, 2009).

¹⁸ O Secretariado da Propaganda Nacional (SNP), devido às transformações na política europeia, associadas ao final da II Guerra Mundial, altera a denominação para Secretariado Nacional da Informação, Cultura Popular e Turismo (SNI). Mais tarde, em 1968 o SNI é substituído pela Secretaria de Estado da Informação e Turismo. Estes órgãos foram centrais na difusão da imagem que o regime pretendia transmitir. O sistema de propaganda funcionou tão eficazmente que vários autores consideram que as representações sobre este período não foram destruídas pela Revolução dos Cravos (1974), mas persistem de algum modo nas mentes dos portugueses (Almeida, 2008; Torgal, 2009).

¹⁹ Diretor do SNP entre 1933 e 1949. António Ferro projetou uma ‘política do espírito’ que colocou, entre outros setores, a arte a serviço da propaganda do Estado Novo. O objetivo era incutir entusiasmo no povo português em relação às ações do regime (Vieira 2011). Sobre António Ferro, Torgal (2009, p. 15) refere que para além de um “jornalista que entrevistava ditadores, era um escritor modernista, editor do jornal literário *Orpheu* – onde Fernando Pessoa escreveu -, um viajante, dramaturgo e amante do cinema que visitou Hollywood, a terra dos sonhos e do ‘fazer-acreditar’”. António Ferro foi responsável por vários eventos que tornaram Portugal famoso no exterior em 1930 e 1940. Por exemplo, através da participação em exposições internacionais (Paris, 1937; Nova Iorque e São Francisco, 1939). Como Torgal (2009, p. 7) menciona, o Estado Novo transmitia uma imagem relativamente agradável em ambientes políticos estrangeiros. Por exemplo, era comum, durante o longo período da sua existência, reconhecer o Estado Novo como tendo um caráter “original”, evitando assim a classificação de “fascismo”.

O SPN vai constituir-se, assim, como o espaço por excelência da política e da ideologia do regime, da sua estetização e divulgação massiva, através de um impressionante aparelho ideológico que, em poucos anos, atuava também sobre as artes plásticas. Deste modo,

(procurando casar o modernismo estético com os valores ruralistas e conservadores do discurso oficial), apostava a fundo nos novos veículos da moderna propaganda — o cinema, a rádio, o cartaz —, promovia prémios literários, lançava o ‘teatro do povo’, reinventava a etnografia e a cultura ‘populares’, criava um turismo oficial como decorrência destas, encenava ‘festas populares’, ‘cortejos históricos’ e o geral das grandes mobilizações do regime. (Rosas, 2001, p. 1043)

Este processo era auxiliado pela atuação da censura prévia que cobria a quase totalidade das formas de expressão. Como refere Bernardo (2003), o fascismo português estimulou a mobilização popular no plano das festas, dos cortejos e das exposições, assumindo uma maior dimensão estética, já que constituiu uma modalidade de fascismo alheada de uma política de massas.

“Ao contrário do que sucedia nas modalidades radicais do fascismo, nesta variante conservadora a oportunidade para a mobilização de massas não provinha do acto político, mas da memória política; e como a memória requeria o congelamento prévio da política num suporte plástico, a encenação concretizava-se na forma específica da comemoração. Substituindo a visão pela memória, ou para ser exacto, a ilusão da visão pela mistificação da memória, o fascismo português atribuiu a primazia aos aspectos plásticos materiais” (Bernardo, 2003, p. 756).

Para Bernardo (2003, p. 756), o fascismo português encontrou o seu modelo nas romarias. De acordo com o autor, um exemplo de encenação colossal do regime foi a Exposição do Mundo Português de 1940. Na sua opinião, era impossível que uma encenação se destinasse mais deliberadamente a mistificar o presente. Na época em que o quotidiano assumia uma implacável urgência, os pavilhões da Exposição do Mundo Português apresentavam aos visitantes um passado obsessivo, destinado a servir de única justificação ao país do Estado Novo. Não se tratava de enaltecer simplesmente o passado, mas “procedia-se a uma operação mais subtil, apresentando-se o passado como o elemento central do presente, e mesmo como o seu único elemento meritório. Esta função paradoxal de enaltecer o presente em termos exclusivamente ditados pelo passado conferiu àquela exposição a sua ambiguidade estilística” (Bernardo, 2003, p. 759). Nesta exposição o passado ancestral é realçado, através da referência a figuras consideradas símbolos da história de Portugal - escritores, navegadores, artistas e obras... -, como o Infante D. Henrique, *Os Lusíadas*, Vasco da Gama, entre outros.

Luís Cunha (2001) analisou a documentação produzida no âmbito de dois eventos concretos particularmente marcantes durante este período: a Exposição Colonial do Porto (1934) e a Exposição do Mundo Português em Lisboa (1940). Relativamente ao primeiro destes eventos, é de salientar, por um lado, o discurso de exaltação do império e, por outro, a sua tónica pedagógica. Através da exposição procurou-se “cativar interesses e vocações, mas sobretudo demonstrar a verdadeira dimensão e vocação

do país”. A exposição da “vastidão geográfica” da nação permitiria negar a sua “pequenez europeia”, evidenciando “o valor da alma missionária e civilizadora portuguesa”. Neste sentido, face à ameaça de outras potências coloniais europeias que cobiçavam o solo português, pretendia-se evidenciar “os direitos históricos e morais de possuir um império” e legitimar as expectativas de um “novo ciclo político” com vista à consolidação destes direitos (Cunha, 2001, p. 95).

Na perspetiva de Almeida (2008), estas imagens e discursos faziam parte de uma narrativa nacional em que a descoberta, a expansão e a colonização desempenharam um papel central, tendo-se tornado hegemónicas.

Cláudia Castelo (2005, p. 22) interroga “uma ideia muito enraizada entre nós – de que existe uma relação especial (afectiva) dos portugueses com África”, procurando contribuir para desfazer velhos mitos sobre a identidade nacional portuguesa. Como a autora indica, a partir de 1945 com a pressão internacional favorável à auto-determinação dos territórios coloniais, Portugal procurou delinear uma argumentação que legitimasse a manutenção das colónias portuguesas. Este processo de legitimação do colonialismo português “exigirá alterações na legislação, uma reformulação doutrinária e medidas inéditas de fomento económico em Angola e Moçambique” (Castelo, 2005, p. 135).

Gilberto Freyre escreveu duas obras especificamente sobre a temática do luso-tropicalismo: *Integração portuguesa nos trópicos* (1958) e *O luso e o trópico* (1961). Como refere Castelo (1998, p. 37), estas suas obras foram “encomendadas” e publicadas por organismos do Estado português. Na sua opinião, o Estado Novo utiliza estes livros, supostamente científicos, como instrumentos de propaganda e de legitimação da sua política colonial.

A convite do ministro do ultramar Sarmento Rodrigues, o sociólogo brasileiro Gilberto Freyre inicia uma visita por ‘terras lusitanas’ (Castelo, 2005). É durante a sua passagem por Goa que este explicita a doutrina do luso-tropicalismo, delineada já desde *Casa Grande e Senzala* (1933) e *O Mundo que o português criou* (1940). De um modo geral, Freyre afirmava que os portugueses tinham uma capacidade especial de se unirem aos trópicos por uma “ligação de amor e não de interesse, e aí constituírem sociedades multirraciais marcadas pela mestiçagem e pela interpenetração de culturas” (Castelo, 2005, p. 136).

No final de 1953, Freyre publica dois livros relacionados com a sua experiência no ‘mundo português’ (Castelo, 1998): *Aventura e rotina* (1953) e *Um brasileiro em terras portuguesas* (1953). Nesta última obra, Freyre utiliza pela primeira vez o conceito de luso-tropicalismo, legitimando, na perspetiva de Castelo (1998), a política colonial portuguesa, comprometendo-se com o salazarismo.

Gilberto Freyre chega a Lisboa em 1951, para a viagem de cerca de um ano pelo “Ultramár Português”. O primeiro impulso do autor foi recusar o convite, porque tendo 50 anos, considerava que não era já novo para essa “aventura” e todas as doenças “exóticas” que pudessem atraindoar o corpo, porém, aceita o convite (Freyre, 1953/1959).

Gilberto Freyre só não visitou Macau, Timor e os Açores. No livro *Aventura e Rotina*, o autor relata os pormenores dessa viagem. O autor diz-nos que teve a impressão de *déjà vu*, “tal a unidade na diversidade que caracteriza os vários Portugais espalhados pelo mundo”. Face a esta observação, Freyre (1953/1959, p. 9) encontra na expressão “lusotropical” o modo de designação de “complexo tão disperso; mas quase todo disperso só pelos trópicos”. O autor refere esta sensação, por exemplo, quando visita Goa, mencionando que a “interpenetração de valores não só da cultura como da paisagem” que observa, o remete para o próprio Brasil (Freyre, 1953/1959, p. 264).

Nestas reflexões, Gilberto Freyre esclarece que o convite endereçado pelo Ministro do Ultramar para visitar as ex-colónias “não poderia ser mais nitidamente apolítico”. O autor nota que olhou esse convite e a visita como homem de estudo, mencionando que lhe teria sido pedido que visse o “ultramár Português com inteira independência e até com olhos sociologicamente clínicos” (Freyre, 1953/1959, p. 19). É curioso o facto de o autor reconhecer que já havia sido convidado por António Ferro quando este era Secretário Nacional da Informação e de novo em 1948, tendo recusado ambos os convites, por os considerar comprometedores, tendo, contudo, aceite este último.

O autor visita escolas, asilos, hospitais, bibliotecas, fábricas, mercados, quartéis, entre outros espaços, sendo a sua receção devidamente preparada e orientada de acordo com os interesses do regime. Por exemplo, percebem-se as restrições de visita a determinadas comunidades no Dundo, no norte de Angola, centro de uma das mais importantes companhias de diamantes, a Diamang.

A capacidade ou apetência do português para a miscigenação é constantemente referida pelo autor ao longo do livro. Referindo-se à Guiné, Freyre (1953/1959, p. 230) diz-nos:

A Guiné apenas começa a ser terra amada, e não apenas desvirginada, pelo europeu. Tenho estado com mais de um português preso pelo amor, e não pelo donjuanismo de conquistador brutal de terras exóticas, à Guiné, à sua natureza, à sua gente nativa. E quando começa a haver esse amor é que principia a verdadeira colonização à maneira portuguesa.

Já em Cabo Verde relata as relações idílicas entre colonizadores e colonizados:

Voltei às vezes tarde da rua aos meus aposentos, sem encontrar um guarda sequer à entrada do palácio. Sinal de que governo e povo vivem aqui [Cabo Verde, São Tiago] na mais idílica das relações. Relações que nunca se disfarçam quando são realmente más. (1953/1959, p. 241)

O autor, na sua visita ao Oriente, salienta o facto de o português ter levado para essas terras um “modo menos hirto de ser europeu que o dos ingleses, holandeses e franceses” (1953/1959, p. 274).

Diz-nos ainda que o português praticamente se submeteu aos valores indianos desde os seus primeiros contactos com as populações, “antecipando-se a outros europeus numa obra inteligente de adaptação as trópicos” (Freyre, 1953/1959, p. 274-275).

De acordo com Gilberto Freyre (1953/1959, p. 317), para o ministro do Ultramar, o Oriente e a África portugueses não constituíam colónias, mas “outros Portugais” e a distância que separava as várias “províncias portuguesas” não era senão “fictícia ou matematicamente” erguida, porque na realidade elas formavam “um só Portugal, cada vez mais consciente da sua unidade, dentro da qual cabem arrojos de diversidade”.

Como pudemos conferir, pelos exemplos citados, são as supostas características do português – ausência de preconceito racial, apetência pela miscigenação, cristianismo fraternal – que conferem coerência interna ao mundo “criado pelos portugueses” (Castelo, 1998, p. 33). Na opinião de Castelo (1998, p. 33), Freyre reconhece as especificidades étnicas e culturais dos povos em presença, conferindo-lhes dignidade e valor, mas em simultâneo, “exalta a eliminação das diferenças, a mistura de identidades, a fusão de grupos diferentes, através da miscigenação salvadora. O ideal da mestiçagem acarreta a apologia dos mulatos e dos mestiços e a indiferenciação cultural”²⁰:

Age, a mulher de cor assim socialmente situada [com alguma europeização, mas ainda enraizada no seu meio ancestral] como um elemento magnífico de aproximação do esposo ou do amante branco com as condições tropicais de vida, sem prejuízo no que nele se conserve de lusitano e de cristão. Foi o que ocorreu em mais de uma área brasileira e é o que ocorre hoje em Angola e até certo ponto na Guiné. (Freyre, 1953/1959, p. 333)

Procuo notar nos meninos da escola e de liceu o que o seu aspecto pessoal parece exprimir da estética da miscigenação nesta ilha [Cabo verde, São Vicente]: uma ilha em que o europeu puro está hoje em tal minoria que é como se fosse um intruso. Um sobejo e uma sobra de europeu. (Freyre, 1953/1959, p. 249)

Assim, para Freyre, Portugal havia-se consolidado como “Portugal Africano” por um processo de “interpenetração de culturas” que o torna numa “constelação de Áfricas Portuguesas” (Freyre, 1953/1959, p. 429). Segundo o autor, o português “custa a desaparecer nos trópicos”, porque há entre eles “uma espécie de aliança íntima ou confabulação secretamente maçónica de um grau ou de uma profundidade ainda não alcançada por outros europeus” (Freyre, 1953/1959, p. 199). Assim, o português terá “criado um novo mundo” em vários continentes, tendo feito dele “uma combinação de diversidade com unidade” (Freyre, 1953/1959, p. 318).

²⁰ De facto, já em *Casa Grande e Senzala*, a miscigenação surge como elemento essencial da identidade nacional e cultural brasileira. Ao associar as origens do Brasil à mestiçagem, Freyre (1933/2002) refere-se também “à sexualidade e às relações de género entre as “raças”” (Castelo, 1998, p. 28). Para o autor, a dominação sexual das escravas negras pelos senhores brancos terá sido o ato fundador da nacionalidade brasileira.

Na perspectiva de Castelo (2005) o Estado Novo soube *apropriar-se* de algumas destas ideias lusotropicalistas para se defender das pressões da comunidade internacional, em especial, a partir do momento em que Portugal integra a ONU – Organização das Nações Unidas (1945). A disseminação deste mito foi ainda levada a cabo “em campanhas de propaganda do país no exterior, nas declarações dos altos representantes da nação à imprensa estrangeira e nos circuitos diplomáticos”. De acordo com a autora, do ponto de vista interno, assiste-se a um momento de amplo consenso em torno da integridade nacional e da continuidade da “missão histórica” do país no mundo (Castelo, 2005, p. 137).

Na década de sessenta do século passado, com a obtenção da independência por vários países africanos, o poder do grupo afro-asiático no seio da ONU fortalece-se. Castelo (2005, p. 137) enumera uma série de dificuldades políticas que o regime de Salazar enfrenta em 1961:

O assalto ao paquete “Santa Maria” por Henrique Galvão (Janeiro), a tentativa de libertação dos presos da cadeia de Luanda (Fevereiro), os massacres orquestrados pela UPA no norte de Angola, o golpe militar do general Botelho Moniz (Março) e a ocupação de Goa, Damão e Diu pela União Indiana (Dezembro).

Perante esta pressão, o ministro do Ultramar, Adriano Moreira, promulga um conjunto de medidas que têm como objetivo eliminar algumas formas de exploração e discriminação, como o indigenato. Dá-se uma enorme ênfase à constituição de sociedades multirraciais no ‘ultramar’, através da intensificação do povoamento europeu. No entanto, como referem Castelo e colegas (2012), as várias estratégias utilizadas nesse período para enfrentar a luta emancipalista, tiveram subjacente a anulação da alteridade, persistindo o trabalho forçado e a discriminação da população indígena.

Nesse período teve início a guerra colonial, que despertou um certo impulso patriótico, o que explica o apoio inicial da opinião pública à contraofensiva militar (Castelo, 2005). Com o alargamento do conflito à Guiné (1963) e a Moçambique (1964), com o seu prolongamento por treze anos, com a mobilização de centenas de milhares de jovens, desenvolvem-se iniciativas de contestação à guerra e ao colonialismo português. Como a autora nota, a revisão constitucional de 1971 consagrava o princípio da autonomia progressiva de Angola e Moçambique. Contudo, a maioria da população daqueles territórios continuou sem direito de voto, o que significava que se encontrava fora dos centros de decisão política.

De 1970 em diante, as ações governamentais foram sujeitas a várias mudanças. Em Portugal, o governo procurou silenciar movimentos estudantis subversivos, pôs fim a qualquer tipo de liberalização, encerrando associações de estudantes em todo o país. Houve várias rusgas policiais a instalações de universidades e dezenas de estudantes foram presos ou forçados a incorporar o exército colonial. Além disso, a partir de 1970/1971 a 1972 o número de detenções aumentou, bem como a censura, a repressão e a violência (Rosas, 1994).

A Revolução dos Cravos, em abril de 1974, coloca fim ao Estado Novo e à Guerra Colonial em África. Contudo, como Castelo (1998, p. 14) salienta, “persiste no atual contexto político e cultural um discurso que acentua a ‘imunidade’ dos portugueses ao racismo, a sua predisposição para o convívio com outros povos e culturas e a sua ‘vocação universalista’”.

A autora demonstra que o luso-tropicalismo, na aceção Gilberteriana, nunca foi adotado como discurso oficial do Estado Novo, sendo sido apenas perfilhada uma versão simplista e profundamente nacionalista, que veiculava algumas ideias cuidadosamente manipuladas. Nos anos 1950/1960, as principais ideias de Freyre sobre o povo português – ausência de sentimentos racistas; capacidade de empatia relativamente aos outros povos; profunda fraternidade cristã – são apropriadas pelo discurso oficial. No entanto, como a autora refere, o luso-tropicalismo implica mais do que isto. Na sua opinião, os seus aspetos “desnacionalizadores” são propositadamente esquecidos: a valorização dos diferentes contributos – africanos, ameríndios, orientais, europeus – para a civilização luso-tropical, e a noção de que a “unidade de sentimento e de cultura” se sobrepunha às questões de soberania, podendo surgir uma federação cultural com lugar para mais de dois Estados. O que significava que a independência dos povos das colónias portuguesas não punha em questão a existência de uma comunidade luso-tropical (Castelo, 1998, p. 139-140).

Esta perspetiva foi integrada em vários elementos da sociedade, nos contextos político, educativo, artístico, etc. Por exemplo, a referência às colónias era quase inexistente nos ‘livros de leitura’ no Estado Novo (Matos, 2006). Os temas neles tratados diziam respeito aos heróis portugueses e à história de Portugal, encontrando-se ainda referências à colonização e ao seu sucesso, pelo facto do povo português ser resultado de uma “grande miscigenação” e ter, por isso, uma “predisposição para se adaptar a outros lugares”, estabelecendo contacto entre diferentes povos (Matos, 2006, p. 250).

Nos filmes que a autora analisa, encontra ainda representações que integram as colónias na noção de território nacional, “mas nunca se fala em interacção cultural ou algo aproximado. Os nativos surgem neles sobretudo como personagens secundárias ou ocupando-se de tarefas servis relativamente aos colonos” (Matos, 2006, p. 250). O mesmo acontecia nas exposições, em que os nativos eram expostos “na sua diferença e na sua inferioridade a uma população unida pela suposta pertença a uma ‘raça’ considerada superior e detentora de poder – político e científico – da metrópole” (Matos, 2006, p. 254). Na opinião da autora, a exposição objetificava essa superioridade ao dividir as pessoas em observadores e observados.

O luso-tropicalismo pode ser entendido como representação social (Valentim, 2011, p. 192) – teoria que exploraremos no próximo capítulo – constituindo uma espécie de “meta-sistema social” que é

mobilizado quando os portugueses pensam sobre si na atualidade, mesmo que as suas atitudes contradigam as assunções luso-tropicalistas.

2.3 Migrações, minorias e relações interculturais: concetualização e dinâmicas

Neste ponto pretendemos esclarecer alguns conceitos, em particular, os conceitos de migração e minorias, discutindo ainda, de modo breve, diferentes estratégias que os indivíduos migrantes podem adotar no país de destino no que respeita ao relacionamento intercultural.

De acordo com a Organização Internacional para a Migrações (OIM) (2011), o conceito de migração refere-se ao “movimento de uma pessoa ou grupo de pessoas, quer através de fronteiras internacionais, quer dentro de um Estado”. A OIM acrescenta que se trata de um movimento populacional, que engloba qualquer movimento de pessoas, independentemente da sua duração, composição e causas; inclui a migração de refugiados, pessoas deslocadas, migrantes económicos e pessoas que se movem com outro propósito, incluindo a reunificação familiar. A OIM (2011) identifica ainda a pessoa migrante como aquela que se move ou moveu através de uma fronteira internacional ou dentro de um Estado, distante do seu local de residência habitual, independentemente: (1) do estatuto legal da pessoa; (2) se o seu movimento é voluntário ou involuntário; (3) das causas do movimento; ou (4) da duração da estadia.

Embora alguns autores utilizem a expressão imigrantes de segunda geração para designar os jovens nascidos de pais imigrantes²¹, esta designação não nos parece apropriada, por incluir quer os casos em que os filhos nascidos no país de origem acompanham os pais no seu percurso migratório, quer aqueles que já nasceram no país de destino e que não devem ser classificados deste modo. Utilizamos a expressão ‘descendente de imigrantes’ de modo a evitar a particularização da geração dos filhos (Rocha-Trindade, 1995). Esta opção revela-se ainda mais pertinente quando nos referimos por exemplo, aos imigrantes cabo-verdianos, cujo fluxo migratório se estende por várias décadas, e que no país de destino tiveram filhos, netos, bisnetos.

Relativamente ao termo minoria, na aceção em que o termo é usado pelos instrumentos internacionais de direitos humanos as minorias são “grupos sociais integrados na população de um Estado, mas distintos da maioria da população desse Estado pelos seus traços étnicos, culturais, religiosos e/ou linguísticos”. É com este sentido que o artigo 27.º do Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (PIDCP)²², de 1966, impõe aos “Estados em que existam minorias étnicas,

²¹ Cf. Pires (2009, p. 29), que adopta a seguinte definição: “são segunda geração de imigrantes todas as crianças nascidas no país de acolhimento do(s) pai(s), com pelo menos um dos pais nascido no estrangeiro ou crianças nascidas no estrangeiro que foram para o país de acolhimento antes dos doze anos de idade”.

²² Acessível online em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh-direitos-civis.html>.

religiosas ou linguísticas”, o dever de assegurar que as pessoas pertencentes a essas minorias não são privadas do direito de ter, em comum com os outros membros do seu grupo, a sua própria vida cultural, de professar e de praticar a sua própria religião ou de empregar a sua própria língua (Jerónimo, S/D). Por sua vez, de acordo com a Organização Internacional para a Migrações, apesar de não existir uma definição de direito internacional universalmente aceite, pode-se considerar que minoria é um

Grupo que é numericamente inferior à restante população de um Estado não se encontrando numa posição de domínio, cujos membros têm características étnicas, religiosas ou linguísticas que diferem das da restante população e que, embora apenas implicitamente, têm um sentimento de solidariedade no que respeita à preservação da sua cultura, tradições, religião e língua. (OIM, 2011, p. 63)

Esta definição parece-nos problemática já que, por exemplo, as mulheres, não sendo uma minoria numérica, constituem uma minoria do ponto de vista da posição social que ocupam na sociedade portuguesa, por exemplo, nos cargos políticos e na direção de grandes empresas (Santos & Amâncio, 2012; Fernandes, 2011). Além disso, quer as mulheres, quer outras minorias do ponto de vista numérico e da posição social que ocupam, não têm necessariamente um sentimento de solidariedade no que se refere à preservação de uma determinada cultura, língua ou religião. Esta conceção de minoria homogeneiza uma variedade de pessoas com as suas idiossincrasias e posições sociais variáveis numa categoria rígida. Do nosso ponto de vista, o conceito de minoria pode de facto referir-se à variável numérica, mas importa em particular considerar um conjunto de categorias de ordem social, económica, política, etc., que vão sendo reconstruídas ao longo do tempo. Neste sentido, trata-se de um conceito dinâmico e flexível. Esta perspetiva vai de encontro à de vários cientistas sociais (Grew, 2001; Tajfel, 1981/1983), que definem minoria, não tendo como referente o plano dos números, mas a posição social dos grupos que designam de minorias. Nesta aceção, as minorias são socialmente (re)construídas. De acordo com Grew (2001), para ser considerada uma minoria, um grupo deve ser um elemento interno da sociedade mais ampla e, em simultâneo, estar suficientemente fora do seu núcleo sociopolítico sem acesso ao estatuto e poder considerados normais. Nesta dissertação utilizamos este conceito para designar pessoas que se encontram em número reduzido face à sociedade maioritária e que não se encontram em posições de maior visibilidade e desejabilidade social.

Importa ainda esclarecermos a razão pela qual não utilizamos o conceito ‘grupo étnico’ ou fazemos referência à etnicidade para designar os participantes nesta investigação. De facto, o termo ‘grupo étnico’ tem sido empregue para referir “situações de grupos minoritários, que são percebidos e classificados em função da sua diferenciação cultural face aos padrões estabelecidos pela cultura dominante” (Cabecinhas, 2002, p. 61). Para além dos estudos aqui apresentados envolverem uma diversidade de participantes que podem ou não ser percebidos como pertencentes a um ‘grupo étnico’,

como demonstra o estudo de Cabecinhas (2002), as pessoas tendem a associar a designação 'grupo étnico' a 'raça'. A autora verifica num dos estudos desenvolvidos que os estudantes não distinguem 'grupo étnico' de 'raça'. Para os jovens, as características culturais referidas como definidoras dos 'grupos étnicos' são consideradas inseparáveis das características físicas. Os 'grupos étnicos' são vistos como possuindo características intrínsecas, muito marcadas, que os distinguem da maioria ou da cultura dominante, imutáveis e, como tal, justificativas do seu estatuto e das assimetrias de poder. Cabecinhas (2002) observa que as respostas dos participantes enfatizam a centralidade da cor da pele na categorização dos grupos sociais. Ou seja, verifica a predominância de traços físicos nas definições de 'raça', mas estes estão também presentes nas definições de 'grupo étnico'. Por esta razão, consideramos mais apropriada a utilização do termo minoria, que remete, na nossa perspetiva, para o estatuto social percebido de vários grupos sociais participantes neste estudo.

A propósito das estratégias utilizadas pelos indivíduos migrantes no processo de relacionamento com a sociedade maioritária, Berry e Sam (1996) apresentam-nos quatro estratégias de aculturação que podem ser mobilizadas em simultâneo em diferentes contextos sociais, ou ainda serem privilegiadas umas em detrimento de outras, dependendo do período temporal. Os autores questionam o modo como os indivíduos que se desenvolveram num determinado contexto social se adaptam a novos contextos, resultado de processos de migração, (des)colonização ou outras formas de contacto intercultural. O conceito de aculturação é empregue pelos autores para referir as mudanças culturais que resultam desses encontros, enquanto os conceitos de aculturação psicológica e adaptação são utilizados para referir as mudanças psicológicas e eventuais consequências que ocorrem como resultado das experiências de aculturação dos indivíduos. Berry, Phinney, Sam e Vedder (2010, p. 17) descrevem aculturação como o "processo de mudança psicológica e cultural que segue o contacto intercultural". As mudanças culturais incluem alterações nos costumes de um grupo e na sua vida económica e política. As mudanças psicológicas incluem alterações nas atitudes dos indivíduos face ao processo de aculturação, nas suas identidades culturais e nos seus comportamentos sociais em relação ao grupo com o qual contacta.

Existem muitos tipos de grupos culturais em sociedades plurais e a sua variedade deve-se principalmente a três factores: a mobilidade, o voluntariado e a permanência. Alguns grupos entram em contacto com outros porque se movem para uma nova localização (ex. imigrantes e refugiados), enquanto outros viram uma nova cultura ser levada até eles (ex. indígenas). Alguns grupos entram no processo de aculturação voluntariamente (ex. imigrantes), enquanto outros experienciam a aculturação sem a procurarem (ex. refugiados, população indígena). De entre aqueles que migraram, alguns

encontram-se relativamente envolvidos no processo, enquanto para outros esta situação é temporária. Estes três factores em interação podem, de acordo com Berry e Sam (1996), originar diferentes estratégias de aculturação: assimilação, separação, integração e marginalização.

De acordo com os autores, quando os indivíduos não desejam manter a sua identidade cultural e procuram a interação diária com outras culturas, tendem a adotar a estratégia da assimilação. Em contraste, quando o grupo não-dominante valoriza a manutenção da sua cultura original e ao mesmo tempo deseja evitar a interação com outros, tende a eleger a alternativa da separação. Quando este modo de aculturação é perseguido pelo grupo dominante no que se refere ao grupo não-dominante, então a segregação é o termo apropriado. Quando existe um interesse em ambos, a manutenção da cultura original e a interação com outros grupos, a integração é a opção; aqui, mantém-se algum grau de integridade cultural, enquanto ao mesmo tempo o indivíduo procura participar como parte integral da rede social mais ampla da sociedade. Por fim, quando existe pouca possibilidade ou interesse na manutenção cultural (frequentemente por razões de perda cultural forçada), e pouco interesse em manter relações com outros (frequentemente por razões de exclusão ou discriminação), então a marginalização tende a ser a estratégia adotada. As atitudes e os comportamentos relativamente a estas quatro dinâmicas constituem a estratégia de aculturação dos indivíduos (Berry & Sam, 1996).

Num outro estudo sobre as estratégias de aculturação de imigrantes, os autores concluem que deve haver apoio e incentivo para os imigrantes adotarem a estratégia da integração, uma vez que a adaptação psicológica e sociocultural são mais positivas entre os que se orientam desta forma. A integração envolve a aceitação de dois tipos de atitudes ou orientações entre ambos os grupos de imigrantes e da sociedade em geral. Em primeiro lugar, a manutenção cultural deve ser desejada pelos imigrantes, e permitida (mesmo encorajada) pela sociedade como um todo. Em segundo lugar, a participação e inclusão na vida da sociedade como um todo deve ser procurada pelos imigrantes e permitida e apoiada pela sociedade em geral. Dadas estas características, a integração requer uma série de iniciativas. Por um lado, os governos devem apoiar organizações de imigrantes de modo que a perda cultural seja limitada ou impedida, que a sua identidade cultural seja promovida e seja mantido o seu modo de vida. Por outro lado, os governos devem procurar desenvolver políticas e programas para incentivar a participação dos imigrantes na vida diária da sociedade nacional, de modo que estes não permaneçam isolados nas suas próprias comunidades, ou alienados da sociedade em geral. E em terceiro lugar, os governos devem desenvolver políticas e programas para a população em geral incentivando a aceitação da diversidade cultural e a participação dos imigrantes na vida da sociedade

mais ampla. A educação pública sobre o valor da diversidade e leis anti-discriminação e pela equidade são veículos apropriados para essas iniciativas (Berry et al., 2010).

À semelhança de Berry e colegas (2010), Neto (2007) considera que embora as quatro estratégias de aculturação possam ser encontradas em sociedades pluralistas, só a integração contribui para definir uma sociedade multicultural. O multiculturalismo esboça-se quando o próprio grupo e os outros grupos culturais são valorizados e as principais instituições sócio-políticas trabalham conjuntamente para os fazer dialogar.

2.3.1 Dinâmicas da imigração em Portugal

No período das migrações pós-coloniais, o que estava destinado a ser mão de obra temporária, economicamente ativa, tornou-se em imigração permanente, cujas atividades, necessidades, exigências e impactos sociais se manifestaram para além da esfera económica. Vários países da Europa Ocidental tornaram-se países de imigração, em grande parte, de forma não intencional e reativa, e muitas vezes contra a vontade explícita de parte considerável das elites políticas e das populações nativas (Hollifield, 1992).

Nos últimos anos, a imigração e as relações interculturais tornaram-se questões fortemente politizadas em todo o mundo, e na Europa em particular. Os próprios imigrantes tornaram-se participantes ativos no processo político. Isto inclui muitas formas de mobilização que podem ser integradas em processos políticos ou políticas existentes. No entanto, o ativismo migrante também incluiu exigências cada vez mais controversas de direitos culturais, como o uso do véu islâmico nos estabelecimentos públicos ou o direito à educação em línguas minoritárias. Os desafios políticos relacionados com a imigração e as relações interculturais não se limitam, no entanto, ao ativismo migrante. Problemas relacionados com a integração de alguns imigrantes, bem como sentimentos racistas em vários contextos nacionais, têm estimulado o surgimento de extrema-direita radical, de partidos políticos xenófobos desde meados da década de 1980 do século passado (Koopmans, Statham, Giugni & Passy, 2005).

Koopmans e colegas (2005) argumentam que as razões mais profundas para que, associado aos elevados números da diversidade surgissem também níveis de conflito político, estão relacionadas com os impactos das migrações e da diversidade cultural em três elementos em que assentaria o Estado-nação: o controlo soberano das fronteiras externas, a regulação do acesso à cidadania e a auto-compreensão cultural de uma nação, ou seja, a sua identidade nacional.

No que concerne ao caso português, Castelo (2005) divide as migrações resultantes da expansão europeia, iniciada no século XV por portugueses e espanhóis, em três tipos de movimentos e em três períodos históricos: (i) 1500 a 1900 – migração para as plantações, minas e construção ferroviária nas colónias; (ii) meados do século XIX até 1914 - êxodo transatlântico em massa de europeus; e a migração ultramarina entre 1945 e 1960; (iii) a migração de retorno do ultramar e migração laboral de não europeus para a Europa ocidental depois de 1945.

Nesta reflexão iremos centrar-nos, em especial, nas dinâmicas migratórias que afetam a realidade portuguesa no período após a II Guerra Mundial. Como refere Rocha-Trindade (1995), o fenómeno da emigração para a Europa surgiu nos finais da década de 50 do século passado, devido às políticas restritivas de imigração do Brasil e ao desenvolvimento económico da Europa após a II Guerra Mundial. A falta de mão de obra no pós-guerra e o desenvolvimento técnico e industrial nos países mais ricos da Europa atraíram os movimentos migratórios de países mais pobres, a partir do Leste Europeu (até à construção do muro de Berlim em 1961) e a partir do sul da Europa. A França constituiu um dos principais destinos, seguida da Alemanha, Inglaterra, Luxemburgo, Bélgica, Holanda e dos países nórdicos. Devido às dificuldades em obter a saída legalizada desde Portugal, face à situação económica precária que se vivia no país e à oferta de trabalho nos países do norte da Europa, muitos trabalhadores entraram clandestinamente nos países de acolhimento, através de redes de tráfico. Segundo Santos (2004), esta realidade manteve-se até meados dos anos 1970, por altura da crise petrolífera e consequente crise económica na Europa. A partir desse momento, as autoridades responsáveis pelos países anfitriões, delimitaram as políticas de imigração, restringindo os fluxos migratórios, promovendo políticas do regresso voluntário aos países de origem, aumentando a discriminação face aos trabalhadores portugueses. Esta situação é alterada com a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE) em 1986. Nesta fase, os trabalhadores portugueses viram mudar o seu estatuto de e/imigrantes para cidadãos europeus, passando a poder circular livremente pelo espaço europeu (Santos, 2004, p. 27-28).

Tendo adotado desde o século XIX até meados do século XX uma política governativa de trajeto de ida, no início dos anos 80, o governo confinou a sua ação ao controle e defesa dos emigrantes durante o trajeto migratório, ou seja, relativamente ao recrutamento de mão de obra e fiscalização de fronteiras, existindo uma preocupação com a proteção dos direitos sociais dos emigrantes. Na década de 80 do século passado assistiu-se também à imigração proveniente dos países africanos recentemente independentes, que terão visto em Portugal uma oportunidade para fugir à pobreza (Santos, 2004). Ao mesmo tempo, Portugal acolheu os brasileiros que fugiam ao regime ditatorial implantado naquela época

no Brasil. Portugal tornou-se, simultaneamente, num país de emigração e de imigração (Rocha-Trindade, 1995; Santos, 2004).

É de salientar que a partir dos finais dos anos 1990, Portugal recebeu cidadãos dos países do Leste. Algumas das razões que conduziram a este facto têm que ver com o desmembramento da antiga União Soviética e a situação precária em que vivem os seus habitantes. Além disso, a facilidade de mobilidade dentro do espaço Schengen, a que Portugal pertence, ajudou a consolidar essa tendência (Santos, 2004, p. 18).

De facto, a 'perda do Império', a construção de uma sociedade democrática e a integração de Portugal na União Europeia, representaram importantes desafios à re-imaginação da Nação portuguesa e da identidade nacional. Os novos fluxos de imigrantes das ex-colónias, a imigração laboral, os fluxos de refugiados e requerentes de asilo transformaram Portugal num país de imigração. Tal como Santos (2004) e Rocha-Trindade (1995), Beja Horta (2008, p. 346) considera que os "processos de desterritorialização produzidos pela descolonização e os subsequentes processos de transnacionalização do Estado-nação português, decorrente da adesão à União Europeia, tiveram uma importância crucial na reconfiguração da posição portuguesa no sistema mundial e no imaginário nacional".

Com efeito, a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia criou um novo incentivo à imigração. A liberalização económica também levou a um aumento no recrutamento de trabalhadores imigrantes, a novas formas de relações de trabalho e à flexibilidade no mercado de trabalho (Baganha, Ferrão & Malheiros, 1999). Neste período, o número de imigrantes asiáticos e sul-americanos começou a apresentar taxas de crescimento mais elevadas do que os dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Reis, 2012).

De acordo com Beja Horta (2008), as respostas institucionais portuguesas à imigração foram múltiplas e, muitas vezes, contraditórias. Enquanto nos anos 1980 prevaleceu uma política de *laissez-faire* relativa à entrada de imigrantes, no início dos anos 1990 foi implementada uma política mais restritiva. A necessidade de colaborar com uma política europeia global de fronteiras fechadas e a necessidade de mão de obra migrante provocou uma situação paradoxal. Embora o discurso oficial da altura defendesse o fechamento das fronteiras, o Estado português tornou-se no maior empregador de mão de obra ilegal, a quem foram negados, durante largos anos, quaisquer direitos políticos (Beja Horta, 2008).

Neste período, os novos fluxos de imigração vêm da Europa Oriental. O *boom* da construção, ligado a vários projetos de infraestruturas importantes e outras aberturas no mercado de trabalho, criou uma nova geografia da imigração, caracterizada pela dispersão de imigrantes à escala nacional.

Aumentou a complexidade da migração contemporânea que fluía para Portugal e criaram-se novos desafios para as políticas de integração e controlo de fronteiras.

Em 2007, a população total em Portugal era de pouco mais de 10 milhões. Os cidadãos portugueses representavam o maior grupo de estrangeiros no Luxemburgo e em França. Em países como Portugal e Espanha, os 'laços coloniais' com os países de origem de muitos migrantes desempenharam um papel importante nos fluxos migratórios. Uma percentagem muito elevada dos imigrantes que vivem em Portugal são originários das ex-colónias em África. Como vimos, durante séculos Portugal foi um país de emigração, a imigração acontece apenas a partir de meados da década de 1970. O fim da ditadura Portuguesa em 1974, e as alterações concomitantes nas estruturas políticas, económicas e sociais, foram responsáveis pela mudança no sistema migratório português. A emigração diminuiu durante a década de 1970, e a independência das ex-colónias africanas resultou na chegada de repatriados, requerentes de asilo e migrantes (Reis, 2012). De facto, as ligações históricas entre Portugal e as antigas colónias condicionaram os fluxos de imigração iniciais. Até ao final da década de 1990, os imigrantes dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) constituíam a população imigrante mais numerosa, que respondeu às oportunidades geradas em alguns segmentos do mercado de trabalho português, em particular, na construção civil e no setor de serviços domésticos (Reis, 2012).

A partir de 2011, voltam a registar-se saldos migratórios negativos em Portugal, ou seja, o país passa a ter mais pessoas a sair do país do que a entrar. A partir de 2010, Portugal assiste ainda a saldos populacionais totais negativos, associando saldos naturais negativos à descida do saldo migratório (Observatório das Imigrações, 2015). Segundo os dados apurados nos Censos de 2011, residiam em Portugal 394.496 'estrangeiros', o que traduzia 3,7% do total de residentes no país. Entre os Censos de 2001 e 2011 a população estrangeira cresceu +74%, muito embora esse crescimento tenha sido mais acentuado na década anterior (+113% entre 1991 e 2001) (Observatório das Imigrações, 2015).

As dez nacionalidades estrangeiras mais numerosas em Portugal à data dos Censos 2011 eram, por ordem de importância: a brasileira, a cabo-verdiana, a ucraniana, a angolana, a romena, a guineense, a britânica, a francesa, a chinesa e a espanhola. Em relação a 2001, regista-se o crescimento significativo dos residentes de nacionalidade brasileira, ucraniana, romena e chinesa, verificando-se um decréscimo de residentes estrangeiros dos PALOP e da União Europeia. De um modo geral, observa-se um decréscimo do número de estrangeiros residentes em Portugal, totalizando 395.195 cidadãos com título de residência válido (-1,5%). Verifica-se uma redução da representatividade da população estrangeira oriunda de países de língua oficial portuguesa, representando cerca de 45,4% do total, evidenciando-se as nacionalidades: brasileira (22,1%), cabo-verdiana (10,4%) e angolana (5%). A

nacionalidade brasileira, com um total de 87.493 cidadãos, mantém-se como a principal comunidade estrangeira residente. A diminuição do número de residentes desta nacionalidade (4.627) representa cerca de 75,5% do decréscimo total de estrangeiros residentes em Portugal. Como principais fatores explicativos, o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF, 2014) refere a alteração dos fluxos migratórios e o impacto da atual crise económica no mercado laboral. Permanece a estrutura das dez nacionalidades mais representativas, sendo que a China em 2014 passou a ser a quinta mais relevante (21.402), com um crescimento de 14,8%, superando Angola (19.710). Destas nacionalidades mais representativas, a chinesa, a espanhola, a britânica e a guineense foram as que registaram um aumento do número de residentes (SEF, 2014).

Os brasileiros, juntamente com os cabo-verdianos, constituem a maior comunidade imigrante em Portugal. Importa referir a este propósito que nenhuma outra nacionalidade tem usado o “Programa de Retorno Voluntário” desde 2014, tanto quanto os brasileiros. Em 2007, 70% dos utilizadores deste programa eram brasileiros do sexo masculino (67%), jovens, que migraram recentemente e têm um nível médio de escolaridade (SEF, 2007). De facto, em 2007 houve um aumento no número de pessoas que pediam o regresso voluntário após menos de dois anos no país (68% dos casos), e 43% deles voltou no ano após a sua chegada. Estes regressos, após uma curta estadia no exterior e sem estatuto legal, são mais comuns entre os brasileiros (SEF, 2007).

Os ucranianos representam uma das três nacionalidades estrangeiras com maior presença em Portugal. De acordo com Matias (2004), que investigou esta comunidade, a maioria das pessoas que entrevistou percecionam a sua presença como temporária. As redes sociais desta população, implicadas na definição das suas estratégias migratórias, refletem, no geral, objetivos de natureza utilitária e relações pouco densas. Os imigrantes ucranianos entrevistados encontravam-se num processo de desqualificação profissional, iniciado no país de origem e reforçado com a entrada e permanência em Portugal, inserindo-se essencialmente nos setores da construção civil, dos serviços e da indústria, em profissões pouco ou nada qualificadas ou em profissões operárias qualificadas (e, mais raramente, em profissões técnicas intermédias) (Matias, 2004).

Desta breve análise, importa ter em atenção que se observa uma diminuição considerável do número de imigrantes brasileiros, cabo-verdianos e ucranianos. Esta diminuição estará relacionada, como já foi mencionado, com a atual crise económica vivida em Portugal.

2.3.2 A visão homogeneizante do ‘Outro’ e a discriminação social em Portugal

Não se pode pensar sobre o racismo em Portugal sem considerar a longa história da expansão e

do colonialismo, que termina com uma descolonização tardia e a transformação do país num recetor de imigrantes, a partir dos anos 80 do século passado. Importa perceber que a experiência colonial portuguesa, especialmente em África, “influenciou as relações sociais e raciais nas ex-colónias, bem como as imagens, estereótipos e preconceitos raciais que, nessa longa duração, os portugueses foram construindo sobre os outros e sobre si próprios” (Machado, 2001, p. 55).

A ideia de que não existe racismo em Portugal ou que os portugueses não são racistas, segundo algumas interpretações, é indissociável do luso-tropicalismo, que atravessaria todo o espectro político, da esquerda à direita, luso-tropicalismo esse que, depois de ter sido uma ideologia quase oficial do Estado Novo, teria continuado com a mesma vitalidade após abril de 74 (Alexandre, 1999; Vala, Brito & Lopes, 1999)²³. Na perspetiva de Vala, Brito e Lopes (1999), a ideologia luso-tropicalista facilita a difusão do racismo subtil, já que, ao assumirem o não racismo como uma idiosincrasia nacional, os grandes partidos em Portugal, quer à esquerda, quer à direita, não tomam posições anti-racistas ou anti-xenófobas. No entendimento dos autores, independentemente das relações que se possam estabelecer entre racismo e luso-tropicalismo, alguns atos de violência extrema contra imigrantes, da autoria de grupos explicitamente racistas, demonstram que o racismo é um problema também na sociedade portuguesa.

Importa, nesta fase, recuperar o que entendemos por racismo flagrante e racismo subtil. O racismo flagrante é a forma tradicional de racismo, caracterizado como quente, próximo e direto. O racismo subtil é frio, distante e indireto (Meertens & Pettigrew, 1999). Como já foi referido, o conceito de racismo subtil é útil para entendermos “as novas expressões do racismo em sociedades formalmente anti-racistas, em sociedades que proíbem as expressões mais abertas do preconceito e da discriminação” (Vala, Brito & Lopes, 1999, p. 4).

Vala, Brito e Lopes (1999, p. 31-32) definem racismo como:

Uma configuração multidimensional, e tendencialmente articulada, de crenças, emoções negativas relativamente a um exogrupo, ou a indivíduos membros de um exogrupo, categorizado e objectivado como um grupo ‘racial’ a partir da cor. Essas crenças e emoções são suscitadas pela simples pertença desses indivíduos a esse exogrupo. Neste sentido, o racismo é entendido como uma manifestação de preconceitos negativos relativamente a uma categoria social racializada.

Para os autores, o preconceito flagrante integra duas dimensões: a rejeição do exogrupo e a percepção de que este constitui uma ameaça, por um lado; e a rejeição de relações de intimidade interpessoal com os membros do exogrupo, por outro. O preconceito subtil integra três dimensões: “a

²³ A este propósito, Marques (2007, p. 16) refere que “Trinta anos depois do 25 de abril e da descolonização, a escola, a família, o homem da rua, os cientistas e os políticos continuam a reproduzir as imagens do conquistador espanhol sanguinário que matava sem reboço os índios das Américas, dos colonizadores ingleses e franceses que exploravam até ao limite os indígenas das suas colónias, do americano que segregava e discriminava odiosamente ‘negros’ descendentes dos escravos e do português que, harmoniosamente e alegremente, confraternizava e se misturava com os povos de outras latitudes”.

percepção de que o exogrupo não se conforma aos valores tradicionais da sociedade; a acentuação das diferenças culturais entre o endogrupo e o exogrupo; e a incapacidade de exprimir emoções positivas relativamente aos membros do exogrupo” (Vala, Brito & Lopes, 1999, p. 37).

Assim, os autores consideram que há ainda pessoas que mobilizam a tão proclamada capacidade de adaptação dos portugueses a outras culturas, a miscigenação com outros povos, o facto de muitos negros residentes no país serem cidadãos nacionais, ou o facto da maioria dos imigrantes africanos serem provenientes das antigas colónias, como condições que contribuiriam para a especificidade de um eventual racismo em Portugal (Marques, 2007; Vala, Brito & Lopes, 1999). Na opinião de Vala, Brito e Lopes (1999, p. 55), esta ideia é ainda uma consequência da ideologia ‘luso-tropicalista’, sendo continuamente realçada por diferentes atores políticos. De facto, o que o estudo dos autores demonstra é que não há uma especificidade do racismo em Portugal, que “as crenças racistas se organizam em Portugal de forma semelhante à de outros países europeus”. Os autores concluem ainda que “os factores que estão na sua génese não são, significativamente, diferentes daqueles que subjazem ao racismo subtil ou flagrante nos restantes países europeus” e que “a norma anti-racista incide sobre o racismo flagrante, mas não sobre o racismo subtil”.

Num estudo levado desenvolvido por Vala, Lopes, Lima e Brito (2002) os autores verificaram que os portugueses brancos que mais enfatizam as diferenças culturais entre eles e os negros são também aqueles que são mais susceptíveis de discriminar os negros, por exemplo, em termos de prestações sociais, e que são a favor das políticas de imigração mais restritivas. Os autores consideram que estes, e outros resultados por eles apresentados, oferecem uma ilustração muito plausível para o argumento de que a amplificação das diferenças culturais é uma forma implícita de considerar os outros como culturalmente inferiores. Ao mesmo tempo, a correlação entre a acentuação de diferenças culturais e o racismo flagrante pode indicar que o primeiro é muitas vezes uma nova maneira de expressar o racismo. Estes argumentos teóricos e empíricos são reforçados pelo segundo estudo que os autores apresentam neste artigo, que mostra que esses jovens negros que mais se percebem como sendo vistos como culturalmente diferentes pelos portugueses brancos, também são aqueles que os consideram racialmente inferiores e acreditam ser discriminados pela sociedade portuguesa. Esta proximidade entre os processos de racialização percebida e as discriminações e a percepção de que uma pessoa é vista como sendo culturalmente diferente, leva os autores a proporem que a atribuição das diferenças culturais é uma forma de “inferiorização cultural ou etnicização” (Vala et al., 2002, p. 125).

Como os autores notam, o desejo de separação, manifestado muitas vezes na exacerbação de diferenças, pode constituir um mecanismo utilizado pela sociedade majoritária na defesa da sua

identidade. No entanto, as minorias também precisam de reivindicar uma certa especificidade cultural, para estabelecerem a sua própria identidade. Este processo, pode muitas vezes originar reações discriminatórias por parte da maioria, e, assim, produzir novas formas de conflito social (Vala et al., 2002).

De facto, observa-se em Portugal que os membros dos grupos autóctones tendem a olhar para os próprios descendentes de estrangeiros como cidadãos diferentes, frequentemente dotados de uma menor legitimidade face aos direitos, mesmo que se trate de cidadãos formalmente possuidores da nacionalidade portuguesa. Embora parte destes cidadãos possua direitos políticos formais e tenha passado por “um processo de socialização nas escolas dos locais de destino, acabam, frequentemente, por ser excluídos em termos sociais e económicos” (Malheiros et al., 2007, p. 21-23).

Como o estudo de Baganha (1996) confirma, poucos portugueses se consideram racistas, mas, ao mesmo tempo, mais de 40% dizem que o racismo é uma atitude muito comum em Portugal e que conhecem alguns casos de racismo nos seus círculos de amizade. Para além disso, mais de 80% dos inquiridos consideram que o racismo aumentou na primeira metade dos anos 1990. É interessante verificar, ainda, que são poucos aqueles que dizem importar-se que os filhos tenham como amigos ou brinquem com crianças de ‘raça’ diferente, mas, paralelamente, cerca de 70% não gostariam de morar perto de um acampamento de ciganos e 40% não gostariam de morar perto de um bairro de negros.

Cabecinhas (2002, 2007) desenvolve vários estudos com uma população jovem (cerca de 2000 estudantes do Ensino Superior público de várias regiões do país). A autora tinha como objetivo aprofundar o conhecimento dos processos cognitivos subjacentes à discriminação social, baseada na cor da pele ou na nacionalidade. Em um dos seus estudos, Cabecinhas (2002, 2007) procurou comparar as percepções que os portugueses têm dos vários grupos nacionais de origem africana – angolanos, cabo-verdianos, guineenses, moçambicanos, são-tomenses – e em relação aos imigrantes negros no geral. Para isso, a autora utilizou a escala de racismo subtil e racismo flagrante de Pettigrew e Meertens (1995). Neste estudo específico participaram 718 estudantes do ensino superior. Os resultados indicam que o nível de racismo subtil não variou em função dos vários grupos-alvo nacionais (angolanos, cabo-verdianos, guineenses, moçambicanos e são-tomenses), tendo os participantes homogeneizado todos os grupos nacionais africanos. Ou seja, os participantes demonstraram não ter uma percepção diferenciada dos vários grupos nacionais africanos. Esta percepção da homogeneidade do exogrupo está fortemente relacionada com o racismo subtil. Verificou-se ainda um menor nível de racismo subtil para o grupo-alvo negros (categorização racial) do que para cada um dos PALOP (categorização nacional), o que, segundo a autora, se poderá dever ao facto de os participantes associarem a designação negros a racismo. No

que se refere ao racismo flagrante, os resultados do estudo indicam que os níveis de discriminação não variaram significativamente em função dos diferentes grupos-alvo nacionais nem em função do tipo de categorização do grupo-alvo (racial vs. nacional).

À semelhança do que tem sido verificado noutros estudos europeus (Pettigrew & Meertens, 1995; Vala, 1999), nas medidas explícitas (questionário), Cabecinhas (2002, 2007) verificou que o racismo subtil foi significativamente mais elevado do que o racismo flagrante. Globalmente, os níveis de discriminação foram baixos. Assim, de um modo geral, os participantes demonstraram o seu desacordo com as expressões mais 'abertas' de racismo (sentimentos de ameaça e rejeição do exogrupo, crença na inferioridade genética do exogrupo, rejeição de intimidade, etc.), mas também com as suas formas mais 'subtis' (acentuação das diferenças culturais, negação da expressão de emoções positivas, etc.), sobretudo quando o grupo-alvo era designado em função da cor da pele. No entanto, a autora constatou que o nível de discriminação foi muito mais baixo quando utilizou medidas explícitas do que nos estudos em que usou medidas implícitas. Isto deve-se ao facto de, nas medidas explícitas, o sujeito poder aperceber-se dos objetivos do estudo e controlar as suas respostas em função da desejabilidade social, enquanto nas medidas implícitas os investigadores têm acesso aos processos automáticos de percepção (Cabecinhas, 2002).

Os resultados dos vários estudos desenvolvidos pela autora demonstram que o racismo sofreu uma metamorfose nas suas formas de expressão, mas não desapareceu. O que se observa é que as pessoas desenvolvem estratégias de proteção da sua imagem pública de adesão aos valores da igualdade, adotando modos mais subteis de discriminação racista. Como a autora refere:

O racismo actual manifesta-se essencialmente pela negação do reconhecimento da singularidade do outro. Na prática, isto significa que os membros das minorias não são tratados como 'indivíduos', mas simplesmente como representantes' de uma categoria homogénea. Este processo traduz-se num tratamento mais automático da informação sobre os membros das minorias raciais ou étnicas, isto é, menos personalizado e mais baseado nos estereótipos sociais. Assim, os membros das minorias tornam-se 'invisíveis' enquanto pessoas, mas extremamente 'visíveis' enquanto grupo. (Cabecinhas, 2007, p. 280)

Machado (2002) nota que esta visão homogeneizante das populações migrantes contribui desde logo para a ocultação do leque diversificado de trajetórias sociais dos seus membros, das diferenças que entre eles se geram em termos de valores e modos de vida, não se considerando as posições sociais heterogéneas assumidas pelos indivíduos no país de destino.

Num trabalho de investigação desenvolvido por Lages, Policarpo, Marques, Matos & António (2004), são identificadas atitudes diferenciadas em relação à imigração, nomeadamente no que diz respeito ao número de imigrantes em Portugal, aos seus direitos ou ainda aos seus contributos para o

desenvolvimento económico e cultural do país. De acordo com os autores, os indivíduos mais racistas tendem a adotar atitudes mais negativas face à imigração. Os que mais afirmam que o número de imigrantes deveria diminuir são também quem menos concorda com a atribuição de direitos aos imigrantes e quem menos tende a valorizar o contributo dos imigrantes para a sociedade de acolhimento. Os autores verificam que esta tendência para a discriminação negativa encontra-se também entre os indivíduos que mais tendem a perceber os imigrantes como diferentes dos portugueses, no que respeita aos seus usos e costumes e à forma como educam os filhos, o que remete os autores para a questão da diferença cultural enquanto indicador para a identificação de um tipo de preconceito mais encoberto, ou subtil, “na medida em que não viola, de forma explícita, a norma anti-discriminatória de comportamento” (Lages et al., 2006, p. 361).

As análises realizadas sugerem, assim, que o preconceito continua a ser um factor importante para a melhor compreensão das atitudes dos portugueses face à presença, aos direitos e contributos dos imigrantes em Portugal. Os autores complementam a definição clássica de racismo com a questão da diferença cultural, em particular, quando esta se traduz num exagero dessa diferença. Segundo esta perspetiva, esta observação, permitirá compreender as contradições presentes nas atitudes e valores das pessoas, por exemplo, que alguém pense que os imigrantes são importantes para a vida cultural do país e, ainda assim, considere que eles devem abandonar esse país em determinadas circunstâncias (Lages et al., 2006, p. 362). Assim, expressões do racismo subtil, que enfatizam a diferença cultural, sem pôr em causa o auto-conceito igualitário dos indivíduos (Cabecinhas, 2012), estão bastante presentes nos resultados apresentados pelos autores.

Quando interrogados sobre a forma como os portugueses tratam os imigrantes africanos, brasileiros e do Leste Europeu – como vimos anteriormente, a população de origem estrangeira mais presente em Portugal – os imigrantes africanos são apontados como o grupo mais discriminado, seguindo-se os imigrantes brasileiros e de Leste (Lages et al., 2006). Este resultado, poderá dever-se ao estatuto social percebido destes grupos. De facto, Cabecinhas (2003)²⁴ verifica que os ciganos constituem o grupo de menor estatuto social percebido na sociedade portuguesa, logo seguidos pelos cinco grupos oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Averigua ainda, na análise do estatuto numérico percebido, que há uma sobrestima relativa à percentagem dos vários grupos minoritários residentes em Portugal, paralelamente à subestima da percentagem do grupo maioritário.

²⁴ Estudo que teve como objectivo averiguar o estatuto social percebido e o estatuto numérico percebido de catorze ‘grupos étnicos’ na sociedade portuguesa, independentemente do sexo dos inquiridos e do local de recolha de dados.

Segundo Lages e colegas (2006, p. 363-364), os inquiridos do Brasil avaliam mais negativamente que os outros grupos a forma como os portugueses tratam os imigrantes, seguidos dos africanos e dos imigrantes do Leste da Europa. Estes últimos são aqueles que mais declararam ter vivido situações de discriminação, principalmente no local de trabalho, “mas também os vizinhos, a polícia e os tribunais lhes fizeram sentir a sua condição de estrangeiros”. Quanto aos imigrantes africanos, estes referem ter vivido situações de discriminação nos transportes públicos, nas compras ou na rua.

Como os autores mencionam, embora tenhamos cinco séculos de história em ‘comum’, a maioria dos portugueses gosta de pensar no seu país como um país de brancos, em função das representações sociais construídas sobre o negro. Talvez seja o desconhecimento e os preconceitos que levaram os inquiridos a considerar os imigrantes africanos em Portugal como tão diferentes dos portugueses, o que não aconteceu, por exemplo, com os imigrantes de Leste. Este estudo mostra, ainda, a falácia da imagem que Portugal tem de si, de ser “um povo acolhedor e de brandos costumes”. Tendo analisado atitudes, crenças, estereótipos, os autores verificam existir manifestações de racismo na população portuguesa. Esta realidade torna-se ainda mais significativa quando se “observa o exagero da diferença cultural percebida, particularmente no que toca a imigrantes de Leste e imigrantes africanos” (Lages et al., 2006, p. 364).

Os imigrantes de origem africana e os seus descendentes são objeto de um racismo discriminatório que, na perspetiva de Marques (2007), ainda tem muito a ver com o passado colonial do país e com as ideologias e preconceitos raciais herdados desse mesmo passado. Lages e colegas (2006) argumentam não existir uma ‘capacidade própria’ do povo português para o acolhimento e aceitação de imigrantes, por várias razões. Por um lado, a maioria não apenas rejeita a vinda de mais imigrantes, mas também afirma deverem ir-se embora os que aqui estão. Por outro, prevalece a ideia de que se devem garantir todos os direitos aos que imigram mas apenas enquanto tiverem trabalho. Além disso, os imigrantes afirmam ter sentido a distância, e até terem sido vítimas de racismo, por parte dos portugueses.

2.3.2.1 Sobre a permanência de discursos raciais: o papel do sistema educativo e dos média

Howarth (2009) observa que alguns estudos no seio da academia continuam a (re)construir a ideia de ‘raça’ de modo tradicional, negligenciando a diversidade sócio-cultural das sociedades atuais. Há investigadores que continuam a usar fotos, desenhos, imagens de pessoas negras, morenas e brancas de modo a provocar determinadas reações nos indivíduos envolvidos nos estudos. Estas classificações

raciais simplistas não mapeiam todas as experiências contemporâneas de diferença e identidade. Crianças, como as que participaram no estudo de Howarth (2009), podem ser brancas, ter uma herança indígena, desenvolver uma identidade muçulmana em casa, outra na escola, sentindo-se, por exemplo, racializadas por terem um sotaque irlandês. Ou seja, olhar a construção racial como objetiva e permanente ao longo do tempo não faz sentido no atual contexto multicultural. De facto, as dificuldades em termos de investigação colocam aos cientistas sociais questões desafiadoras em torno das construções académicas de 'raça'.

Verkuyten e Thijs (2002) referem também a tendência que observam para tratar as minorias étnicas como um grupo homogéneo que contrasta com o grupo maioritário. A distinção entre minoria branca e não-branca predomina ainda hoje. Esta abordagem ignora as muitas diferenças visíveis entre grupos étnicos e culturais que podem afetar as experiências das crianças pertencentes a minorias étnicas (Howarth, 2009).

Para além da academia, o papel das escolas na apresentação às crianças de discursos de categorização racial, por exemplo, em Geografia e História, é central. Aqui, aprendem sobre brancos e negros, participam em atividades onde é salientada a diversidade cultural e em iniciativas anti-racistas. As escolas são, de acordo com Howarth (2009), um contexto privilegiado para examinarmos o modo como se constroem conjuntamente e de modo, muitas vezes, inconsciente, representações de 'raça'.

Mendes e Valentim (2012) estudam a permanência do luso-tropicalismo enquanto representação social na sociedade portuguesa. Os autores procuram perceber a relação do luso-tropicalismo com a suposta ausência de racismo entre os portugueses e a sua capacidade para estabelecerem relações harmoniosas com outros povos ao longo da História. Os autores analisam manuais escolares de História e de Português do ensino primário, editados entre 1965 e 1972 em Portugal, procurando verificar se as ideias luso-tropicalistas estão presentes. Ou seja, tentam perceber se existem ou não traços do luso-tropicalismo nas descrições que aí são feitas dos portugueses e dos africanos. Mendes e Valentim (2012, p. 229) analisaram o conteúdo de 23 manuais. Os principais resultados mostram que existe uma diferença clara nas imagens dos africanos consoante o período em análise. Como os autores notam, no período relativo às "campanhas de pacificação" os africanos são descritos sobretudo como "selvagens" e "rebeldes"; posteriormente, no período após a "acção civilizadora" são considerados "irmãos portugueses", "separados apenas pelos costumes e pela cor da pele". De acordo com esta perspetiva, é em torno desta ideia de que "somos todos portugueses" em harmonia que se encontram traços do luso-tropicalismo. Os autores constataam, ainda, que existe uma glorificação das características dos portugueses e das suas ações, a par com uma legitimação do processo de colonização como um direito

inquestionável de Portugal. Este estudo evidencia a importância dos manuais escolares na disseminação de representações sociais da identidade nacional e na construção da memória social.

De facto, trabalhos de investigação sobre manuais de História recentes (Araújo & Maeso, 2010) indicam que persistem nos manuais portugueses discursos que naturalizam processos como o colonialismo e o racismo, contribuindo para perpetuar e reproduzir relações desiguais de poder. Na opinião de Araújo e Maeso (2010), a subtil expressão do racismo nos manuais escolares é, ao mesmo tempo, uma ilustração da existência de racismo e uma das formas pelas quais ele é reproduzido e mantido nas práticas quotidianas. A naturalização de certos processos, que ajudaram a constituir as relações de poder contemporâneas, conduziram à formação de quadros interpretativos ideológicos. Para as autoras, uma pedagogia e um ensino mais crítico da história (bem como de outras disciplinas) deve ir além da inclusão de outras perspetivas e versões da história. Deve promover a produção de interpretações históricas mais críticas e informadas. A autora exemplifica, referindo que “se o colonialismo, a escravatura, a cristianização e a nacionalização forem entendidos como um processo ‘natural’ naqueles tempos, como podem os estudantes obter um conhecimento historicamente contextualizado de noções como segregação, raça ou minoria étnica nas sociedades contemporâneas?” (Araújo & Maeso, 2010, p. 258).

Said (1993) considera que o nacionalismo defensivo, reativo e mesmo paranóico, é frequentemente tecido no contexto educativo, onde os estudantes são ensinados a venerar e a celebrar a singularidade das suas tradições. O autor procura discutir estas formas acríticas e irrefletidas de educação. Para Said (1993, p. 4), o modo como “formulamos ou representamos o passado molda o nosso entendimento e perspetivas sobre o presente”. Várias versões do passado, relativamente provincianas, ainda são replicadas no ensino. Estas versões, muitas vezes não verificadas, aceites sem críticas, são recorrentemente difundidas pelo processo educativo, de geração em geração. Somos ensinados a “venerar as nossas nações e a admirar as nossas tradições” (Said, 1993, p. 20), agindo em conformidade com os seus interesses, sem considerar as outras sociedades. Para o autor, as atitudes políticas são moldadas e manipuladas pelos produtos culturais. No seu entendimento, no ocidente, as representações do mundo árabe têm sido rudes, reducionistas, racialistas, como verificou alguma literatura na Europa e nos Estados Unidos. O mesmo acontece em filmes e programas televisivos que, muitas vezes, retratam árabes como indivíduos frágeis, como jóqueis de camelos, como terroristas ou xeques ricos (Said, 1993). De acordo com o autor, podemos ler e interpretar romances ingleses, por exemplo, cujo envolvimento (geralmente suprimido) com a Índia, por exemplo, é moldado e talvez até mesmo determinado pela história específica de colonização, resistência e, finalmente, do nacionalismo

nativo. Em algumas obras analisadas pelo autor, novas alternativas ou novas narrativas emergem, podendo tornar-se institucionalizadas ou discursivamente estáveis.

O autor analisa o modo como estruturas de localização e de referência geográfica aparecem na linguagem cultural da literatura, história, ou etnografia, por vezes de modo evidente e outras vezes cuidadosamente polida, ao longo de vários trabalhos que não estão ligados entre si nem possuem uma ideologia oficial de 'império' (Said, 1993, p. 51). Segundo esta perspetiva, de facto, o imperialismo consolidou a mistura de culturas e identidades numa escala global. Mas, permitiu também que as pessoas acreditassem que eram principalmente, exclusivamente, brancas, negras, ocidentais, ou orientais.

Ninguém pode negar as continuidades que persistem de longas tradições, moradas sofridas, línguas nacionais, e geografias culturais, mas não parece haver nenhuma razão, exceto o medo e o preconceito para continuar a insistir na separação e distinção, como se toda a vida humana fosse sobre isso. (...) É mais gratificante - e mais difícil - a pensar concretamente e com simpatia, em contraponto, sobre os outros do que apenas sobre "nós". (Said, 1993, p. 51)

Assim, pensar o 'nós' significa não tentar dominar os outros, não tentar classificá-los ou colocá-los em hierarquias, acima de tudo, não reiterar como a 'nossa' cultura ou país é o número um (ou não, em determinada questão).

Para além dos manuais escolares e da literatura, os média também veiculam imagens e discursos que podem influenciar as perceções das populações sobre migrantes e minorias. Num estudo realizado por Cádima e Figueiredo (2003), as notícias sobre imigrantes do Leste da Europa - no período entre janeiro de 2001 e março de 2002 - eram recorrentes. Os autores verificam que são estes e os 'imigrantes' em geral, os protagonistas das notícias, em particular daquelas associadas à imigração regular/irregular, aos avanços/dificuldades no processo de legalização, acolhimento, convivência, etc. Os autores constataam ainda que os temas relacionados com os 'Delitos' são encabeçados pelos imigrantes de leste, mas também pelos protagonistas de etnia cigana e imigrantes africanos. Os temas relacionados com o 'Racismo e Xenofobia' são protagonizados pelos imigrantes africanos, imigrantes em geral e pelos cidadãos de etnia cigana (Cádima & Figueiredo, 2003, p. 55).

Também Ferin, Santos, Valdigem & Filho (2006) constataam que os média continuam a associar a temática crime à cobertura da imigração e das minorias étnicas. No entanto, nos estudos mais recentes desenvolvidos por Ferin, Santos, Filho & Fortes (2008), verifica-se um progressivo interesse pela identidade e cultura do 'Outro'. Os autores consideram que apesar da imprensa, na cobertura que continua a realizar, enfatizar a temática 'Crime', tem vindo a adquirir alguma especialização, situação que se verifica sobretudo nos jornais ditos de referência.

Efetivamente, Malheiros e colegas (2007, p. 21-35) consideram que os média possuem um papel

fundamental no processo de construção dos eventos violentos e dos conflitos e na atribuição de estigmas a espaços e a populações que neles habitam. No seu entendimento, a televisão, bem como os órgãos de comunicação social participam na “co-construção dos conflitos e dos eventos violentos, amplificando-os e fornecendo uma visibilidade aos autores”. Assim, nesta linha de pensamento, o “espectáculo mediático” para além de ampliar um fenómeno violento, pode deformá-lo, por exemplo, através do modo como são captadas as imagens, da seleção de entrevistados a incluir na peça e do modo como são selecionados e apresentados os depoimentos recolhidos.

Costa (2010), que analisa o modo como a categoria “Imigrantes” em Portugal é criada e veiculada pela revista *Visão* entre 2002 e 2008, constata que os artigos produzidos revelam preocupação em dar uma imagem positiva dos imigrantes, mas, ao fazê-lo, os jornalistas jogam com estereótipos e conceitos naturalizados no senso comum. Por vezes procuram desmontá-los, em outros momentos envolvem-se nos estereótipos que veiculam, mesmo sem se aperceberem.

De facto, nos média, os grupos minoritários aparecem frequentemente associados aos problemas da criminalidade e violência urbanas, ao desemprego, ao tráfico de drogas à economia subterrânea, à insegurança, aos custos sociais e, mais recentemente, ao terrorismo (Marques, 2007). A generalização dos preconceitos, a discriminação sistemática nas várias áreas da vida social, a violência da linguagem ou a segregação residencial são, na perspetiva de Marques (2007), fenómenos de maior extensão, inscritos no próprio funcionamento da sociedade.

Neste trabalho de investigação, o racismo é encarado enquanto fenómeno social, enraizado na(s) sociedade(s) e na sua memória coletiva, muitas vezes aprendido e reproduzido de forma inconsciente ou naturalizada (Amâncio, 2007), tendo os média e o sistema educativo um papel central no processo reflexivo e de desconstrução de estereótipos e representações sobre as populações migrantes e minorias sociais.

Capítulo III – Memória cultural, identidades e representações sociais

As representações partilhadas da história nacional têm um papel central na construção da memória social e no desenvolvimento de uma visão do mundo. A teoria das representações sociais (Moscovici, 1961/1979) explicita o papel da comunicação culturalmente mediada enquanto processo pelo qual o conhecimento social, incluindo informações sobre o passado, é transmitido às gerações seguintes. Esta teoria realça ainda o conteúdo das representações sociais enquanto quadro significativo na construção da identidade (Breakwell, 2010), chamando ainda a nossa atenção para a natureza dinâmica das representações sociais partilhadas ao longo do tempo.

A teoria da identidade social e a teoria das representações sociais estão entre as principais teorias que influenciaram gerações de investigadores sociais desde os anos sessenta do século passado. Estas duas teorias estão preocupadas com a compreensão dos fenómenos sociais que transformam a sociedade contemporânea. A teoria da identidade social e a teoria das representações destacam o estudo das “interações e interdependências entre os grupos, indivíduos e instituições, moldados não só por acontecimentos contemporâneos, mas também por memórias coletivas e esquecimento, bem como por diferentes visões sobre o futuro” (Marková, 2007, p. 215).

Neste capítulo, pretendemos explorar a relação entre memória cultural e média. Para além disso, são discutidos os significados atribuídos ao conceito de identidade, destacando o seu carácter processual e multifacetado. De seguida, procuramos esclarecer as noções de identidade social e o modo como a categorização social e a identificação compartilhada conduzem a processos de diferenciação e influenciam as atitudes e ações dos indivíduos e dos grupos.

3.1 Memória coletiva, memória social e lugares de memória

Ao longo das últimas duas décadas, a relação entre cultura e memória surgiu em muitas partes do mundo como uma questão-chave de pesquisa interdisciplinar, envolvendo campos tão diversos como a História, a Sociologia, a Arte, a Literatura e os Estudos dos Média, a Filosofia, a Teologia, a Psicologia e as Neurociências, conjugando assim, as Humanidades, as Ciências Sociais e as Ciências Naturais. De facto, os estudos centrais na área da memória cultural são baseados em trocas interdisciplinares - entre Estudos dos Média e a História cultural, entre a História e a Sociologia, entre as Neurociências e a Psicologia Social, entre outros.

A importância da noção de memória cultural não só está documentada pelo rápido crescimento, desde o final da década de 1980, de publicações sobre memórias nacionais, sociais, religiosas ou

familiares específicas, mas também por uma tendência mais recente que tenta fornecer uma visão geral do estado da arte nesta área emergente e sintetizar diferentes tradições de pesquisa. Antologias de textos teóricos, tal como *The Collective Memory Reader* (Olick, Vinitzky-Seroussi & Levy, 2011), bem como o lançamento da revista *Memory Studies*, testemunham a necessidade de evidenciar essa ampla discussão e “considerar as normas teóricas e metodológicas de um promissor, mas também ainda tão incoerente e disperso campo” (Erl, 2008, p. 1). Os estudos da memória cultural são, portanto, não apenas um campo multidisciplinar, mas, fundamentalmente, um projeto interdisciplinar.

Jay Winter (2014) refere num workshop²⁵ sobre a memória da I Guerra Mundial que nos encontramos no meio de um *memory boom*, ou uma ‘explosão’ de memórias. No entanto, podemos argumentar que este *memory boom* pode ser observado em diferentes sociedades, em distintos momentos históricos. Aquilo que parece novo hoje, na perspetiva de Erl (2011), é o facto de os discursos e práticas de memória estarem profundamente ligados através do globo.

Antes de avançarmos com os esclarecimentos conceptuais relativos à memória, centrais para compreendermos a realidade social em análise – as relações interculturais e o cinema em Portugal – parece-nos importante analisar que fenómenos permitiram que a memória se tivesse tornado neste fenómeno global. De facto, três fatores parecem ter contribuído para esta realidade ao longo dos últimos 20 anos: (i) transformações históricas; (ii) mudanças tecnológicas mediáticas e o papel da cultura popular e (iii) desenvolvimentos no seio da academia. Em primeiro lugar, a perda da geração que viveu em primeira mão a experiência do Holocausto e a II Guerra Mundial influencia as formas de lembrança e os modos de (re)produção de memórias. A morte coloca um ponto final na passagem oral das experiências vividas. Sem testemunhas da história, as sociedades estão dependentes de formas mediáticas de lembrança (como a historiografia, os monumentos ou filmes). Esta evidência marca a transição da memória comunicativa para a memória cultural (Assmann, 2008). Por outro lado, a verdade e a reconciliação emergem como forma de trabalhar a questão da memória nas sociedades que transitam do autoritarismo para a democratização (ex: África do Sul e Argentina). Para além disso, como resultado da descolonização e das migrações, surge uma diversidade de memórias nas sociedades modernas. A variedade de grupos sócio-culturais e afiliações religiosas na sociedade traz consigo uma diversidade de tradições e visões da história. Neste contexto, reconhecer as minorias inclui dar voz às suas versões do passado. Acontecimentos como o 11 de Setembro de 2001 tiveram

²⁵ Workshop “Remembering World War I”, em que participamos, organizado no âmbito da COST Action IS1205 “Social Psychological Dynamics of Historical Representations in the Enlarged European Union”, que teve lugar de 27 a 29 de janeiro de 2014, no Georg Eckert Institute for International Textbook Research, Braunschweig, Alemanha.

também um impacto significativo na memória em torno do terrorismo e do modo como olhamos as diferentes culturas.

Em segundo lugar, a internet hoje oferece possibilidades de arquivo de informação que eram inimagináveis no passado recente. A internet tornou-se numa espécie de mega-arquivo global. Contudo, escolher aquilo que vale a pena lembrar torna-se mais complexo face à quantidade maciça de informação digital. Além disso, as culturas mediáticas globais e as representações populares do passado têm um papel importante enquanto expressão e veículo no contexto do atual *memory boom*. Filmes sobre o Holocausto, filmes de guerra, documentários televisivos e entrevistas com testemunhas da história recente levantam questões sobre o papel das artes e de outros média no modo como estes moldam o que as pessoas, nos diferentes cantos do mundo, pensam sobre o passado.

Por fim, o discurso académico, e aquilo que vem sendo produzido nas últimas décadas sobre a memória, revela-se fundamental pelo seu papel na observação reflexiva e no acompanhamento dos processos sociais e políticos, estreitamente relacionados com os modos e tipos de lembrança.

A título introdutório importa ainda ter em atenção que as lembranças são “pequenas ilhas num mar de esquecimento”. ErlI (2011, p. 7) considera que no processamento da nossa experiência da realidade, o “esquecimento é a regra e a lembrança a exceção”. De facto, como salienta Cunha (2006a, p. 67), sobre os processos de transmissão da memória, “o esquecimento evidencia a filtragem que em algum momento se faz no universo das recordações possíveis”. Interessa-nos ter presente esta ideia na análise do cinema de não-ficção produzido em Portugal e nos dados recolhidos. Ter presente que o esquecimento, enquanto objeto de investigação, só se torna visível pela observação da lembrança. Que temas são abordados nos filmes em análise, que questões são esquecidas? A mesma pergunta colocamos quando exploramos os resultados dos grupos focais.

Partindo desta conceção de que a memória se tornou um fenómeno profundamente presente na sociedade contemporânea, realidade em parte proporcionada pelos fatores anteriormente referidos – e de que importa considerarmos não só o que é lembrado, mas também o que é esquecido e as razões subjacentes a este esquecimento – pretendemos, nesta secção, esclarecer alguns conceitos associados à memória, começando pelo trabalho seminal de Halbwachs (1925/1994 e 1950/1968) sobre memória coletiva, explorando ainda desenvolvimentos posteriores sobre o carácter social da memória. De seguida, analisamos o conceito de memória cultural enquanto forma de memória coletiva (na aceção de Assmann, 2008), aprofundando a reflexão sobre o papel dos média, e do cinema em particular, enquanto meio de memória cultural.

3.1.1 Memória coletiva e o caráter social da memória

Observamos, nos últimos anos, um crescente interesse pela obra de Maurice Halbwachs, sociólogo francês, discípulo de Durkheim, que escreveu os seus principais trabalhos entre as décadas de 20 e 40 do século passado. Halbwachs procurava entender a formação da consciência social, tendo aprofundado o estudo da memória, principalmente em duas grandes obras: *Os quadros sociais da memória* (1925/1994) e *A memória coletiva* (1950/1968). Uma ideia transversal à obra de Maurice Halbwachs consiste na aceção de que a memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva, dado que todas as lembranças são constituídas no interior de um grupo.

Na conceção do autor, além das imagens e dos livros, o passado deixou muitos traços, visíveis algumas vezes, e que se percebem também na expressão dos rostos, no aspeto dos lugares e mesmo no modo de pensar e de sentir, inconscientemente conversados e reproduzidos. Para o autor, “é esse passado vivido, bem mais do que o passado apreendido pela história escrita, sobre o qual poderá mais tarde apoiar-se a nossa memória”. Halbwachs (1950/1968, p. 71) defende que a história vivida “tem tudo o que é preciso para constituir um quadro vivo e natural em que um pensamento pode apoiar-se, para conservar e reencontrar a imagem de seu passado”. De acordo com esta perspetiva, a memória individual não é inteiramente isolada e fechada. Um indivíduo, para evocar o seu próprio passado, precisa frequentemente de apelar às recordações de outros. Ela reporta-se a pontos de referência que existem fora do indivíduo e que são fixados pela sociedade. O funcionamento da memória individual não é possível sem as palavras e as ideias que o indivíduo mobiliza a partir do meio social onde se move. No entanto, lembramo-nos do que vimos, fizemos, sentimos ou pensamos num determinado momento. Isso quer dizer que a nossa memória não é idêntica à de outras pessoas, limita-se intimamente, no espaço e no tempo.

Durante o curso da nossa vida reconhecemos ou lembramos um conjunto de acontecimentos, que na realidade não conhecemos a não ser pelos jornais ou pelos testemunhos daqueles que estiveram envolvidos diretamente nos eventos (ex. Guerra Colonial). Estes eventos ocupam um espaço na memória da nação, no entanto não assistimos aos acontecimentos. Quando os evocamos recorremos à memória de outros, para completar ou reforçar o nosso discurso. Acumulamos um conjunto de recordações históricas, que podemos ampliar pelo diálogo, pela literatura, pelo cinema, etc.. Estes eventos deixaram um traço profundo nas representações e memória das pessoas, não apenas porque as instituições se modificaram, mas porque a tradição persiste bastante viva nesta ou naquela parte do grupo, partido político, província, classe profissional, ou mesmo nesta ou naquela família e em certos indivíduos que conheceram pessoalmente as testemunhas. Ao contrário, as minhas

recordações pessoais “são inteiramente minhas, estão inteiramente em mim” (Hallwachs, 1950/1968, p. 37).

Com efeito, uma lembrança é em grande medida uma reconstrução do passado, com a ajuda de dados emprestados do presente. Assim, de cada período da nossa vida, guardamos algumas lembranças, reproduzidas em contexto social, e “através das quais se perpetua, como que por efeito de uma filiação contínua, o sentimento da nossa identidade” (Hallwachs, 1925/1994, p. 89). Para o autor, uma reconstituição do passado só pode ser uma aproximação. Mesmo que disponhamos de um grande número de testemunhos escritos ou orais, teríamos que evocar o mesmo tempo e todas as influências que se exerceram sobre nós.

A linguagem tem um papel preponderante na reconstrução do nosso passado. Mas como é que localizamos as nossas lembranças? De acordo com Halbwachs (1925/1994), com a ajuda dos pontos de referência que trazemos sempre connosco, porque basta olharmos à nossa volta, pensarmos nos outros e situarmo-nos no quadro social, para as reencontrar. O passado, na realidade, não reaparece como é, mas é reconstruído a partir do presente. Os quadros coletivos da memória não são constituídos por combinação de memórias individuais, não são formas vazias simples onde as memórias de outros lugares viriam a inserir-se e são, ao contrário, precisamente os instrumentos de que a memória coletiva se serve para recompor uma imagem do passado em concordância com os pensamentos dominantes da sociedade (Halbwachs, 1925/1994). Na opinião do autor, o indivíduo lembra-se ao colocar-se no seio de um grupo, e a memória do grupo realiza-se e manifesta-se nas memórias individuais.

O principal apelo de Halbwachs foi o seu entendimento do carácter social da memória e a sua aplicação da teoria das representações coletivas de Durkheim à discussão sobre a memória dos grupos. Contudo, a sua obra, como outras obras cruciais, ainda é insuficientemente conhecida por não ter sido totalmente traduzida para inglês (o caso de *Les cadres sociaux de la mémoire*). O mesmo acontece também com alguns trabalhos de Aleida e Jan Assmann sobre memória cultural, escritos em alemão.

Também Bartlett, em 1932, salienta o carácter social da memória. Vários estudos experimentais realizados pelo autor, que procurava analisar o modo como os sujeitos lembram uma história (*War of the Ghosts*, Bartlett, 1932) cujo conteúdo tinha muito pouco a ver com o seu esquema cultural, indicaram que as pessoas utilizavam o seu referencial cultural quando lembravam um evento, reconstruindo-o de acordo com os seus esquemas prévios. A história utilizada nos estudos experimentais do autor é pouco convencional para as pessoas de cultura ocidental, contendo, por

exemplo, conceitos sobrenaturais. O autor verificou que os participantes adicionaram algumas ideias novas à história para fazê-la coincidir mais com seu conhecimento e crenças, tornando-a mais consistente com o mundo ocidental. Os participantes reconstruíram a história socorrendo-se dos principais pormenores que recordavam, mas alteraram as suas memórias, a fim de tornar a história mais coerente.

O caráter social da memória tem vindo a ser explorado por inúmeros investigadores e estudos nas últimas décadas, bem como o papel da linguagem no processo de (re)construção identitária pela evocação de memórias. De facto, Fentress e Wickham (1992) argumentam que a memória é estruturada pela linguagem, por ideias construídas coletivamente e por experiências compartilhadas com outras pessoas.

Quando nos lembramos, nós representamo-nos a nós próprios para nós mesmos e para aqueles que nos rodeiam. Na medida em que aquilo que realmente somos pode ser revelado em articulação, nós somos o que lembramos. Se este for o caso, então, um estudo da forma como lembramos – a forma como nos apresentamos nas nossas memórias, a forma como definimos as nossas identidades pessoais e coletivas através das nossas memórias, a nossa forma de ordenarmos e estruturarmos as nossas ideias nas nossas memórias, e a nossa forma de transmitir essas memórias aos outros – é um estudo de quem e como somos. (Fentress & Wickham, 1992, p. 7)

Fivush (2008) salienta o papel da memória na (re)construção identitária dos indivíduos. Segundo esta perspetiva, a memória em geral, e a memória pessoal em particular, são construídas em interações sociais, em que eventos específicos e interpretações particulares de eventos, são destacadas, compartilhadas, negociadas e contestadas, levando à fluidez de representações dinâmicas relativas aos eventos das nossas vidas, que contribuem para definirmo-nos a nós próprios, aos outros e ao mundo. Para a autora, é também através da linguagem que a memória se expressa e se organizam os vários componentes sensoriais de uma memória pessoal. As histórias que contamos sobre as nossas vidas definem quem somos enquanto indivíduos, dentro de determinadas famílias, culturas e períodos históricos. Para Fivush (2008) há dois períodos críticos do desenvolvimento: os anos pré-escolares, quando a autobiografia começa a emergir, e a adolescência, quando as memórias autobiográficas começam a aglomerar-se numa narrativa de vida global em que nos definimos, definimos os outros e os nossos valores. Na adolescência vemos o início de uma narrativa de vida que liga os eventos ao longo do tempo e coloca o eu em relação ao outro, incorporando um conjunto de histórias interligadas. Neste sentido, importa colocar a própria história de vida no contexto da história familiar, que fornece uma estrutura para compreender-se a si mesmo como membro de uma família

que se estende para além do seu nascimento. A própria história está embutida nas histórias de outros, no passado e no presente.

Um estudo levado a cabo por Cunha (2006a) sobre memória social numa região fronteiriça (Campo Maior), permitiu ao autor refletir sobre o impacto do espaço (Campo Maior como espaço de fronteira) e do *tempo* (diferentes temporalidades dependendo do lugar social e da trama narrativa em que o sujeito se envolve) nos processos de construção da memória e da identidade. Para o autor, eventos como guerras, catástrofes naturais ou revoluções, “transportam a memória, através da palavra, para além da temporalidade do sujeito singular, vindo a constituir-se numa outra coisa que já não é o registo da experiência pessoal”. Nesta linha de pensamento, “quem recorda é pois o homem social e fá-lo na palavra, ou seja, no que partilha com os próximos e se constitui dessa forma em vínculo colectivo e instrumento de apreensão e classificação do real” (Cunha, 2006a, p. 57). O autor argumenta que aquilo que distingue Campo Maior, enquanto comunidade de fronteira, são as referências culturais produzidas pela memória, sublinhando a relação entre memória e identidade. O contrabando, particularmente o do café, assume um lugar de destaque como referência identitária da população em Campo Maior. Estes dados relevam-se centrais para pensarmos a memória e a identidade. Para termos presente que não há memória sem identidade e que as memórias geradas num contexto de fronteira influenciam aquilo que são os referenciais identitários dos indivíduos dessas comunidades (Cunha, 2006a).

Cabecinhas (2006) concetualiza também a memória como um “produto social construído nos processos comunicativos”, destacando que esta reflete as pertenças e as identidades e trajetórias sociais dos indivíduos. A memória de cada indivíduo é social quer “no seu conteúdo (eventos, personagens, etc.)”, quer “no seu processo (codificação, armazenamento e recuperação da informação)” (Cabecinhas, 2006, p. 5). Cabecinhas e Abadia (2013) realçam o carácter social da memória enquanto “produto e processo incorporado no meio social”. As autoras referem que é necessário considerar “as relações de dependência, as forças assimétricas e filtros que operam num dado contexto cultural, a agência individual e grupal, as experiências e trajetórias pessoais e as ‘ferramentas’ e ‘veículos’ de memória” (Cabecinhas & Abadia, 2013, p. 5).

Vários estudos comparativos sobre memória social em diferentes países lusófonos com um “passado comum”: Angola, Brasil, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e Timor (Cabecinhas, 2006; Cabecinhas & Feijó, 2010; Cabecinhas, Lima & Chaves, 2006; Cabecinhas & Nhaga, 2008; Mendes, Silva & Cabecinhas, 2010), confirmam esta afirmação de que a memória se constrói e se expressa socialmente. Aquilo que é recordado e esquecido, quer pelo ex-colonizador, quer pelo ex-colonizado,

depende dos quadros sociais da memória em que os indivíduos se encontram envolvidos e nos quais foram socializados desde a infância. Embora a memória sobre a colonização esteja bastante presente nas narrativas, de facto os significados que lhe são atribuídos são distintos. Por exemplo, do lado do ex-colonizador observa-se um esquecimento ou não reconhecimento dos efeitos mais violentos da expansão colonial, embora haja o reconhecimento de uma posição de ‘culpado’ em relação a alguns aspetos do colonialismo. Da parte do ex-colonizado são os efeitos violentos da ação colonial que se tornam mais salientes nas memórias analisadas, enfatizando os aspetos mais opressivos do colonialismo (escravidão, massacres). Estes resultados evidenciam a necessidade de considerarmos que ‘um passado comum’ não tem o mesmo significado nem suscita as mesmas emoções em jovens que, embora não tenham tido qualquer experiência direta do período colonial, viveram e vivem em contextos marcados por transmissões orais e culturais que remetem para a construção de uma determinada narrativa sobre o passado.

As investigações sobre memória com vítimas de traumas coletivos, como o Holocausto, a guerra ou o colonialismo, evidenciam formas narrativas complexas de construção e reconstrução mnemónica. Com efeito, o modelo tradicional de memória como lugar estático e estável de armazenamento, onde as perceções e experiências passadas são retidas e de onde elas podem ser recuperadas, mostrou-se cada vez mais inadequado e obsoleto. As práticas de memória humanas estão envolvidas em ambientes, “sistemas de significado, vidas e mundos históricos em ação e interação; são atividades dentro de ordens culturais, que são elas próprias sujeitas a mudanças históricas” (Brockmeier, 2010, p. 27). Uma parte importante dessas ordens culturais são os média, as tecnologias e outros dispositivos com os quais a lembrança humana esteve sempre intimamente ligada.

3.1.2 Os lugares de memória

Pierre Nora, diretor da coleção *Les Lieux de Mémoire*²⁶ (1997) sobre a nação francesa, refere neste trabalho que os “lugares de memória são, antes de tudo, restos”. Museus, arquivos, cemitérios e coleções, festas, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos, santuários, associações, são testemunhas de uma outra era e “das ilusões da eternidade” (Nora, 1997, p. 1). Para o autor, por essa razão se explica

O aspeto nostálgico desses empreendimentos de piedade, patéticos e glaciais. São os rituais de uma sociedade sem ritual, sacralizações passageiras numa sociedade que dessacraliza; fidelidades particulares de uma sociedade que aplaina os particularismos; diferenciações efetivas numa sociedade que nivela por princípio; sinais de reconhecimento e de pertença de grupo numa sociedade que só tende a reconhecer indivíduos iguais e idênticos. (Nora, 1997, p. 1)

²⁶ Obra composta por três volumes, desenvolvidos ao longo de quase uma década (1984-1993), designados: *La France, La République e La Nation*.

Na opinião de Nora (1997, p. 159), à medida que a memória tradicional desaparece, sentimos obrigados a acumular vestígios, testemunhos, documentos, imagens, discursos, sinais visíveis do que foi, “como se esse arquivo cada vez mais prolífero se devesse tornar prova em não se sabe que tribunal da história”. Para o autor, trata-se de lugares nos três sentidos da palavra: material, simbólico e funcional. Como esclarece, mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de um olhar simbólico. Um lugar funcional, como um manual escolar, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual. Um minuto de silêncio, exemplo de uma significação simbólica, é ao mesmo tempo o recorte material de uma unidade temporal e serve para uma chamada de lembrança. A questão histórica que permeia essa reflexão parece ser a chamada aceleração histórica, com seus desenvolvimentos, transformações incessantes e as suas consequências – a ameaça do esquecimento –, situações que levam a uma obsessão pelo registro, pelos traços, pelos arquivos, em síntese, pela história.

Para o autor, a memória dilatou-se nos últimos anos, “desacelerou-se, descentralizou-se, democratizou-se” (Nora, 1997, p. 15). Como se estivéssemos perante um ímpeto incessante de preservar aquilo que não existirá mais: “arquive-se, arquive-se, sempre sobrar alguma coisa!” (Nora, 1997, p. 16). O autor procura distinguir, como Halbwachs o havia feito anteriormente, memória e história. Na sua perspectiva:

A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória enraíza-se no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo. (Nora, 1997, p. 9)

Nora conceitua os lugares de memória como um misto de história e memória, momentos híbridos, pois não há mais como se ter somente memória, há a necessidade de identificar uma origem, um nascimento, se não há uma memória espontânea e verdadeira, há, no entanto, a possibilidade de aceder a uma memória reconstruída que nos dê o sentido necessário de identidade.

Enders (1993, p. 133) esclarece a noção de lugares de memória do seguinte modo: “O ‘lugar de memória’ pode ser concebido como um ponto em torno do qual se cristaliza uma parte da memória

nacional". O autor considera existir uma imprecisão na noção de lugares de memória, que atravessaria toda a obra de Nora (1997). Na sua opinião, o lugar de memória "possui geometria variável e designa ora objetos, ora um método, ora a memória, ora o trabalho do historiador" (Enders, 1993, p. 136).

François Hartog debruçou-se igualmente sobre as insuficiências do conceito de lugares de memória, ao destacar a dificuldade de o mobilizar, no conjunto da obra, para reflexões acerca das suas versões em negativo, os 'não lugares' ou os 'maus' lugares da história ou da memória nacional (Hartog, 1997). Para o autor as tensões e a dialética entre memória e esquecimento não teriam sido propriamente examinadas na obra, e os temas incómodos (como o passado da França imperialista e colonizadora), terão sido postos de lado.

De acordo com Enders (1993, p. 136), o sucesso internacional de *Les lieux de mémoire* prova que "o mais singular e o mais especificamente cultural é o que mais carrega valores universais". Para o autor, dificilmente se poderia fazer algo mais "franco-francês do que este trabalho coletivo de introspecção nacional, nascido do sentimento de que uma página secular estava sendo virada, do desejo de desmontar o mecanismo da identidade nacional, da vontade de preservar uma memória que se tornou consciente".

Esta reflexão suscita várias questões sobre a noção de lugares de memória. Questiona-se que lugares de memória, ou de que memórias, são atualmente privilegiados oficialmente? São lugares de memória de quem e para a construção de que identidades e de que projetos? Por exemplo, quando nos referimos a museus, que para Carvalho (2011) são efetivamente lugares de memória, é importante realçar que os museus são também palco de representações identitárias, não sendo isentos de fenómenos como a patrimonialização, a mercantilização, a teatralização, etc.

Para a nossa dissertação, importa ter em consideração que a memória cultural contribui para a reconstrução do passado pelos indivíduos, sendo a sua leitura efetuada com base nas representações presentes, e o que ela reconstrói são pontos de vista sobre o passado. O que nos interessa é compreender o modo como o passado é reconstruído no presente. Essa ressignificação do passado é operada por memórias tanto sociais quanto individuais. Esse ato de relembrar e registar as memórias conduz à criação desses lugares de memória, nos quais e com os quais procuramos identificar-nos e construir laços de pertença. É a partir dos lugares de memória que as identidades também se constituem. Elas recuperam elementos do passado para formar os seus alicerces, modelando-os de acordo com o contexto histórico e social em que se encontram.

Para além do conceito de lugares de memória, também os conceitos de 'lugares dominantes' e 'lugares dominados' de Pierra Nora (1997) merecem uma alusão, por se revelarem pertinentes para a

compreensão da realidade estudada. O autor conceptualiza ‘lugares dominantes’ como espaços/eventos espetaculares e triunfantes, imponentes e geralmente impostos por uma autoridade nacional, muito associados à frieza ou solenidade de cerimónias oficiais. Já os ‘lugares dominados’ são aqueles lugares de refúgio, como o autor menciona, “santuário das fidelidades espontâneas e das peregrinações do silêncio” (Nora, 1997, p. 15). Importa, nesta fase, questionarmos que lugares ocupa o cinema português e, mais especificamente, os filmes selecionados para análise neste estudo. Têm esses filmes espaço nos lugares de memória dominantes, podendo proporcionar a ressignificação de memórias sobre o passado? Encontrar-se-ão naqueles espaços mais dominados, em que só grupos com interesses específicos se reúnem em torno destes produtos culturais e das memórias que (re)constroem? Antes, teremos que perceber como podem documentários como os que selecionamos tornarem-se lugares de memória.

3.2 Memória comunicativa e memória cultural

Maurice Halbwachs foi o primeiro a escrever explicitamente e sistematicamente sobre memória cultural (Erll, 2008). Os seus estudos sobre a memória coletiva tornaram-se textos fundamentais nos estudos atuais sobre a memória. Na opinião de Erll (2008), Halbwachs não só cunhou o termo fundamental ‘memória coletiva’, como os seus contributos para os estudos da memória cultural são pelo menos três. Em primeiro lugar, com o conceito de quadros sociais da memória, articulou a ideia de que as memórias individuais estão inerentemente relacionadas e são muitas vezes desencadeadas por contextos sócio-culturais, ou quadros sociais. Em segundo lugar, o estudo da memória da família e outras práticas privadas de lembrança tiveram uma influência importante na história oral. Em terceiro lugar, com a sua investigação sobre a memória das comunidades religiosas (*La topographie légendaire*, 1941/1942²⁷), acentuou aspetos topográficos da memória cultural, antecipando, assim, a noção de ‘lugares de memória’ de Pierre Nora, olhando para as comunidades cuja memória remonta a milhares de anos, lançando assim a fundação para o conceito de Jan e Aleida Assmann de ‘memória cultural’ (Erll, 2008).

Com efeito, Maurice Halbwachs demonstra que a nossa memória depende, como a consciência em geral, da socialização e da comunicação, e que a memória pode ser analisada como uma função

²⁷ Na perspetiva de Jan Assmann (2008), no início de seu trabalho, Halbwachs não parecia estar preocupado com os interesses sociais e com as estruturas de poder enquanto agentes ativos na construção das memórias individuais. Porém, no seu último trabalho, o autor considera que ele mostra uma consciência relativa ao papel das instituições de poder neste processo. Na obra *La topographie légendaire des évangiles en terre sainte*, publicada em 1941, durante a ocupação alemã, Halbwachs escreve sobre a transformação da Palestina num espaço da memória cristã pela prestação de todo o tipo de memoriais, um processo que ocorreu após a adoção do cristianismo como a religião estatal pelo império romano. Neste trabalho, ele atravessa a fronteira que tinha erguido entre tradição e memória e mostra até que ponto esse tipo de memória é dependente do dogma teológico oficial e formado pela estrutura de poder da igreja.

da nossa vida social. A este propósito Assmann (2008, p. 110) refere que a memória “permite-nos viver em grupos e comunidades, e viver em grupos e comunidades permite-nos construir uma memória”. Como o autor refere, os indivíduos possuem “várias identidades de acordo com os vários grupos, comunidades, sistemas de crenças, sistemas políticos, etc. a que pertencem, e igualmente variadas são as suas memórias comunicativas e culturais, em suma: a sua memória coletiva”. Em todos os níveis, a memória é um sistema aberto. Ainda assim, não é totalmente aberta e difusa; há sempre quadros que relacionam a memória com horizontes de tempo específicos e identidades ao nível individual, geracional, político e cultural (Assmann, 2008, p. 113-114). Para o autor, a memória é conhecimento com um grau de identidade, é conhecimento sobre si mesmo, ou seja, sobre a própria identidade diacrónica, seja como indivíduo ou como membro de uma família, de uma geração, de uma comunidade, de uma nação ou de uma tradição cultural e religiosa (Assmann, 2008).

A memória cultural é uma forma de memória coletiva, no sentido de que ela é compartilhada por um número de pessoas e que transmite a estas pessoas um sentido de coletivo, cultural, de identidade. Na opinião de Assmann (2008), Halbwachs teve o cuidado de manter o seu conceito de memória coletiva para além do reino de tradições, transmissões, e transferências que o autor propõe analisar sob o termo ‘memória cultural’. Assmann (2008) insiste na inclusão da esfera cultural no estudo da memória. O autor não pretende substituir a sua ideia de ‘memória coletiva’ com ‘memória cultural’, mas, em vez disso, distingue entre as duas formas de lembrar. Sobre a memória comunicativa o autor afirma:

A memória comunicativa é não-institucional; não é apoiada por quaisquer instituições de ensino, transmissão e interpretação; não é cultivada por especialistas e não é convocada ou celebrada em ocasiões especiais; não é formalizada e estabilizada por quaisquer formas de simbolização materiais; vive na interação quotidiana e na comunicação e, por isso mesmo, tem apenas uma profundidade e tempo limitado que normalmente atinge não mais do que 80 anos, o período de tempo de três gerações a interagirem. (Assman, 2008, p. 111)

O autor argumenta que a memória cultural é uma espécie de instituição. É exteriorizada, objetivada, e guardada em formas simbólicas que, ao contrário dos sons das palavras ou gestos, são estáveis. Estas formas simbólicas podem ser transferidas de um local para outro e de uma geração para outra.

Os objetos externos, como portadores de memória, desempenham um papel já ao nível de memória pessoal. A memória só existe em interação constante não só com outros mas também com coisas, com símbolos exteriores (artefactos, objetos, celebrações, símbolos, filmes). Estes produtos não têm uma memória própria, mas podem desencadear a nossa memória, porque carregam memórias que lhes atribuímos, por exemplo, de festas, rituais, guerras, histórias e textos. No plano social, no que

diz respeito aos grupos e às sociedades, o papel dos símbolos externos torna-se ainda mais importante. Isto porque, segundo Assmann (2008), os grupos tendem a construir uma memória também por meio de elementos que operam como lembretes, como os conteúdos de monumentos, museus, bibliotecas, arquivos e instituições.

A memória comunicativa contém memórias referentes ao passado recente, constituindo as memórias que um indivíduo partilha com os seus contemporâneos. Isto é o que Halbwachs entende por 'memória coletiva' e o que constitui o objeto da história oral, o ramo da pesquisa histórica que se baseia exclusivamente nas memórias expressas oralmente. De acordo com Assmann (2008), os estudos em história oral confirmam que mesmo em sociedades letradas a memória viva não vai para além dos oitenta anos. Após este período surgem mitos de origem, datados nos livros escolares e monumentos.

Na memória cultural, o passado é convertido em símbolos, representado em mitos orais ou escritos, realizado em festas e comemorações, em museus ou filmes. O autor acrescenta que não há especialistas de memória informal, comunicativa. O conhecimento que é comunicado na interação quotidiana foi adquirido pelos participantes, juntamente com a linguagem e as competências sociais. A participação de um grupo na memória cultural de uma sociedade, pelo contrário, é sempre altamente diferenciada. O autor menciona que a memória cultural tem sempre os seus especialistas, tanto nas sociedades orais, como nas sociedades letradas. Estes incluem padres, professores, artistas, funcionários, académicos, rabinos, e outros operadores especializados de memória (Assmann, 2008). A estrutura de participação da memória cultural tem uma tendência inerente ao elitismo; nunca é estritamente igualitária. Alguns são quase forçados à participação e são admitidos por exames formais, ou pelo domínio de registos linguísticos, outros permanecem sistematicamente excluídos deste 'conhecimento diferenciado' (Assmann, 2008).

3.2.1 Memória cultural e média

No trabalho *A memória coletiva* (1950/1968), Maurice Halbwachs ilustra as dimensões sociais da memória individual invocando o caso da primeira visita a Londres de alguém: a experiência da cidade e, portanto, a memória de longo prazo dessa experiência, seria moldada pelas várias descrições da capital britânica que o visitante tinha ouvido antes através de amigos ou tinha lido em livros. Esta passagem fornece uma das poucas referências no trabalho Halbwachs ao papel dos média na formação da memória coletiva e sobre o modo como a memória individual é moldada pelos quadros especificamente sociais em que atua. Mas, a invocação reveladora da influência de Dickens em

memórias e histórias da cidade de Londres é, na perspectiva de Erll (2008), indicativa de algo que ele próprio não discute longamente, mas do qual era conhecedor: o facto de que os média classificam a linguagem falada, cartas, livros, fotos, filmes, e também fornecem quadros que moldam tanto a experiência como a memória. Este processo desenvolve-se de pelo menos duas formas: como instrumentos para a criação de sentido, mediando entre o indivíduo e o mundo e como agentes das ligações em rede, de mediação entre indivíduos e grupos.

Segundo Erll (2008), o próprio Halbwachs pode ter prestado apenas atenção acidental ao papel dos média no processo de construção da memória. No entanto, esta tornou-se recentemente uma das áreas centrais nos estudos da memória cultural. Na verdade, o próprio conceito de memória cultural é em si mesmo uma premissa da ideia de que a memória só se pode tornar coletiva como parte de “um processo contínuo em que as memórias são compartilhadas com a ajuda de artefactos simbólicos que medeiam a relação entre os indivíduos e, neste processo, criam comunalidade em ambos, no espaço e no tempo”. Com os avanços no campo da memória cultural, nota-se uma mudança para a compreensão da memória cultural em termos mais dinâmicos: “como um processo contínuo de lembrança e esquecimento em que os indivíduos e grupos continuam a reconfigurar a sua relação com o passado e, portanto, a reposicionar-se em relação aos lugares de memória emergentes e estabelecidos” (Erll & Rigney, 2009, 1-2).

A questão de como certas memórias coletivas se tornam hegemónicas ou, pelo contrário, permitem que memórias até então marginalizadas ganhem destaque na esfera pública têm sido centrais nos estudos da memória. De acordo com Erll e Rigney (2009, p. 2), a dinâmica da memória cultural só pode ser plenamente compreendida se tivermos em conta, não apenas os fatores sociais, mas também “os ‘quadros’ de lembrança mediáticos e especificamente os processos mediáticos através dos quais as memórias chegam à esfera pública e se tornam coletivas”. É na esfera pública que algumas remediações se transformam em versões mediáticas do passado, ao mesmo tempo que outras são ignoradas ou censuradas. Isto significa que a dinâmica da memória cultural deve de ser estudada no cruzamento de ambos os processos, sociais e mediáticos.

Certas ofertas mediáticas tornam-se marcantes na recordação coletiva e é, em seguida, através da reiteração intermediática dessas narrativas em diferentes plataformas na esfera pública (jornais, internet, rituais comemorativos, filmes), que o tema se enraíza numa determinada comunidade. Com efeito, os média são mais do que transportadores meramente passivos e transparentes de informação, desempenhando um papel ativo na formação da nossa compreensão do passado, na "mediação" entre

nós (como os leitores, telespectadores, ouvintes) e entre as experiências passadas, e, portanto, na definição da agenda para futuros atos de lembrança no seio da sociedade (Erll & Rigney, 2009, p. 3).

A memória cultural é constituída por uma série de diferentes meios de comunicação, operando dentro de vários sistemas simbólicos: textos religiosos, pinturas históricas, historiografia, documentários, monumentos e rituais comemorativos, por exemplo. Sempre que o passado é representado, a escolha dos meios e formas de comunicação tem um efeito sobre o tipo de memória que é recriado. Por exemplo, uma guerra representada oralmente numa anedota contada por um antigo vizinho, parece tornar-se parte do vivido; mas a mesma guerra pode ser transformada num evento mítico, aparentemente intemporal. No cinema, tal como na literatura, há diferentes modos de representação que podem provocar no público diferentes modos de lembrança cultural.

Quer as estratégias intramediáticas, quer as relações intermediáticas estão envolvidas no processo de transformação de filmes, por exemplo, em meios de memória cultural (por exemplo, *A Lista de Schindler*, 1993, de Steven Spielberg). A dinâmica intermediática da memória cultural é geralmente caracterizada por um duplo movimento, pela interação do que pode ser chamado de ‘premediação’ e ‘remediação’ (Erll, 2008). Com o termo ‘remediação’, Erll (2008) refere-se ao facto de que eventos memoráveis são geralmente representados de novo e de novo, ao longo de décadas e séculos, em diferentes meios: em artigos de jornais, fotografias, agendas, historiografia, novelas, filmes, etc. O que se sabe, por exemplo, sobre a colonização, ou qualquer outro acontecimento que foi transformado num ‘lugar de memória’, parece não se referir tanto ao que se poderia chamar de ‘eventos reais’, mas às narrativas e imagens que circulam numa determinada cultura mediática sobre o tema. Com o termo ‘premediação’ a autora chama a atenção para o facto de os média que circulam na sociedade fornecerem esquemas para futuras experiências e o modo como estas são representadas. Por exemplo, as “representações das guerras coloniais terão premediado as da Primeira Guerra Mundial, e as da Primeira Guerra Mundial, por sua vez, terão sido mobilizadas como um modelo para as da Segunda Guerra Mundial” (Erll, 2008, p. 393). A autora acrescenta que estas representações de eventos passados, e de alguma forma comparáveis, moldam a nossa compreensão de eventos posteriores. Os meios de comunicação que pertencem a esferas culturais, como a arte, a mitologia, a religião, ou a lei, podem também exercer grande poder no processo de premediação.

Para Erll (2008, p. 392), eventos que são lembrados são “fenómenos intermediáticos”, ou seja, a sua representação não está vinculada a um meio específico, podendo ser representados ao longo do espectro dos vários meios disponíveis (filmes, livros, blogues...). E isso é, na sua perspetiva, precisamente o que cria um poderoso lugar de memória.

No entanto, os filmes, por exemplo, devem ser vistos por uma comunidade como meio da memória cultural. Aqueles filmes que não são vistos podem fornecer as imagens mais intrigantes sobre o passado, no entanto, não terão qualquer efeito na memória cultural. Como a autora refere, a forma específica de receção, que transforma ficções em memória não é um fenómeno individual, mas um fenómeno coletivo. O que é necessário é um certo tipo de contexto (por exemplo, a escola), no qual os filmes são preparados e recebidos, de modo crítico, enquanto média que têm a potencialidade de moldar a memória. Ao nível coletivo, os filmes podem tornar-se poderosos meios de comunicação, cujas versões do passado circulam em várias partes da sociedade, e até mesmo internacionalmente. Estes meios de memória cultural, no entanto, raramente são incontroversos. O seu efeito no processo de reconstrução da memória “não se encontra na unidade, coerência e univocidade ideológica das imagens que estes transmitem, mas no facto destes servirem como mote para a discussão dessas imagens” (Erll, 2008, p. 396). Deste ponto de vista, ao nível individual, a discussão crítica destas imagens e representações mediáticas fornecem esquemas que permitem que criemos nas nossas mentes certas imagens do passado, que podem até moldar a nossa própria experiência e as nossas memórias pessoais.

3.2.2 Média como meio de memória

As ruturas mais significativas na história da lembrança mediada aparentam ser as transições da oralidade à escrita, da escrita à imprensa, da imprensa à era digital. As mudanças nos média, na sociedade, na política e na memória cultural estão intimamente relacionadas. No entanto, esta relação não deve ser vista como monocausal, não se trata de uma estrada de sentido único. As revoluções podem transformar as formas de lembrança coletiva. Por exemplo, a invenção da escrita terá levado ao desenvolvimento do armazenamento do que designamos de memória cultural. De facto, a construção e circulação do conhecimento e de versões de um passado comum em contextos socioculturais só é possível com o auxílio dos média: através da oralidade e escrita como meio ancestral para o armazenamento de mitos fundacionais para gerações futuras; através dos meios impressos, rádio, televisão e internet para a difusão de versões de um passado comum a vastos círculos da sociedade; e, finalmente, através dos média de carga simbólica, como monumentos que servem como espaços de lembrança coletiva e por vezes ritualizada (Erll, 2011). Também Wertsch (2004) salienta a necessidade de tornar visível e compreender o papel da mediação (textual) na memória coletiva. Entre outras coisas, isso significa analisar as formas específicas de mediação, procurando compreender como as

diversas narrativas são produzidas pelo Estado, pelos meios de comunicação, e assim por diante, bem como o seu consumo e mobilização por parte de indivíduos e grupos.

De facto, as memórias pessoais podem ganhar relevância social através da representação e distribuição mediática. Os média não refletem a realidade, mas oferecem construções do passado. As imagens do passado que circulam na memória cultural são construções mediáticas. Neste sentido, as memória cultural e individual são constantemente (re)produzidas através de, e mediadas por, tecnologias de memória.

A questão da mediação é, assim, fundamental para o modo como a memória é concebida nos campos de estudo da Cultura Visual, Estudos Culturais e Estudos dos Média. Isto significa que os conceitos de memória nesses campos tendem a considerá-lo dinâmico e altamente instável. De facto, como refere Sturken (2008, p. 75) “todos nós temos memórias ‘pessoais’ que nos chegam não da nossa experiência individual, mas a partir de nossa experiência mediada por fotografias, documentários e pela cultura popular”.

Este conceito de mediação da memória tem recebido bastante atenção nos últimos anos, quer por parte dos Estudos Culturais, quer, pelas investigações na área dos média. Ele coloca em questão aspetos importantes das políticas da imagem, os debates sobre a autenticidade e as questões de mercantilização e do consumismo. Assim, para examinar o papel mediador das tecnologias visuais na construção e produção de memória, deve ser também considerado o papel desempenhado pelos objetos culturais tais como mercadorias, lembranças produzidas em massa, cartões postais, bem como formas de cultura popular, tais como programas de televisão e filmes – para (re)produzir a memória cultural. Com efeito, os objetos culturais que têm sido tradicionalmente considerados sob escrutínio académico têm muito a dizer-nos sobre o seu significado cultural (Sturken, 2008). O postal ilustrado, por exemplo, constitui um meio de memória cultural. De acordo com Martins e Correia (2015), o postal ilustrado contém uma representação estabilizada num papel, mas também suscita um diálogo dinâmico, atravessando na atualidade uma renovada fase de êxito, sendo objeto de remediação (Erll, 2011), através, por exemplo, das redes sociais, blogues e projetos artísticos (Martins & Correia, 2015)²⁸.

²⁸ Embora a questão emocional associada a este e a outros meios de memória cultural não seja aprofundada neste trabalho, importa referir que as trocas emocionais possibilitadas pelos postais têm vindo a ganhar relevância na esfera pública, face ao carácter imediato dos suportes eletrónicos. A prática do seu envio pressupõe, segundo Martins e Correia (2015), uma entrega emocional.

3.3 Identidade: conceito complexo e multifacetado

Segundo Hall (2000, p. 104) a identidade é um dos conceitos que operam “sob rasura”, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada de forma antiga, mas sem a qual certas questões chave não podem ser sequer pensadas. A concepção de identidade de Hall (2000, p. 108-109) aceita que as identidades não são unificadas; mas que elas são cada vez mais fragmentadas e fraturadas; não são singulares, mas multiplamente construídas ao longo dos discursos, práticas e posições que se podem cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão constantemente em processo de mudança e transformação. Emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade no seu sentido tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna”. Hall (1994) refere que devemos pensar a identidade enquanto produção, nunca completa, sempre um processo, constituído no contexto dos sistemas de representação.

Esta perspetiva é corroborada por Leonard (2011) que considera o conceito de identidade multifacetado. Para o autor, as identidades estão sempre em processo de construção e não são estáticas. Em momentos diferentes e em lugares diferentes os indivíduos podem (re)construir múltiplas identidades simultaneamente, que são trabalhadas e retrabalhadas de acordo com as circunstâncias sociais, económicas e políticas em que se encontram. As identidades, sejam singulares, sejam plurais, “são uma construção em progresso, o que quer dizer que não há identidades fixas e que o processo de construção nunca está acabado, dando constantemente origem a recontextualizações e reparticularizações, muitas vezes conflituantes e contraditórias” (Ferin et al., 2008, p. 31-32).

Já a concepção de Howarth (2009) – identidade como o sentido de um indivíduo de quem ele é por relação aos outros ao seu redor – incorpora simultaneamente um sentimento de pertença e de conhecimento compartilhado e um sentido de diferença e individualidade. Diferentes formas de identidade e diferentes tipos de grupos sociais originam diferentes géneros comunicativos. A autora define ainda diferença cultural como uma construção ideológica entre culturas. Esta perceção leva frequentemente a estereótipos sobre “nós” e “eles” e a avaliações que apresentam certas culturas como superiores. Na prática, quando examinamos as diferenças culturais, muitas vezes, descobrimos que existem mais semelhanças do que diferenças entre as culturas, e por isso é difícil separar culturas como distintas. As nossas identidades, o modo como nos vemos e nos representamos “moldam a forma como comunicamos, sobre o que comunicamos, como comunicamos com outros e como comunicamos sobre outros” (Howarth, 2011, p. 4).

Breakwell (2010) tem vindo a desenvolver, desde 1986, a teoria da identidade como processo (Identity Process Theory, IPT), que vai de encontro às perspetivas mencionadas e que propõe que a identidade de um indivíduo é um produto social dinâmico, resultado da interação entre as capacidades da memória, da consciência e organizada interpretativamente com as estruturas físicas e sociais e os processos de influência que constituem o contexto social. Esta teoria considera que a identidade reside em processos psicológicos, mas é manifestada através do pensamento, da ação e do afeto. Esta teoria reconhece que a identidade é criada dentro de um contexto social particular, que por sua vez se enquadra num contexto histórico específico. Para o autor, o contexto social pode ser representado esquematicamente em duas dimensões: a estrutura e o processo. A estrutura diz respeito às relações interpessoais, categorias sociais, pertenças grupais e relações intergrupais. Os processos de influência social dizem respeito à educação, à retórica, à publicidade, ao próprio cinema. Através destes processos estabelecem-se sistemas de valores, reificados em representações sociais, normas sociais e significados, que constituem uma arena em que os conteúdos e o valor das identidades individuais é (re)construído. O conteúdo refere-se àquelas características que marcam o indivíduo como único – identidade pessoal (valores, atitudes, estilo cognitivo...) e identidade social (pertenças, normas, categorias sociais) – e ao valor atribuído pelo indivíduo a cada elemento. Estes processos estão em constante mudança, sujeitos a revisão contínua, como consequência das mudanças nos sistemas de valores sociais e na posição adotada pelo indivíduo perante estas transformações.

Embora esta teoria coloque ênfase no papel da estrutura na construção das identidades individuais, não sugere contudo que a identidade é totalmente determinada pelo contexto social, tendo o indivíduo “alguma liberdade de escolha na formulação da estrutura identitária”, ou seja, o indivíduo é agente na construção da sua identidade (Breakwell, 2010, p. 6.5).

Para que este modelo de construção e evolução dinâmica da identidade seja útil, o autor considera que este deve ser articulado com uma teoria que explique o modo como o conhecimento e os valores sociais são gerados e transformados. A abordagem da IPT ao conceito de identidade realça o papel fundamental das representações sociais na formação da identidade, mas sugere também que os processos identitários podem ser determinantes na evolução das representações sociais.

3.3.1 A identidade social, relações e conflitos intergrupais

De acordo com Tajfel (1974, p. 66), “para que os membros de um grupo interno sejam capazes de odiar ou não gostar de um grupo externo, ou discriminá-lo, eles devem primeiro ter adquirido um sentido de pertença a um grupo que é claramente distinto daquele que odeiam, não gostam ou

discriminam”. Segundo este olhar, grande parte da tradição na literatura atribui a aquisição deste sentimento de pertença à existência de grupos externos percebidos como ameaças, inimigos comuns, etc..

Para o autor, mesmo que seja verdade que originalmente muitos grupos são criados como abrigo contra ameaças e perigos, é igualmente verdade que, em qualquer sociedade um indivíduo enfrenta desde o início de sua vida uma complexa rede de agrupamentos que se apresentam com uma rede de relações. Um dos problemas mais importantes e duráveis que se coloca a um indivíduo na sua inserção na sociedade é encontrar, criar e definir o seu lugar nestas redes. É razoável, na opinião de Tajfel (1974), supor que as atitudes e comportamentos para com o endogrupo e os exogrupos são influenciadas, em certa medida, por este processo contínuo de autodefinição.

O facto de o indivíduo ser membro de diversos grupos sociais contribui, positiva ou negativamente, para a imagem que ele tem de si mesmo. Deste modo, o autor mobiliza quatro conceitos interligados a fim de compreender esta realidade. São eles: categorização social, identidade social, comparação social e distinção psicológica (Tajfel, 1974). A categorização social é o processo de reunião de objetos sociais ou eventos em grupos que são equivalentes no que diz respeito às ações, intenções, atitudes e sistemas de crenças do indivíduo. O autor compreende ainda a identidade social como parte do autoconceito de um indivíduo que deriva do seu conhecimento da pertença a um grupo social (ou grupos), juntamente com o significado emocional que acompanha esta adesão. Estes significados só podem ser definidos através dos efeitos das categorizações sociais que dividem o meio social do indivíduo em endogrupo e exogrupo (Tajfel, 1981/1983).

Os conceitos de categorização social e de identidade social são centrais neste estudo, porque nos permitem compreender o modo como os indivíduos se auto e hetero identificam por comparação com outros indivíduos e grupos sociais.

Na aceção Tajfel (1974, p. 69-72), um grupo social contribui para os aspetos da identidade social de um indivíduo, que são valorizados positivamente por ele, apenas se este consegue manter o seu carácter distintivo valorizado positivamente face a outros grupos. No entanto, por vezes, um indivíduo pode desejar que o seu próprio grupo seja mais semelhante a outros grupos. Isto pode suceder quando esses grupos são considerados como superiores ou melhores em alguns aspetos. No entanto, o facto de um indivíduo desejar que o seu grupo seja mais semelhante a outro em certos aspetos, significa que, nesses aspetos, “o seu próprio grupo não cumpre adequadamente a sua função de contribuir para valorizar positivamente a sua identidade social”.

O autor ilustra o seu argumento referindo a noção de 'raça'. Segundo Tajfel (1974) o conceito de 'raça' tornou-se no seu uso social geral uma expressão que ajuda a criar, refletir, reforçar e perpetuar as diferenças percebidas entre grupos humanos ou indivíduos. Na opinião do autor, esta noção contribui para tornar essas diferenças claras e inflexíveis. A sua aplicação na vasta gama de contextos sociais introduz diferenciações em termos de valores, que aumentam a distinção entre categorias sociais, constituindo desse modo uma espécie de guia para a ação social.

O estabelecimento de distinções não se limita a situações relacionadas com a noção de 'raça'. Ele encontra-se nos efeitos complexos que as relações culturais e sociais têm na compreensão e aceitação mútua, por exemplo, na interação entre grupos com diferentes idiomas ou dialetos. O presente argumento postula que a razão para este comportamento e diferenciação na avaliação intergrupo encontra-se no facto dos indivíduos sentirem a necessidade de atribuírem significado e identidade social às situações. Esta "necessidade é cumprida através da criação de diferenças entre os grupos quando essas diferenças de facto não existem, ou na atribuição de valor ou reforço das diferenças que existem" (Tajfel, 1974, p. 75).

De acordo com Deschamps (1984), se a categorização é um processo psicológico, o que nos permite entender melhor o modo como o indivíduo organiza a sua perceção física, bem como o mundo social, a categorização diferencial é para o autor um processo sóciopsicológico. Este processo permite-nos ter em consideração o modo como as relações entre grupos moldam as ações, representações e avaliações dos indivíduos que participam nessas relações. Ele também revela o modo como as ações individuais, representações e avaliações estão inter-relacionadas com as dinâmicas coletivas de diferenciação e integração.

Estes processos de categorização, identificação e diferenciação influenciam as atitudes e ações dos indivíduos e grupos, podendo originar comportamentos discriminatórios.

Por outro lado, a identificação social compartilhada transforma as relações entre os indivíduos, de modo a permitir a sua ação conjunta eficaz e determina várias formas comuns de perceber a sua identidade social. Uma identidade social compartilhada pode levar à formação de comprometimento e envolvimento, bem como à mobilização para ações coletivas. Como referem David e Bar-Tal (2009, p. 373) "é a identidade social que serve como base para marchas de grande escala que podem levar as nações em duas direções extremas: ações justas, cooperativas e pacíficas ou ações destrutivas e prejudiciais. O mundo tem vivenciado ambas".

3.3.2 A questão da identidade nacional

Na perspetiva de David e Bar-Tal (2009, p. 354), a importância da identidade emergiu na modernidade, quando as pessoas começaram a mover-se de um lugar para outro e a associar-se com novos grupos sociais, tornando-se simultaneamente membros de uma grande variedade de grupos, “fazendo afirmações com base na sua identidade”. Os autores consideram que foi então que a identidade se tornou um termo relevante e útil para explicar diversos processos sociais, políticos e culturais. Tornou-se uma ‘questão’ em que os indivíduos e as sociedades devem refletir, emergindo como um tema de análise concetual e investigação empírica.

De facto, como os autores acrescentam, a nacionalidade continua a ser um componente extremamente poderoso da identidade, sendo a base sobre a qual um grupo social pode exigir soberania. Mas como se desenvolve esta identificação em torno do nacional?

Anderson (1983/1991), no seu trabalho *Imagined Communities*, procurou delinear os processos pelos quais a ideia de nação passa a ser imaginada e, nesse sentido, moldada, adaptada e transformada ao longo do tempo. Na opinião do autor, a convergência entre o capitalismo, a tecnologia de imprensa e a diversidade linguística, proporcionou uma nova forma de comunidade imaginada. A nação nada mais é do que uma comunidade limitada, soberana e, sobretudo, imaginada. Limitada porque, por maior que seja, haverá sempre fronteiras finitas; soberana porque pressupõe lidar com um grande pluralismo e finalmente imaginada, porque os seus indivíduos, mesmo nunca se conhecendo integralmente uns aos outros, compartilham signos e símbolos comuns, que os fazem reconhecer-se como pertencentes a um mesmo espaço imaginário. Para o autor, tanto a nacionalidade (ou condição nacional) quanto o nacionalismo são produtos culturais específicos. Na sua opinião, o nacionalismo tem a sua origem nas raízes culturais da Europa do século XVIII, que naquele momento assistia ao declínio do pensamento religioso como forma de explicação do mundo; que percebia o limite que uma determinada língua oferecia e estabelecia. A língua é que dá coesão a este “espírito nacional” onde o mais importante é a sua capacidade de gerar comunidades imaginadas, construindo solidariedades particulares, pois “a língua não é um instrumento de exclusão”. Ela é “fundamentalmente inclusiva, limitada apenas pela fatalidade de Babel: ninguém vive o suficiente para aprender todas as línguas. O que inventa o nacionalismo é sua língua impressa, e não uma língua particular em si” (Anderson, 1983/1991, p. 190). De acordo com esta perspetiva, vivemos num momento de reinvenção das formas de pensar o nacional, as identidades e as próprias comunidades. Neste sentido, é a forma como as comunidades são imaginadas que as diferencia umas das outras.

Esta perspetiva é corroborada por Barker e Galasinski (2001), para quem a identidade nacional é uma forma de identificação imaginativa com os símbolos e discursos da nação. No seu entendimento, as nações são sistemas de representação cultural através dos quais a identidade nacional é continuamente reproduzida como ação discursiva. A dimensão simbólica e discursiva da identidade nacional narra e cria a ideia de origem, continuidade e tradição. Assim, a identidade nacional é uma forma de identificação com representações de experiências compartilhadas e da história contada através de histórias, da literatura, da cultura popular e dos média. É neste sentido que a "nação" é uma "comunidade imaginada", e a identidade nacional uma construção edificada através de símbolos e rituais. As narrativas de nacionalidade "ênfaticam as tradições e a continuidade da nação como estando 'na natureza das coisas' em conjunto com um mito fundacional de origem coletiva" (Barker & Galasinski, 2001, p. 125).

Com efeito, Hall (2007, p. 96) refere que "o ressurgimento do nacionalismo e de outras formas de particularismo no final do século XX, ao lado da globalização e a ela intimamente ligado, constitui, obviamente, uma reversão notável, uma mudança bastante inesperada dos acontecimentos". Já na opinião de Smith (1995), não devemos "ver as nações e o nacionalismo como sobreviventes obsoletos de uma era anterior, mais isolada, ou como produtos inevitáveis da modernização global e do capitalismo tardio, ou como características perenes e naturais da história e das sociedades humanas", mas analisá-los contextualmente, nos seus contextos étnicos e territoriais subjacentes, tendo em atenção a interseção entre laços culturais e comunidades políticas (Smith, 1995, p. 4). Efetivamente, parece-nos pertinente procurarmos compreender o "ressurgimento do nacionalismo étnico num tempo em que condições 'objetivas' poderiam parecer torná-lo obsoleto" (Smith, 1995, p. 5).

Se pensarmos na constituição da União Europeia, com efeito esta promulga regras, instaura a livre circulação de pessoas e bens, emite uma moeda, contudo, de acordo com Thiesse (2000, p. 280) falta-lhe tudo aquilo que para a autora corresponde a uma nação: "uma identidade coletiva, a ligação a um território comum, o ideal partilhado de uma fraternidade solidária". A autora acrescenta que a história das nações demonstra que uma identidade coletiva é construída através de um trabalho coletivo apoiado nos meios de comunicação.

De facto, o conceito de identidade nacional tem sido mobilizado no contexto de inúmeros debates atuais, em vários meios de comunicação. Como refere Cunha (2006b), é um tema central quando se discute a globalização, mas também quando se pensa o multiculturalismo. Na opinião do autor "O carácter multireferencial da problemática da identidade nacional deve ser indutor de uma

abordagem pluridisciplinar, na qual o fenómeno da temporalidade, seja ele visto a partir da escrita da história ou a partir da memória social, desempenhará papel central” (Cunha, 2006b, p. 1).

No trabalho *Identidade da Nação: encenação e narrativa*, Cunha (2006b) procura desenvolver um olhar sobre os mecanismos de construção da identidade nacional, utilizando alguns textos distintos, quer do ponto de vista da sua inserção epistemológica, quer no que diz respeito ao contexto histórico da sua produção: *A Arte de Ser Português*, de Teixeira de Pascoais (1915); *Os elementos fundamentais da cultura portuguesa*, de Jorge Dias (1950), *O Labirinto da Saudade. Psicanálise Mítica do Povo Português*, de Eduardo Lourenço (1978) e *Portugal, Hoje. O Medo de Existir* (2004) de José Gil. Dos resultados deste estudo interessa, para o nosso trabalho, salientar aquilo que o autor designa de “efeito de máscara”, ou seja, o autor demonstra como o “processo de naturalização cultural é uma parte relevante na arquitectura discursiva dos textos analisados” (Cunha, 2006, p. 6). De facto, Cunha (2006) constata que em todos os casos nos é oferecida uma visão abstrata e unidimensional, na qual são deixadas de fora fraturas fundamentais – étnicas, de classe, regionais, etc.. Neste sentido, estas obras projetam uma visão uniforme de uma representação do português, transportando consigo processos de reificação da identidade nacional.

Já num trabalho anterior, o autor havia refletido sobre a permanência de algumas ideias-chave, em torno das quais a identidade nacional se foi sustentando, tendo definido o entendimento de identidade nacional como “espaço de reconhecimento de pertença por parte dos membros de uma comunidade” (Cunha, 1991, p. 20). O autor refere, por exemplo, os atos comemorativos em Portugal, que ilustram e exaltam um ‘passado comum’, afirmando, a continuidade de um projeto em torno de um 'espírito nacional'. Esta continuidade é evidenciada, por exemplo, quando o autor observa que não se distinguem as comemorações contemporâneas das da Exposição do Mundo Português de 1940.

Sobral (1999) refere que se assiste à difusão dos nacionalismos a partir de Oitocentos que, apoiados por novos meios de comunicação, como a imprensa, atingiram um público leitor alargado, formaram cidadãos nacionais através do sistema escolar e, sobretudo, transformaram a problemática da nação num motivo central da produção literária, historiográfica e política. Na opinião do autor, desde o momento (século XIX) em que a nação se transforma em fonte central de legitimação política no Estado “assiste-se a uma verdadeira recriação nacional que não se limita ao escrito: elevam-se monumentos, desenvolve-se a defesa e reconstrução dos vestígios do passado”. Promove-se ainda a popularização dos temas nacionais/nacionalistas por via de publicações para um público mais alargado do que os consumidores de textos eruditos. Para além disso, a história era celebrada “em cerimónias que evocavam grandes feitos do passado, simbolizados na acção de personagens – como

Camões e Vasco da Gama, com a celebração dos centenários da morte do poeta e da chegada do navegador à Índia”. O período da expansão ultramarina era e continua a ser evocado enquanto momento de “máxima glória portuguesa” (Sobral, 1999, p. 81).

No trabalho desenvolvido por Lemièrre (2006, p. 731) é salientado também o papel dos meios de comunicação e fundamentalmente do cinema na reflexão sobre a questão nacional. De acordo com o autor, a relação privilegiada que o cinema mantém com o local é uma relação “com o espaço nacional, entendido no seu sentido subjectivo, isto é, formas de consciência, mas também como algo que se inscreve num dispositivo específico de produção e recepção”. Também Ribas (2014) analisa alguns discursos culturais originários, sobretudo, de uma elite proveniente de várias áreas do saber – como a História, a Filosofia, a Literatura ou a Antropologia – sobre identidade. Na perspetiva do autor, a inspiração numa tradição nacional, que assumiu contornos de povo eleito na geografia mundial, está presente nos discursos analisados e influencia o imaginário cultural nacional até aos dias de hoje. De acordo com este estudo, estes discursos culturais também se introduziram no cânone do cinema português a partir dos anos 1960.

Importa ter em consideração estes resultados, questionando que discursos são veiculados pelos filmes selecionados para análise neste estudo e pelos estudantes que visualizaram um desses filmes. Mantém-se esta ideia de ‘passado comum’, de ‘povo eleito’ e ‘espírito nacional’ na narrativa dos filmes, nos discursos dos jovens e realizadores? Conduz-nos esta perspetiva ao ‘efeito de máscara’ referido por Cunha (2006b), sendo apresentadas representações homogéneas dos portugueses? Ou, pelo contrário, os discursos analisados procuram dar voz a grupos sócio-culturais silenciados, construindo versões mais plurais de uma ‘identidade nacional’?

3.4 A teoria das representações sociais: desenvolvimento e aplicações

3.4.1 O conceito de consciência coletiva

Émile Durkheim (1858-1917) encara a sociologia como uma nova ciência, que pode ser usada para esclarecer algumas questões filosóficas, que devem ser examinadas de modo empírico e com objetividade. Durkheim (1895/1987) considera que é possível estudar a realidade social com o mesmo rigor com que se analisam os fenómenos naturais. Os factos sociais são, de acordo com este autor, o objeto de estudo da Sociologia. Estes influenciam e condicionam as atitudes e os comportamentos dos indivíduos na sociedade, constituindo uma realidade sociologicamente objetiva, são modos de pensar, agir, sentir. Um dos princípios básicos da Sociologia para Durkheim é que se estude os factos sociais como se fossem coisas. Uma coisa para o autor é “todo o objeto de conhecimento que não é

naturalmente compenetrável pela inteligência (...), tudo o que o espírito só consegue compreender na condição de sair de si próprio, por via de observações e de experimentações”. Os factos sociais não são somente exteriores ao indivíduo, como possuem um poder coercivo pelo qual se impõem a ele, ou seja, “consistem em maneiras de fazer ou pensar, reconhecíveis pela particularidade de serem susceptíveis de exercer uma influência coerciva sobre as consciências particulares” (Durkheim 1895/1987, p. 13). Neste sentido, o indivíduo sente, pensa e age condicionado e até determinado pela realidade social, ou seja, pelas normas e padrões estabelecidos na sociedade.

A Divisão Social do Trabalho (1893/1989) é uma das principais obras de Émile Durkheim. Nesta obra, o autor defende que com o advento da era industrial emergia um novo tipo de solidariedade. Nas sociedades tradicionais havia um nível reduzido de divisão do trabalho que, segundo o autor, se caracterizavam pela solidariedade mecânica. Este tipo de solidariedade baseia-se no consenso. Nas sociedades em que esta solidariedade está muito desenvolvida “o indivíduo não se pertence (...); é literalmente uma coisa de que a sociedade dispõe” (Durkheim, 1893/1989, p. 152). Contudo, esta forma de solidariedade foi-se extinguindo com a industrialização que conduziu a uma maior divisão do trabalho e conseqüentemente, a um outro tipo de solidariedade: a solidariedade orgânica. Na opinião do autor, a sociedade industrial, marcada por uma ampla divisão social do trabalho, criava laços de interdependência económica entre as pessoas. A necessária integração da sociedade moderna seria dada, em parte, pela dependência mútua dos diversos papéis desempenhados pelos indivíduos. Enquanto a solidariedade mecânica implica que os sujeitos se assemelhem, a solidariedade orgânica supõe que diferem uns dos outros. Nesta perspectiva, quando é a solidariedade mecânica que está na base da coesão social, a consciência coletiva envolve completamente a consciência individual, tornando os indivíduos idênticos. A solidariedade orgânica, pelo contrário, pressupõe não a identidade, mas antes a diferença entre os indivíduos nas suas crenças e ações.

Na perspectiva de Durkheim (1893/1989), os indivíduos que participam dos mesmos grupos e da mesma sociedade compartilham valores e normas coletivas que os mantêm integrados. Trata-se daquilo que o autor designa de consciência coletiva, ou seja, o conjunto de normas, valores, atitudes e crenças partilhados por uma comunidade ou sociedade. Para Durkheim (1893/1989, p. 17), “os estados da consciência colectiva são de uma natureza diferente dos estados da consciência individual; são representações de outro tipo. A mentalidade dos grupos não é a dos particulares; tem as suas leis próprias”. Neste sentido, para compreendermos o modo como a sociedade se representa a si própria e ao mundo é a “natureza da sociedade, e não a dos particulares, que devemos considerar. Os símbolos com que ela se pensa mudam de acordo com o que ela é” (Durkheim, 1893/1989, p. 18). Assim,

segundo o autor, o modo coletivo de agir ou de pensar é exterior ao indivíduo, tendo uma existência própria. O indivíduo encontra esta consciência coletiva já completamente formada.

3.4.2 A teoria das representações sociais

Os esforços de Durkheim (1893/1989), no sentido de estabelecer a Sociologia como ciência autónoma, levaram-no a criar uma dicotomia entre individual e coletivo, pessoa e sociedade, sugerindo que as representações individuais seriam o objeto da Psicologia Social, enquanto as representações coletivas seriam o objeto da Sociologia (Duveen, 2001).

Serge Moscovici publica em 1961 (1961/1979), em francês (com uma edição revista em 1976), a obra *La Psychanalyse: Son image et son public*. O objetivo desta obra era descrever e compreender o processo de difusão da psicanálise na sociedade parisiense e, especialmente, a sua apropriação pela população e os modos pelos quais orientava as formas de pensar, sentir e agir desses cidadãos. O autor acredita que a teoria das representações sociais (TRS) responde a questões sociais e científicas importantes. Diferindo da conceção clássica de representações coletivas (na aceção de Durkheim, 1893/1989), o autor adota uma perspetiva construtivista, que foi mobilizada por diversos autores em disciplinas como a Psicologia Social, mas também na Sociologia, na Antropologia, na História, entre outras.

De acordo com Serge Moscovici (2001) é impossível definir uma distinção clara entre coletivo e social. Mas enquanto Durkheim (1893/1989) vê as representações coletivas como formas estáveis de entendimento coletivo, com um poder coercivo que origina a manutenção de uma ordem na sociedade; Moscovici está mais preocupado em explorar a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas. Para este autor, a própria ideia de diversidade leva-nos a refletir sobre a falta de homogeneidade das sociedades modernas, onde se observa a desigual distribuição de poder, originando uma heterogeneidade de representações (Duveen, 2001). Na perspetiva de Moscovici (2001), em qualquer cultura existem pontos de tensão e clivagem no sistema de representação e é aí que novas representações sociais emergem.

O autor menciona que usa o termo 'social' porque considera que este se refere a uma noção de sociedade, de redes de pessoas a interagirem. Podemos verificar por esta definição que, na teoria das representações sociais, o conceito de representação assume um sentido mais dinâmico, referindo-se ao processo através do qual as representações são elaboradas e não tanto às estruturas estabelecidas. De acordo com esta perspetiva, as representações sociais são produto da nossa interação e comunicação e vão-se reformulando de acordo com estes processos de influência. Moscovici elabora o

conceito de representação social do ponto de vista teórico e empírico (Cabecinhas, 2009; Duveen 2001).

Uma representação não é algo que fazemos de forma independente como indivíduos pensantes, mas algo que é sempre um processo relacional, colaborativo e profundamente político, evidente em sociedades pensantes (ex.: em clubes, museus, bibliotecas, associações, movimentos ecológicos, etc.) (Moscovici, 2001).

Para Moscovici (1961/1979, p. 17), a representação social é uma modalidade particular do conhecimento, que tem como objetivo a orientação dos comportamentos e a comunicação entre os indivíduos. O autor procurava compreender como se dava a passagem do universo da ciência ao das representações, referindo que este processo “implica uma discontinuidade, um salto desde um universo de pensamento e de ação a outro e não uma continuidade”. Nesta linha de pensamento, formar uma representação – de uma experiência ou conhecimento – envolve relacioná-la com um sistema de valores, noções e práticas que proporciona aos indivíduos os meios para se orientarem no contexto social e material; mas também propor aos membros de uma comunidade um meio para os seus intercâmbios e um código para denominar e classificar com clareza as partes do seu mundo, da sua história individual ou coletiva (Moscovici, 1961/1979). Neste sentido, a representação social é um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas que permite aos indivíduos tornar inteligível a realidade física e social.

Segundo esta perspectiva, as representações sociais circulam, cruzam-se e cristalizam-se no nosso universo quotidiano através de uma palavra, um gesto, um encontro. A maior parte das relações sociais próximas, dos objetos produzidos ou consumidos, das comunicações estão impregnadas de representações. Moscovici (1961/1979, p. 127) refere que estas correspondem, por um lado, “à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro, à prática que produz essa substância, assim como a ciência ou os mitos correspondem a uma prática científica e mítica”.

Importa realçar que a reflexão de Serge Moscovici em torno da TRS foi sofrendo mudanças ao longo das décadas, evoluindo, transformando-se, integrando outros conceitos, fruto de diferentes contributos teóricos com os quais o autor vai dialogando.

Teoria das Representações Sociais (evolução do pensamento de Moscovici)	
1961-1976	Décadas 80 e 90 século XX
<p>Sistema cognitivo regulado por um metasistema normativo/social.</p> <p>Teoria entre a Psicologia e a Sociologia.</p> <p>Diferenciação entre universo consensual e universo reificado (objetivo da TRS – analisar transformações que sofrem os conceitos científicos quando apropriados pelo senso comum).</p> <p>Explicar o caráter simultâneo dos fenômenos de diversidade e consenso, da diferenciação e da semelhança no seio dos grupos.</p> <p>Conhecimento ou pensamento é necessariamente social.</p>	<p>Mais próximo da ideia de construção social da realidade.</p> <p>Explicitamente formulado para acolher consenso (representações hegemônicas) como a diversidade (representações emancipadas e polêmicas).</p> <p>Ênfase nos processos de comunicação e linguagem – representações equacionadas como fenômenos e uma comunicação regulada por regras culturais. Noção de <i>themata</i>.</p>

Quadro 1 – Teoria das Representações Sociais - sistematização realizada com base no trabalho de Castro (2002)

Como podemos observar no quadro 1, os textos de Moscovici dos finais da década de 70 do século passado testemunham um movimento de aproximação entre a teoria das representações sociais e a cognição social. Porém, a década seguinte já termina com o claro afastamento dessa perspectiva e a partir de 1990 a ênfase na linguagem torna-se evidente (Castro, 2002). Como Moscovici refere (1988, p. 176), “permiti-me revisitar, após uma longa ausência, a relação entre representação e comunicação”. Na opinião de Castro (2002), inicialmente Moscovici volta-se para dentro do grupo da Psicologia Social e para a cognição social. No entanto, no final da década de 90 do século passado o autor parece ter dado uma renovada prioridade a fenômenos como a linguagem e a comunicação, procurando desenvolver, com outros interlocutores, novos laços teóricos.

Esta perspectiva que coloca ênfase nos processos de comunicação revela-se central para compreendermos o modo como, pela comunicação, as representações sociais são continuamente (re)construídas.

3.4.2.1. O processo de comunicação no desenvolvimento das representações sociais

Moscovici (1988) explica que a TRS foi concebida fora da esfera de influência da Psicologia Social americana, que segundo o mesmo havia dominado o pensamento e o estilo científico da maioria dos seus colegas. Para o autor, a TRS “é um produto direto da tradição clássica, segundo a qual a teoria é tanto uma abordagem, uma forma de olhar para os fenômenos sociais, como um sistema que permite descrever e explicar esses fenômenos”. Tendo sofrido várias críticas, algumas delas pelo facto do autor ter optado por não descrever ao pormenor a TRS, Moscovici (1988, p. 213) responde neste artigo a essas críticas, expressando a sua oposição a uma “exigência de que os psicólogos sociais pensam que podem satisfazer usando as palavras certas e cujo efeito geral é uma certa esterilidade”.

Concordamos com o autor, quando este refere que para ele o único critério para julgarmos uma teoria é percebermos se esta nos auxilia de facto a olhar e a compreender a realidade social de um novo ponto de vista. O principal objetivo da TRS é, ao focar-se na comunicação e pensamento quotidianos, demonstrar a relação entre a psicologia humana e as questões sociais e culturais modernas.

Para Moscovici (2001), comunicar faz parte do estudo das representações, porque as representações são geradas neste processo e expressas pela linguagem. Isto significa que o modo como percebemos os acontecimentos é condicionado pelas nossas representações, linguagem e cultura. Com efeito, como referimos, as representações sociais são criadas no decorrer dos processos de comunicação e cooperação e depois de criadas “elas levam uma vida própria, circulam, fundem-se, atraem-se e repelem-se, dando lugar a novas representações” (Moscovici, 2001, p. 27). A relação entre comunicação e representação parece indissolúvel e a comunicação constitui o processo de transformação dessas representações, no qual nós fundimos as nossas representações com as dos outros grupos. A comunicação tem um papel central no processo de construção e difusão de representações. Pela comunicação, não transmitimos apenas mensagens originais ou transportamos informações imutáveis, mas diferenciamos, traduzimos, interpretamos, combinamos, assim como os grupos inventam, diferenciam ou interpretam os objetos sociais ou as representações dos outros grupos. Neste sentido, quando uma teoria é disseminada e se transforma em representações sociais, gera situações e todas as informações que lhe conferem uma realidade concreta. As pessoas transformam uma peça de conhecimento, criam informação que a confirmam e em simultâneo objectificam-na nas suas práticas quotidianas.

Os nossos mundos, tais como eles são ou como nós pensamos que eles são, são, em parte, constituídos por lembranças do que costumavam ser, misturadas com antecipações, cálculos e alternativas que nos unem e nos fazem agir. Quanto maior o grau em que uma representação deste mundo é compartilhada com outras pessoas, mais este mundo parece ser autónomo, com existência própria. Uma vez que as representações tomam forma, as teorias sobre a personalidade, a economia, as tecnologias, etc. são integradas no quotidiano e moldam o ambiente social com que se relacionam. Estas representações, na opinião de Moscovici (2001), formam o substrato do senso comum e dão forma aos mitos do nosso tempo.

Serge Moscovici estabeleceu uma ligação entre os diferentes estádios de desenvolvimento das representações sociais e três modalidades comunicativas: a difusão, a propagação e a propaganda. Na difusão verifica-se distanciamento e diversidade no tratamento dado aos temas, com ênfase na informação, sem tomadas explícitas de posição da parte do emissor, mas também sem uma

sistematização das diferentes posições face ao tema. A propagação visa produzir uma norma geral, englobante e conciliadora de posições potencialmente diferentes, procurando organizar elementos divergentes de forma a torná-los compatíveis com valores mais centrais para os vários grupos implicados. Em contrapartida, na propaganda a forma de abordar os assuntos é dicotomizada, procurando salientar que há apenas um caminho a seguir, rejeitando qualquer moderação. Esta modalidade de comunicação em torno de dicotomias redutoras ocorre quando há um conflito que ameaça a identidade do grupo (Cabecinhas, 2006; Castro, 2002). Moscovici (1961/1979) acrescenta que a propaganda desempenha, assim, uma função reguladora e procura o restabelecimento da identidade do grupo, surgindo como modalidade de comunicação de um grupo em situação conflitual²⁹.

Moscovici (1988) refere que a TRS nos permite também compreender as obras culturais, como a literatura, filmes, pintura, e até mesmo a ciência e as instituições que lhes dão forma. De facto, há um vasto depósito de material sobre a nossa capacidade de adquirir conhecimento e comunicarmos nestes vários domínios culturais.

A noção de *tematha* parece então surgir no trabalho do autor para dar conta, mais claramente, da ligação entre representações e comunicação e da forma como o passado recente e mais antigo ressurgem constantemente nas representações e no processo de comunicação. Esta noção atesta ainda como nos trabalhos mais recentes Moscovici salienta a componente comunicativa da sua teoria (Castro, 2002).

Howarth (2011, p. 6) realça também o papel da comunicação na produção e desenvolvimento de representações sociais. Para a autora, “uma representação social (enquanto processo psicológico que é ao mesmo tempo cognitivo e cultural) só é possível pela comunicação de identidades emergentes e relacionais”. A autora define a TRS como uma teoria sobre o papel das representações nas práticas comunicativas, especialmente na transmissão de conhecimentos e na construção de identidades. Para Howarth (2011), a TRS destaca a natureza simultaneamente ideológica e colaborativa da comunicação, a relação entre comunicação, diferença e identidade, e as possibilidades de resistência e transformação no próprio processo de comunicação. A autora acrescenta que “por meio da comunicação, convertamos os nossos sistemas de valores, ideias e práticas em realidade social, para os outros e para nós mesmos” (Howarth, 2011, p. 7).

Podemos constatar que o conceito de representação, que o autor mobilizou da Filosofia (Moscovici, 1988), encontrou lugar, de um modo ou de outro, em várias Ciências Sociais e Humanas. A teoria das representações sociais, que direciona a atenção para o pensamento social e cultural da

²⁹ No caso da propaganda em torno do luso-tropicalismo visava-se a legitimação da ação do governo na manutenção das ex-colónias, justificando o constante investimento *na* e a continuidade *da* guerra colonial.

sociedade, faz-nos refletir sobre o modo como as novas representações da realidade se tornam familiares e as representações antigas são transformadas através da comunicação. Neste contexto, ao estudarmos como os média e o público ancoram e objectificam "novos" problemas científicos, políticos e sociais, podemos obter informações sobre transformações vitais nos sistemas de pensamento e de construção social dos significados (Hoijer, 2011; Wagner & Hayes, 2005).

3.4.2.2 Ancoragem e objetivação

As representações sociais mostram-nos que a cada instante algo ausente se agrega e algo presente se modifica. Se algo ausente nos choca e desencadeia toda uma reconstrução do pensamento, tal não acontece devido à natureza do objeto, mas, em primeiro lugar porque é estranho, e depois porque se encontra fora do nosso universo habitual. Para procurar reduzir a tensão e o desequilíbrio [face ao estranho], é necessário que o conteúdo estranho se desloque para o interior de um conteúdo corrente e que o que está fora do nosso universo penetre no seu interior. Mais concretamente “há que tornar o desconhecido familiar, mudar todo o universo, conservando-o como o nosso universo” (Moscovici, 1961/1979, p. 40). Uma representação faz circular e reúne experiências, vocabulários, conceitos, condutas, que proveem de origens muito diversas. O não habitual desliza até ao comum, o extraordinário torna-se frequente. Em consequência, os elementos que pertencem a distintas regiões da atividade e do discurso social transpõem-se uns nos outros. Objetivar, de acordo com Moscovici (1961/1979, p. 76) consiste em reabsorver um excesso de significações materializando-as. Pressupõe ainda a “transposição para o plano da observação de tudo aquilo que era só interferência ou símbolo”. A objetivação torna o desconhecido familiar transformando-o em algo concreto, que podemos perceber e experimentar. Objetivar é um processo muito mais ativo e exige muito mais esforço do que a ancoragem, que ocorre quase automaticamente cada vez que somos confrontados com novos fenómenos.

A classificação é uma operação central da objetivação. Esta organiza as partes do mundo circundante, introduzindo uma ordem que se adapta à ordem preexistente, atenuando deste modo o choque de novas ideias. A classificação permite “nomear e definir os diferentes aspetos do real”. Naturalizar é também uma operação essencial da objetivação. Esta converte o “real em simbólico e enriquece a gama de significados atribuídos à pessoa” (Moscovici, 1961/1979, p. 77).

Através do processo de ancoragem, a sociedade altera o objeto social por um instrumento do qual pode dispor, e este objeto coloca-se numa escala de preferência nas relações sociais existentes. Uma representação social emerge onde existe um perigo para a identidade coletiva, quando a

comunicação dos conhecimentos infringe as regras que a sociedade estabeleceu. A objetivação alivia este inconveniente integrando as teorias abstratas de um grupo especializado com os elementos do meio ambiente geral. Para Moscovici (1961/1979, p. 121), o mesmo resultado se procura no processo de ancoragem, que transforma a ciência num saber útil para todos: “a objetivação movimenta a ciência para o domínio do ser e a ancoragem demilita-a no domínio do fazer”.

Quando se converte num sistema de interpretação, a representação social serve como mediadora entre os membros do mesmo grupo, ordenando condutas e percepções. As informações adquiridas penetram na vida quotidiana e geram comportamentos, colocando num contexto diferente as relações entre as pessoas e a maneira como são vividas. Como menciona Moscovici, “uma representação converte-se efetivamente em social quando imprime a sua marca no microcosmos” (1961/1979, p. 129).

Em conclusão, a operação de descodificação chama para a transformação do ‘estranho’ em símbolos ‘familiares’. Numa fase posterior, deixa-se de prestar atenção ao ‘estranho’, porque se torna evidente ou trivial. Conceitos e imagens são objetivados e tornam-se autosuficientes.

O autor procura ter em consideração o factor cultural. Como este refere, a TRS mantém a flexibilidade suficiente para se adaptar às diferenças nos grupos, matrizes culturais e informações que circulam numa dada sociedade.

Pela comunicação, as representações sociais são ancoradas de novo em novas representações sociais. Estas novas representações sociais são incorporadas às já conhecidas enquanto, simultaneamente, essas últimas são transformadas pelas novas representações que emergem nesta interação. Gradualmente, ideias inicialmente estranhas, tornam-se conhecidas e parte dos quadros coletivos de referência de uma sociedade.

3.4.2.3 Representações sociais hegemónicas, emancipadas e polémicas

Para explicar como é que as cognições sociais coletivamente partilhadas devem ser para serem consideradas representações sociais, Moscovici (2001) distingue entre representações hegemónicas, representações emancipadas e representações polémicas. O autor define representações hegemónicas como aquelas que são partilhadas pela maioria dos membros de um partido político, uma nação ou outra unidade macro estruturada. Estas representações são uniformes e prevalecem em todas as práticas simbólicas ou afetivas. Já as representações emancipadas relacionam-se com subgrupos que criam as suas próprias versões, mantendo, contudo, um certo grau de autonomia em relação aos segmentos da sociedade com a qual interagem (Moscovici, 1988). As representações polémicas estão

relacionadas com conflitos sociais e lutas entre os grupos e são determinadas por relações antagónicas. De acordo com Moscovici (1988), estas distinções enfatizam a transição do conceito de representação coletiva como uma visão uniforme para uma visão diferenciada das representações sociais. Deste ponto de vista, os contrastes entre os vários tipos de relações sociais são mais significativos do que a relação entre o elemento social e o individual.

3.4.2.4 Representações sociais e atitudes

De acordo com Moscovici (2001), uma representação liga sempre uma forma cognitiva com um conteúdo amplamente aceite pelo grupo. Enquanto de acordo com o ponto de vista clássico, as representações coletivas são definidas pela sua oposição às representações individuais, segundo a TRS essa oposição é irrelevante. As representações sociais dizem respeito ao conteúdo do pensamento quotidiano e ao leque de ideias que dá coerência às nossas crenças religiosas, ideias políticas e às conexões que criamos de forma espontânea. De acordo com o autor, são estas representações sociais que nos permitem classificar pessoas e objetos, de modo a compararmos e explicarmos comportamentos, integrando estas ideias no nosso referencial social anterior. Para o autor, o conceito de representações sociais e de atitude estão estreitamente interligados, já que as representações sociais são pré-condição para a adoção de determinadas atitudes. Podemos tornar-nos favoráveis ou desfavoráveis a algo só depois de o termos percebido e avaliado de uma forma diferente.

Moscovici (1961/1979, p. 32) salienta esta relação entre representação social e atitudes. De acordo com o autor, uma representação social é uma “preparação para a ação”, não só na medida em que guia o comportamento, mas sobretudo na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio em que o comportamento terá lugar. Dá um sentido ao comportamento e integra-o numa rede de relações. Ao mesmo tempo, proporciona as noções, as teorias e a base que tornam essas relações estáveis e eficazes. Como o autor sustenta,

Os indivíduos na sua vida quotidiana não são simplesmente máquinas passivas que obedecem a aparatos, registram mensagens e obedecem a estímulos exteriores; trata-os desse modo uma psicologia social sumária, reduzida a recolher opiniões e imagens. Pelo contrário, possuem a frescura da imaginação e o desejo de dar um sentido à sociedade e ao universo que lhes pertence. (1961/1979, p. 37)

Neste sentido, as representações sociais são conjuntos dinâmicos, caracterizando-se pela produção de comportamentos e de relações com o meio, numa ação que modifica ambos e não uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações. A influência exercida pelas representações sociais nos indivíduos pode assumir diferentes formas. Algumas representações sociais impõem uma obrigação imperativa aos indivíduos de modo a estes adotarem uma identidade social particular. É o

caso, por exemplo, com as representações de género “em que os indivíduos são forçados a construir uma identidade social correspondente”. Em casos como este existe uma obrigação externa que deriva do modo como os outros identificam um indivíduo em termos destas categorias sociais (Duveen & Lloyd, 1999, p. 7).

A maioria das nossas perceções, aquilo que vemos e ouvimos, as nossas crenças e informações sobre as pessoas e as coisas não são diretamente factuais. Nós adquirimo-las através das outras pessoas, via interações, média, logo a sua origem é interpessoal ou social (Wagner & Hayes, 2005). O contacto cultural e os problemas de compreensão que este contacto origina podem ser observados em qualquer sociedade. Ideias de pureza, impureza e tabu fazem parte do sistema cultural e da imaginação social, partilhadas pelas representações de uma cultura, sociedade ou grupo social. É neste contexto que os processos motivacionais, emocionais e cognitivos de representação se desenvolvem.

Esta teoria permite-nos compreender e intervir na realidade social. Permite articular as dimensões sociais e culturais com a história, possibilitando uma interpretação dos processos e modos pelos quais os indivíduos e os grupos constroem e analisam o seu mundo e as suas vidas (Jodelet, 1999). Sendo uma teoria que nos permite compreender o mundo que nos envolve, é necessário ter em conta a relação entre as representações sociais e as configurações culturais dominantes, bem como a própria dinâmica social do contexto em análise. A articulação destes fatores permite-nos perceber “as pressões para a hegemonia e a consequente reificação de certas representações sociais” (Cabecinhas, Lima & Chaves, 2006, p. 3).

3.4.2.5 Olhares sobre a aplicação da TRS

Pretendemos, nesta fase, apresentar alguns estudos que atestam o papel central da análise das representações sociais para a compreensão de problemáticas atuais. De que modo é que a análise das representações sociais nos permite conhecer e intervir na realidade social?

Sobre as representações sociais de género, já nos anos 90 do século passado Lloyd e Duveen (1990) analisaram o sistema semiótico em que valores particulares, ideias e práticas estão associados com as designações ‘feminino’ e ‘masculino’. Estas categorias definem o quadro para a construção de uma variedade de elementos materiais, disposições pessoais e estilos comportamentais. Estes elementos, disposições e estilos são, por sua vez compreendidos como significantes de género e fornecem os recursos que os indivíduos utilizam para expressar uma identidade social de género.

Como o autor refere, as crianças nascem num mundo onde já existe um campo semiótico altamente estruturado, definido em termos de representações sociais de género da sua sociedade. Empiricamente o desenvolvimento de uma representação social pode ser rastreado através de uma análise da capacidade das crianças para usar sinais de acordo com as convenções da sua comunidade. Em meados do segundo ano, com o desenvolvimento da linguagem, as crianças começam a progredir rapidamente na internalização do género como um sistema de signos. Em dois estudos com crianças com idade compreendida entre um ano e meio a quatro anos, os autores investigaram o desenvolvimento da participação das crianças no campo semiótico de género. Num outro estudo, trinta e duas mulheres foram filmadas enquanto brincavam durante dez minutos com um desconhecido de seis meses de idade. Durante metade do tempo a criança foi apresentada com um vestido, meia-calça e denominavam-na de Jane e na outra metade vestia um fato azul e chamava-se John. O 'género' da criança foi manipulado de forma independente, de modo que metade das mulheres interagiu com uma criança cujo sexo era congruente com a sua roupa e nome, enquanto a outra metade foi apresentada a uma criança cuja roupa e nome não coincidiam com o sexo da mesma. Participaram neste estudo quatro crianças diferentes (dois meninos e duas meninas). Importa referir, segundo os autores, que nesta idade as crianças ainda não são ativas no campo semiótico do género.

A roupa e o nome são apresentados como sinais de género. As mulheres que brincavam com as crianças tiveram acesso a uma seleção de brinquedos identificados em termos de significação sexual (dois brinquedos identificados como sendo do sexo feminino, dois brinquedos identificados com o sexo masculino e dois considerados neutros). Houve uma ligação clara entre a identificação desses objetos com o sexo e o género representado pelo vestido e nome das crianças. Independentemente do sexo biológico da criança, quando a criança foi apresentada como uma menina as mulheres ofereciam a boneca, mas quando a mesma criança foi apresentada com uma roupa e nome masculino, foram oferecidos o martelo ou chocalho em primeiro lugar.

Com efeito, os autores usam o conceito de representações sociais para explorar aspetos sócio-psicológicos de género. Desenvolvem uma reflexão aprofundada sobre a natureza das relações semióticas e fornecem um quadro para uma discussão sobre mudanças na construção das identidades sociais de género. Os autores constatam que as categorias 'masculino' e 'feminino' definem o quadro de identificação de uma variedade de elementos materiais, disposições pessoais e estilos comportamentais.

Na opinião de Doise (2002), no que diz respeito aos direitos humanos, o século XXI viu o pior e o melhor. Embora se reconheçam esforços no sentido de se criarem bases institucionais para o respeito desses direitos, assiste-se também à violação sistemática dos mesmos. Desde as primeiras investigações do autor, sobre o significado de direitos humanos para o senso comum, este ficou surpreendido quer pela coexistência de uma forte aderência a princípios fundamentais dos direitos humanos, quer pelo reconhecimento de que estes nunca se aplicam completamente à realidade social.

De facto, as representações idealizadas das relações sociais previstas nos princípios dos direitos humanos configuram um aspeto importante da realidade social. A interação e a comunicação entre indivíduos implica representações simbólicas, normas sociais e princípios contratuais que se mantêm implícitos. Quando estabelecemos uma relação com alguém, sabemos que o destino dos participantes nessa relação será afetado pela sua interação. De acordo com Doise (2002), os direitos humanos são estes princípios avaliativos ou representações sociais normativas, que podem permitir, pelo menos ao nível das intenções, aos indivíduos, avaliar e organizar as suas relações e interações.

Por motivos históricos (económicos, políticos, militares, religiosos e também científicos), as sociedades ocidentais organizam relações dentro de fronteiras nacionais e culturais, mas também entre elas. A ideia geral de direitos comuns aos Homens foi progressivamente institucionalizada e o termo direitos humanos usado para designar estas ideias que se tornaram institucionalizadas como representações sociais normativas. Por este motivo, o autor observou que os mesmos indivíduos que aderem constantemente aos princípios dos direitos humanos, toleram violações desses mesmos direitos.

Mesmo que as atitudes em relação aos direitos humanos sejam favoráveis, a violação desses direitos pode ser tolerada, por exemplo, quando potenciais vítimas ocupam posições marginais ou problemáticas em relação a determinadas normas e leis sociais. Na opinião do autor, muitas pessoas nos países democráticos, por exemplo, não hesitariam em recusar ensino primário gratuito a filhos de imigrantes clandestinos. Como o autor nota, o respeito da particularidade cultural pode implicar a limitação de acesso aos direitos para algumas pessoas, por exemplo, a estrangeiros. O pedido de direitos culturais – que o autor não acredita ser necessariamente incompatível com os princípios dos direitos humanos – pode ser pervertido numa tentativa de criação de exclusão e limitações.

A TRS tem vindo a ser mobilizada para a compreensão de realidades bastante distintas. Para além de Lloyd e Duveen (1990) e Doise (2002), Howarth (2002) utiliza também a TRS em articulação com as teorias sobre identidade, para analisar as identidades sociais dos jovens que vivem numa área estigmatizada do sul de Londres, Brixton. Trata-se de um local caracterizado pela existência de

identidades multiétnicas, racismo e, em simultâneo, várias afirmações de orgulho pela comunidade. Para a autora, trata-se de um local privilegiado para estudar a relação entre representação e identidade. A autora verificou que as representações sociais sobre a comunidade de Brixton na sociedade em geral tendem a marginalizar e a denegrir os seus habitantes. Mas, para além disso, observou ainda que as próprias pessoas em Brixton desenvolvem uma compreensão da área onde vivem e da sua relação com ela através dos olhos dos outros. Este olhar pode traduzir-se numa experiência dolorosa, por exemplo, para as crianças da comunidade.

Howarth (2009) utiliza também a TRS para examinar o modo como as representações de 'raça' são assumidas, produzidas e contestadas na prática investigativa. A autora observa que em algumas investigações 'raça' é operacionalizada enquadrando ou dividindo participantes em grupos de 'brancos e negros', 'maioria e minoria', 'nativos e imigrantes'. Na perspetiva da autora, estas práticas investigativas podem obscurecer os aspetos relacionais e contextuais da identidade, a fluidez e hibridez das identidades raciais e a dialogicidade e argumentação no centro das representações de 'raça'. A autora explora o modo como a 'raça' é construída e as resistências a essa construção, referindo a importância do contexto, do diálogo e do debate. Sem relação e diálogo, segundo Howarth (2009), não teríamos desenvolvido identidades resistentes, contra-argumentos e narrativas de sobrevivência.

Este trabalho chama-nos a atenção para o facto de as construções de categorias raciais no meio académico tenderem a reificar noções essencialistas de 'raça'. Howarth (2009) verifica que as crianças não só desafiam a ideia de racismo como uma construção 'estúpida' e imposta, mas, mais importante, observa que elas podem rejeitar a própria ideia de 'raça' e, nesse sentido, rejeitar identidades particulares que lhes foram impostas e aos seus amigos, criando novas formas de serem vistos, serem identificados e estarem interligados. Para a autora, uma análise das representações de 'raça' exige que os indivíduos envolvidos sejam vistos como agentes ativos na (re)produção e transformação dessas representações.

Numa investigação recente, a mesma autora estudou os motins em Londres. Procurou, através desta análise dos motins, destacar a interdependência entre representações sociais, identidade e ideologia. Para Howarth e Andreouli (2014) a identidade é crucial para a representação social, sem este conceito não podemos explicar por que determinadas pessoas têm perspetivas diferentes, recorrem a representações particulares, defendem-nas, enquanto outras representações são ignoradas ou contestadas. A autora encara a ideologia como uma possível influência na construção e disseminação dessas representações. Para a autora, a inter-relação entre ideologia e identidade é, portanto, circular. Ou seja, a ideologia limita e estende a construção de identidades e a ideologia é

sustentada e desafiada pela negociação dessas mesmas identidades. Estes processos simultâneos são mediados por representações sociais.

Em Portugal, Cabecinhas (2002, 2007) desenvolveu inúmeros estudos em que procurou analisar as auto e hetero-representações de um grupo maioritário (portugueses) e de um grupo minoritário de origem africana (angolanos). A autora verificou que aos angolanos são associados traços relacionados com a solidariedade e coesão grupais, bem como características que remetem para a submissão e para o estatuto de vítima de discriminação. Por outro lado, aos portugueses são associados traços relacionados com a autonomia e a independência, para além de ser-lhes atribuído o estatuto de agente de discriminação. Como a autora menciona, aos portugueses “são associados traços que remetem para um papel ativo na sociedade enquanto que aos angolanos são associados traços que remetem para um papel decorativo ou lúdico”. Para a autora, este papel lúdico atribuído aos angolanos “denuncia a permanência da oposição entre a suposta ‘especificidade’ destes e a imaginada ‘universalidade’ dos portugueses” (Cabecinhas, 2007, p. 272).

Outra conclusão que importa realçar é o facto de os portugueses não estabelecerem uma diferenciação entre os vários grupos nacionais africanos. Sendo estes homogeneizados na categoria de ‘negros’ ou ‘africanos’, e pelo facto da percepção da homogeneidade do exogrupo estar fortemente relacionada com o racismo subtil, a autora enquadra a percepção da homogeneidade do exogrupo no quadro geral dos fenómenos racistas, não só em relação aos angolanos, mas também relativamente aos restantes grupos de origem africana. No seu entendimento, podemos observar que “nas sociedades ocidentais, formalmente anti-racistas, assiste-se à permanência de fenómenos racistas, mas estes são cada vez menos justificados pela percepção de diferenças genéticas (raciais) e cada vez mais pela percepção de diferenças culturais ou religiosas (étnicas)” (Cabecinhas, 2007, p. 278).

Cabecinhas (2007, p. 280) conclui que o “racismo actual manifesta-se essencialmente pela negação do reconhecimento da singularidade do outro”. Verificou que as minorias raciais ou étnicas são muitas vezes tratadas tendo por base estereótipos sociais, ou seja, não são tratados como ‘indivíduos’, mas simplesmente como ‘representantes’ de uma categoria homogénea. Deste modo, como a autora nota, “os membros das minorias tornam-se ‘invisíveis’ enquanto pessoas, mas extremamente ‘visíveis’ enquanto grupo”.

De facto, a TRS tem vindo a ser mobilizada para compreender realidades sociais muito diversas. Para além das representações de direitos humanos, género e construções raciais, têm vindo a ser desenvolvidas inúmeras investigações na área da saúde, do ambiente, da incapacidade e da loucura, entre outras (Farr, 1995; Gervais & Jovchelovitch, 1998; Jodelet, 1991; Joffe, 2002).

Tendo presente o papel das representações sociais na (re)construção das identidades sociais, de que modo determinados estereótipos sociais influenciam as relações intergrupais na atualidade? Importa, nesta fase, recordar a nossa pergunta de partida: Qual o papel do cinema na difusão e (re)construção das representações de jovens estudantes sobre o 'Outro'? A esta e a outras questões procuraremos responder nos próximos capítulos.

Capítulo IV – Cinema, relações interculturais e literacia

Os média transnacionais tornaram-se meios de disseminação e tradução de ideologias e repertórios culturais para além de lugares físicos delimitados (Bailey, Georgiou & Harindranath, 2007). Os meios de comunicação exercem um certo grau de influência nas nossas vidas diárias, seja pela capacitação de indivíduos e grupos sociais ou reproduzindo problemas sociais como o racismo e o sexismo. As práticas quotidianas, culturais e de consumos mediáticos das populações migrantes podem “ajudar a criar sentimentos de 'pertença' e 'ponte', criando espaços mediados, espaços simbólicos para políticas de expressão, sentidos de inclusão e/ou exclusão, e articulações híbridas de identidade que transcendem o binário de 'terra natal' e 'nova terra'” (Bailey, Georgiou & Harindranath, 2007, p. 6). Assim, a influência dos média deve ser estudada na sua relação com o conjunto de mudanças sociais e políticas observadas nos últimos anos – por exemplo, a intensificação do controlo das fronteiras; a eliminação de políticas multiculturais e o avanço de novas políticas xenófobas; a crescente cosmopolitização das cidades; a mobilização de movimentos transnacionais; o aumento da produção e o acesso a diversos meios e tecnologias, entre outras.

De facto, os média, e em particular o cinema, influenciam as perceções das pessoas sobre o mundo. Por sua vez, o cinema é, em simultâneo, influenciado pelas mudanças estruturais do contexto no qual é produzido.

Neste capítulo pretendemos analisar os trabalhos que têm vindo a ser desenvolvidos sobre cinema e migrações, procurando dar conta das transformações que caracterizam o cinema português, influenciado pelas mudanças políticas, económicas e sócio-culturais com as quais o país se foi confrontando ao longo das últimas décadas e que são abordadas nas temáticas que os realizadores escolhem explorar. No final deste capítulo é nosso objetivo discutir as potencialidades da literacia fílmica na promoção de relações interculturais positivas, abordando ainda as mais recentes medidas adotadas pelo Estado com vista à promoção de um programa de literacia para o cinema e à divulgação de obras cinematográficas nacionais.

4.1 Cinema europeu e migrações

As várias ondas de migração para e dentro da Europa, motivadas pelas duas guerras mundiais, pelas políticas nacionais de exclusão 'étnica', e pelo legado do pós-guerra e do colonialismo, bem

como a discrepância económica entre a Europa e os seus 'Outros', estão estreitamente ligadas ao desenvolvimento do cinema europeu. Importa ainda considerar a importância, ao longo da história cinematográfica europeia, de cidades como Berlim, Paris, Londres e Viena, que se tornaram pontos focais e destinos para cineastas migrantes em determinados momentos históricos e que, portanto, transcendem o estatuto de locais puramente 'nacionais' (Bergfelder, 2005). Naficy (2001) reconhece que o acesso a vários canais e tipos de meios de comunicação locais e transnacionais e o deslocamento de um número sem precedentes de pessoas desafiam as nossas noções de cultura nacional e de identidade, de cinema nacional e género, de visão autoral e de receção filmica (Naficy, 2001).

De facto, ao longo dos últimos trinta anos o cinema europeu viu-se transformado, em resultado do aumento da visibilidade de cineastas com um percurso migratório e um interesse crescente nas dinâmicas do multiculturalismo. Representações de experiências migrantes e das relações interculturais têm assumido uma posição de destaque nas narrativas cinematográficas. Juntamente com uma mistura de paradigmas estéticos não-ocidentais ou não-europeus, estas novas influências mudaram e revitalizaram o cinema europeu. Encontram-se exemplos recentes "no cinema maghrebi francês, alemão turco e no cinema britânico negro e asiático, bem como em filmes feitos por cineastas dos Balcãs e de países anteriormente parte da União Soviética", que ganharam considerável aclamação da crítica, tendo alguns captado a atenção do público internacional (Berghahn & Sternberg, 2010, p. 2).

As experiências migratórias e a sua influência na prática cinematográfica diferem muito, não só de acordo com as circunstâncias políticas, mas também de acordo com os contextos específicos de produção. Também variam, dependendo das relações que o realizador migrante estabelece no país anfitrião. Ou seja, as culturas filmicas nacionais e as perspectivas migrantes estão sempre envolvidas num processo recíproco de interação (Bergfelder, 2005).

O cinema europeu é mais do que apenas a soma total dos estilos nacionais distintos e divergentes de cinema. Em termos de produção, os cinemas na Europa têm desde o final do século XIX surgido a partir de processos de hibridismo cultural e diversificação económica. Simultaneamente, a diversidade das culturas europeias incentivou a dispersão de significados fixos em múltiplas variações interpretativas e textuais. O cinema europeu como conceito é definido por ações simultâneas de dispersão e recentramento, que perpetuamente desafiam soluções fáceis para as questões da identidade e pertença (Bergfelder, 2005).

O trabalho desenvolvido por Berghahn e Sternberg (2010) parte da premissa de que o filme de

migrantes deve ser visto – a par com a música - como a prática popular e artística mais importante e influente no que respeita à (auto)representação das populações migrantes, das suas experiências e preocupações. O cinema migrante aborda questões de formação de identidade, desafia mitos nacionais e etnocêntricos, e revisita e revê narrativas históricas tradicionais. Os autores analisam filmes feitos na Europa desde a década de 1980, embora reconheçam o trabalho pioneiro realizado em 1960 e 1970 por cineastas de grupos minoritários na Europa que, muitas vezes, de forma independente e sem oportunidade de se estabelecerem na indústria, abriram o mercado pela primeira vez para a auto-representação. A maioria dos filmes que os autores selecionam refletem os movimentos migratórios das ex-colónias para a Europa. Também incluem no seu *corpus* filmes que têm origem nos fluxos de migrantes na sequência do colapso do comunismo, desde o início da década de 1990, ou a partir das desigualdades políticas e económicas que continuam a motivar viagens para a Europa. De acordo com os autores, enquanto as histórias migratórias narradas nos filmes selecionados refletem um importante período histórico, que remonta ao período do pós-guerra, “o cinema migrante só surgiu como uma massa crítica identificável de filmes quando, na década de 1980, os descendentes de cineastas migrantes acedem à produção cinematográfica na Grã-Bretanha, França e Alemanha” (Berghahn & Sternberg, 2010, p. 4). Ainda segundo estes autores, ao contrário das tentativas anteriores de cineastas com um percurso migratório que procuravam captar as suas experiências pessoais ou aquelas do seu ‘grupo étnico’, os filmes feitos por escritores e realizadores desde meados da década de 1980 são filmes de longa-metragem, ao invés de curtas, documentários e séries de televisão.

Os autores argumentam que a experiência ou memória da migração teve um profundo impacto sobre a imaginação e sensibilidades estéticas de cineastas migrantes e da diáspora na Europa. Berghahn e Sternberg (2010) distinguem entre cineasta ‘migrante’ e cineasta ‘diaspórico’. Os cineastas migrantes têm sido parte de um movimento migratório que partiu de um local de nascimento ou residência em busca de melhores condições económicas ou de um ambiente social e político mais seguro e estável. Os cineastas diaspóricos são descendentes de imigrantes, nascidos ou criados num ambiente diaspórico, e que não têm, ou têm apenas uma experiência remota do processo de migração. Estão, no entanto, ligados ao processo migratório da sua família e à história de deslocalização ou dispersão por meio de redes de parentesco, narrativas familiares, práticas culturais, linguagem, artefactos, etc.

Vários estudos têm vindo a analisar o papel do cinema na construção da identidade nacional, mas também o papel do cinema realizado por migrantes enquanto instrumento contra-hegemónico, de desconstrução de versões únicas sobre o passado e o presente. A título de exemplo, o estudo de Giusto

(2011) mostra-nos como o poder político e a ideologia nacional e o cinema mantêm uma relação profunda. O autor considera que o modo específico de produção artística italiano durante a década de 1920 pela ditadura fascista moldou profundamente as relações entre a memória coletiva italiana e o cinema. Para Giusto (2011), as narrativas visuais produzidas por cineastas italianos tornaram-se os meios de produção da memória coletiva e da identidade nacional, interiorizada pelos italianos. O autor acrescenta que esta identidade nacional é sustentada pelo Estado, que é o proprietário dos meios de produção que tornam possível a realização das narrativas visuais dos cineastas. Na sua perspetiva, a “reiteração constante desde a década de 1920 até hoje deste processo cultural circular de arregimentação hegemónico é um dos principais fatores que determinam a existência permanente de uma noção de cultura italiana politicamente moldada e coletivamente partilhada” (Giusto, 2011).

No caso da cinematografia espanhola, esta incorporou recentemente os processos de mobilidade (especialmente internacional) como temática central, bem como a construção das subjetividades em contextos de partida e receção de coletivos migratórios. A perceção da migração como ‘fenómeno’ cinematográfico intensifica-se com a ocupação do imaginário migratório nas agendas políticas, culturais e mediáticas, que destacam uma visão de Espanha como lugar de destino de imigrantes a partir dos anos 1990 (Tassi Teixeira, 2014). Também D’Lugo (2012), a propósito do cinema espanhol sobre imigração, refere que na década de 90 do século passado este tema se torna recorrente. Trata-se de filmes realizados em torno de vários sub-géneros que incluem documentários, melodramas, ficções de denúncia social e outras formas híbridas de narrativa visual. Todos estes filmes têm em comum a discussão da atualidade espanhola relacionada com o aumento de imigrantes sem documentação e a experiência do sujeito migrante. No entanto, o tema que se torna recorrente nessa década e que os autores encontram em filmes atuais como *Las Extranjeras* de Helena Taberna (1995) e *Volter* de Pedro Almodóvar (2006), relacionados com o deslocamento e com o conflito social, encontravam-se já em filmes como *La Aldea Maldita* de Florian Rey (1930) e *La piel quemada* de Josep Maria Forn (1967) (D’Lugo, 2012).

Por sua vez, Flesler (2004), que também analisa filmes espanhóis sobre imigração – *Las cartas de Alou* (Armendáriz, 1990), *Bwana* (Uribe, 1996), *Said* (Soler, 1998), *Poniente* (Gutiérrez, 2002) *Tomándote* (Gardela, 2000) e *Susanna* (Chavarrías, 1997) – refere que estes filmes, através de uma narrativa em torno de um ‘romance intercultural falhado’, tornam-se cúmplices dos pressupostos de um racismo diferencialista, ou seja, mesmo quando se esforçam para mostrar imagens positivas de imigrantes, questões como o medo do ‘contágio’ cultural/racial e da miscigenação remetem para a

transmissão de um conjunto de imagens e narrativas que exploram um suposto diferencialismo, podendo contribuir para a manutenção de determinados estereótipos sociais.

A análise do cinema italiano, espanhol e grego sobre migrações é também o objeto de estudo de Santaolalla (2010). A autora considera que os filmes que lidam com as questões migratórias nos três países parecem ter seguido caminhos similares do ponto de vista narrativo e de desenvolvimento das obras fílmicas. Por exemplo, a autora observa uma preferência inicial nestas indústrias para narrativas sobre ‘problemas sociais’ e histórias de vítimas, a maioria identificadas com localizações metropolitanas, e constantemente com uma empatia com a situação dos imigrantes. Contudo, a autora observa ainda um movimento subsequente para uma gama mais variada de narrativas e escolhas estéticas, retratando imigrantes não exclusiva ou principalmente, como vítimas, mas contextualizando-os numa ampla gama de espaços públicos e privados; e, por fim, o surgimento de auto-representações por cineastas migrantes destinadas a normalizar, celebrar e/ou desconstruir histórias de minorias.

Fora da Europa observamos também um conjunto de trabalhos de investigação em torno do cinema e das migrações. Bamba (2008), por exemplo, analisa o cinema brasileiro contemporâneo, considerando que se vislumbra um efeito de ‘descentramento’ e uma nova problematização da alteridade nos filmes por ele examinados. Os filmes do seu *corpus* têm em comum o facto de esboçarem uma tematização da imigração em que se nota uma maior complexidade da relação com o ‘Outro’, em detrimento do aspeto económico do fenómeno. Os filmes *Um Passaporte Húngaro* (2003) e *Dois perdidos numa noite suja* (2003) ancoram a sua ação num cinema declaradamente de imigração, em que os personagens se debatem entre a busca identitária e a afirmação da subjetividade. Nos filmes *O Caminho das Nuvens* (2003) e *O Céu de Suely* (2006), o espaço é predominantemente nordestino. Segundo o autor, em todos estes filmes, os protagonistas “experimentam todas as facetas da alteridade: a relação com o outro enquanto estrangeiro e o confronto com o olhar dos próprios ‘conterrâneos’” (Bamba, 2008, p. 1). Os diferentes sujeitos procuram afirmar-se, nem sempre numa identidade fixa, herdada, mas ao contrário, numa identidade construída ao longo de um percurso. O autor considera que se trata de filmes que rompem com uma tradição do filme de migração no cinema brasileiro, em que a dimensão económica e cultural eram os temas centrais. Ao contrário dos filmes do cinema novo, por exemplo, que partiam da experiência do nordestino migrante para discutir as contradições sociais e económicas do Brasil, os filmes de migração contemporâneos parecem valorizar a “experiência psicológica e subjetiva” (Bamba, 2008, p. 6). O autor salienta ainda que o mesmo se verifica no cinema documentário brasileiro.

Consideramos que importa analisar mais aprofundadamente e de modo comparativo o cinema realizado por migrantes e não-migrantes, explorando as respectivas temáticas e o seu papel na construção da memória social e da identidade nacional. Até que ponto o cinema produzido por migrantes explora versões plurais sobre o passado e o presente?

A este propósito, o trabalho de Hamid Naficy (2001) revela-se fundamental. O argumento do autor é que os povos desterritorializados e os seus filmes partilham certas características, que no atual contexto de diferenciação étnica devem ser examinadas. Embora sublinhando essas características, o trabalho do autor envolve-se continuamente com as histórias específicas de indivíduos e grupos, com as suas experiências divergentes, instituições e modos de produção e com o consumo cultural. Aquilo que o autor designa de 'cinema acentuado' não emana tanto do discurso acentuado das personagens diegéticas, mas da deslocação dos realizadores e dos seus modos de produção artesanal. Embora muitos dos filmes que constituem o seu *corpus* sejam autorais e autobiográficos, o autor problematiza tanto a autoria como a autobiografia, postulando que os cineastas, a relação com os seus filmes e com a agência autoral dentro deles não é apenas uma questão de parentesco, mas também de *performance*. Os cineastas 'acentuados' revelam-se assim nas estruturas textuais ou nas ficções dentro dos seus filmes (Naficy, 2001).

O autor acrescenta que apesar das oportunidades criadas pelas novas tecnologias, a banda larga, e a popularização das noções de viagem, estética, e percursos indentitários; muitos filmes 'acentuados' enfatizam a territorialidade, o enraizamento e a geografia. É porque os realizadores se encontram de algum modo desterritorializados, que estão profundamente preocupados com o território e a territorialidade. Por exemplo, o tema da pátria tende a enfatizar laços e intemporalidade, e é captado por meio de fetichização e saudade da paisagem natural da terra natal, montanhas, monumentos e lembranças. A representação da vida nos países de destino, por outro lado, tende a enfatizar claustrofobia e temporalidade, e é captada pelos locais de confinamento e controlo e por narrativas de pânico e perseguição. Estes filmes também servem funções de conforto, crítica e protesto por parte das populações migrantes face às condições sociais hostis do meio em que se encontram. No entanto, importa reconhecer que para o autor alguns filmes 'acentuados' estão livres destes imperativos territoriais.

Neste trabalho, o autor refere ainda um conjunto de lugares de transição importantes. Espaços como fronteiras, túneis, portos, aeroportos, hotéis; mas também veículos, como comboios, autocarros e malas, estão frequentemente presentes nos filmes 'acentuados'. Naficy (2001) escolheu esses lugares, espaços e veículos como locais privilegiados para a sua análise das viagens e lutas em torno

das identidades. Segundo esta perspectiva, os cineastas ‘acentuados’ estão sujeitos ao dinamismo histórico e aos anseios nacionais. Atravessam muitas fronteiras e envolvem-se em muitas viagens de desterritorialização e reterritorialização, que assumem várias formas, incluindo viagens à procura de ‘casa’, viagens de apátrida, e viagens de regresso a casa. No entanto, essas viagens não são apenas físicas e territoriais, mas também são profundamente psicológicas e filosóficas. Entre as mais significativas, encontram-se as viagens identitárias, no decurso das quais se observa um processo de reconstrução de identidades. Na perspectiva do autor, cada filme ‘acentuado’ pode ser pensado como a representação identitária dos seus autores.

Saeys (2009) desenvolve uma crítica ao trabalho de Naficy (2001), referindo que o autor constrói a categoria de cinema ‘acentuado’, colocando os cineastas num espaço do ‘nada’, considerando que este não faz parte do cinema do país de acolhimento, nem parte do cinema do país de origem, nem parte do cinema internacional. Os cineastas são concetualizados como ‘apátridas’, fora das categorias nacionais e internacionais de cinema. Para Saeys (2009), defender a criação de uma nova categoria filmica, simplesmente porque os cineastas são desterritorializados, acrescenta pouco às classificações já existentes. O autor acredita que ao rotular os cineastas como ‘acentuados’, Naficy (2001) reforça a visão da alteridade dos cineastas por parte das indústrias nacionais e internacionais de cinema. Neste sentido, o autor considera que a categoria de cinema ‘acentuado’ coloca os cineastas num novo ‘gueto discursivo’. Isto porque se trata de uma categoria estilística baseada no passado dos cineastas, moldados pela rutura com o seu território de origem. Desta forma, o estilo ‘acentuado’ não só não consegue explicar a evolução pessoal e profissional dos cineastas, mas também obscurece as contribuições de cineastas migrantes, do ponto de vista estilístico, às indústrias de cinema contemporâneo.

Na opinião de Saeys (2009), torna-se central comparar também as economias culturais em que os cineastas vivem e os efeitos desse contexto sobre o seu estilo. Ou seja, para estudar o empreendedorismo imigrante na indústria cinematográfica, é necessário reconhecer as diferenças entre os países onde os cineastas vivem relativamente às políticas audiovisuais. O autor analisa o trabalho de cineastas migrantes, tomando Bruxelas, como estudo de caso. Bruxelas conta com uma população extremamente diversificada. É oficialmente uma cidade bilingue, que acolhe uma quantidade considerável de europeus e imigrantes. O autor questiona se as diferentes políticas culturais relativas às comunidades francófona e flamenga têm influência sobre o tipo de filmes que os cineastas migrantes produzem. Para isso discute o trabalho de Mourad Boucif e Taylan Barman, dois cineastas que vivem em Bruxelas, um de origem marroquino-argelina e outro de origem turca.

Os resultados da análise realizada pelo autor indicam que, embora se observem elementos autobiográficos nos filmes ou documentários feitos pelos realizadores, não se observam temas que remetam para uma terra imaginada. Trata-se de descendentes de migrantes que cresceram na Bélgica. O que marca o seu trabalho, na perspetiva do autor, são as políticas culturais e as estruturas de oportunidade. Os cineastas migrantes de língua francesa têm a vantagem de afiliação aos programas de financiamento e potenciais mercados não apenas na Bélgica, mas também em França. Por outro lado, a postura "republicana" não suporta filmes baseados em questões de identidade étnica. Por esta razão, Barman e Boucif evitam que os seus filmes sejam rotulados como étnicos. Saeys (2009) defende que a posição republicana francófona empurra os cineastas a fazer filmes sobre temas que vão além da sua própria identidade, enquanto as políticas multiculturais da comunidade flamenga, por outro lado, apoiam o cineasta a lidar com questões que estão intimamente relacionadas com a identidade (étnica e sexual). Nas entrevistas realizadas pelo autor, este verifica que as políticas de identidade parecem limitar a expressão artística dos cineastas. O autor argumenta que os filmes e os documentários produzidos pelas comunidades estudadas parecem refletir a diversidade de políticas culturais e estruturas de oportunidade, em vez de serem uma mera expressão das experiências de migração dos cineastas.

Considerando os contributos dos autores mobilizados, vamos tentar perceber as problemáticas exploradas pelos realizados portugueses, sem deixar de questionar se os filmes que constituem o nosso *corpus* podem ser designados de filmes *acentuados*, na aceção de Naficy (2001), analisando que lugares, espaços e veículos são representados e qual a relação que se estabelece entre os personagens do filme com o espaço-tempo representado. Mas, considerar também as políticas culturais e as estruturas de financiamento (Saeys, 2009), que influenciam de modo central os filmes produzidos num determinado contexto.

4.2 Cinema português: breve contextualização

Para Leonor Areal (2011a, p. 24), o cinema português “representa e conta a história e a vida de um país imaginado e coletivamente recriado”. Na sua opinião, pelo facto de os filmes portugueses serem pouco conhecidos e escassamente partilhados, não teremos aquilo que poderia constituir um “‘museu imaginário’ da arte do cinema”. Para os filmes portugueses se transformarem “em *imaginário* teriam que pertencer a um território coletivo, comum e partilhado” (Areal, 2011a, p. 24).

Tendo um conteúdo objetivo (essencialmente visual e auditivo) e uma forma narrativa simples, o cinema é referido pela autora como “uma espécie de semiótica da vida, ou uma *radiografia* de um

momento, de uma situação, de um conflito”. O conjunto de dados e “traços de vida que os filmes transportam, e sobretudo as fantasias e imaginações que revelam, podem fazer-nos perceber bastante sobre o passado” (Areal, 2011a, p. 27). É porque os cineastas sentem a necessidade de refletir sobre a atualidade que determinados filmes sinalizam mudanças sociais recentes e, através da sua análise, “poderíamos inventariar os hábitos, as modas novas, as invenções que ano a ano vão surgindo”. Para a autora, “estes reflexos do mundo em evolução, (...) são os elementos concretos que nos permitem entrever relações entre filmes e perceber o seu *momento*” (Areal, 2011a, p. 29).

É porque o presente é influenciado pelas nossas representações sobre o passado que importa explorar, embora de forma breve, os principais desenvolvimentos e temáticas que caracterizam o cinema português. Esta análise permitirá a construção de um olhar mais informado no momento de análise dos filmes que constituem o nosso *corpus*.

4.2.1 Dos primórdios do cinema português aos anos 1950

O cinema terá chegado a Portugal em março de 1885, ano em que os irmãos Lumière apresentaram o “cinematógrafo”. Pina (1986, p. 9) refere que essas primeiras imagens terão sido mostradas em Lisboa, mas que suscitaram apenas alguma curiosidade. De facto, como menciona Grilo (2006, p. 12), o cinema em Portugal começou “por interessar a homens curiosos (Paz dos Reis) ou profissionais da fotografia (Freire Correia)”. O autor refere que a ficção chegou tardiamente a Portugal e que os temas preferidos são os de inspiração “melodramática e popular” (ex. adaptações de Camilo, Eça, Abel Botelho, Dantas e Júlio Dinis) (Grilo, 2006, p. 12).

Quanto ao cinema mudo português dos anos 20, Grilo (2006) refere que este foi raro e maioritariamente dirigido por estrangeiros. Só no final da década é que se observou um “momento de verdadeira iniciação estética”, de uma forte inspiração documental, marcado pela entrada em cena de “dois dos maiores vultos de todo o cinema português”: José Leitão de Barros e Manoel de Oliveira. O primeiro estreara-se em 1918 com *Malmequer*, e em 1928 e 1931 dirige quatro filmes importantes: *Nazaré*, *Praia de Pescadores* (1928), *Maria do Mar* (1929), *Lisboa, Crônica Anedótica* (1930) e *A Severa* (1931). Manoel de Oliveira, em 1931, produz e realiza *Douro, Faina Fluvial* que, na opinião de Grilo (2006, p. 12), “permanece como um dos mais importantes legados da cultura portuguesa ao património filmico mundial”.

Para Mário Grilo (2006, p. 14-16), as décadas de 30 e 40, são o único período em que faz sentido falar-se de cinema português como uma cinematografia de géneros. As comédias portuguesas, muito marcadas pelo enquadramento político e legislativo desse período, que favorecia esta

“cristalização de formas e receitas”, uma “propaganda de massas” que colocava a par as virtudes do Estado e manifestações particulares de um “portuguesismo alegremente corporativo”. De acordo com o autor, este foi um momento caracterizado por um “universo de actores” que se entregavam “à composição de retratos célebres e instantâneos de uma sociedade lisboeta irónica, mas invariavelmente confiante e estereotipada”.

Para além da comédia, Torgal (2000b) refere que surgem ainda outros projetos de cariz popular, como o drama de costumes e filmes de conteúdos marcadamente políticos, por exemplo, *Feitiço do Império* (1940) de Lopes Ribeiro. Neste caso, trata-se de um tipo de propaganda do regime que, independentemente da qualidade técnica e estética e da sua aceitação pública tem “uma intenção militante, deliberada e metodicamente pensada, para fazer reproduzir uma ideologia, neste caso uma ideologia única, uma ideologia do Estado” (Torgal, 2000b, p. 90). Neste período, o cinema português “segue ao ritmo do entusiasmo do nascente Estado Novo e, em certa medida, dos seus valores morais, senão dos seus valores políticos” (Torgal, 2000a, p. 33). Contudo, Grilo (2006, p. 16) salienta que fora destas tipologias estreia na ficção “uma obra prima” de Manoel de Oliveira, *Aniki-Bobó* (1942).

O aparecimento do Cinema Ambulante em 1935 assinala também um marco na difusão do documentarismo oficial (Paulo, 2000). Esta forma de “propaganda pela imagem” era comum na Europa nos anos trinta, sobretudo em Espanha e tinha como principal objetivo divulgar a mensagem política do Estado Novo. O mesmo se observava na educação. Um dos pilares em que assentava a Companhia Nacional de Educação de Adultos era “a apologia da história-pátria”, com enfoque nas “três épocas gloriosas (Reconquista, Descobrimientos e Restauração), que fomentam o enaltecimento do espírito nacionalista e patriótico português” (Barcoso, 2000, p. 190).

Para Grilo (2006, p. 16), comparativamente aos sucessos populares das décadas de 30 e de 40, “o período que medeia entre a discussão do projeto da primeira lei de proteção ao cinema nacional (Lei N.º 2027, de 18 de Fevereiro de 1948), que consagrava a ação do Fundo do Cinema, e o início da década de 60 é decepcionante”. Também Monteiro (2000, p. 307) salienta a decadência da década seguinte comparativamente a este período. Para o autor, “o cinema anterior, que tinha vivido o seu apogeu nos anos quarenta, assistira durante a década de cinquenta a uma irreversível decadência, em termos de ideias, de renovação estética, de público, e até, pura e simplesmente, de produção”.

A comédia dos anos 50, na opinião de Areal (2011a, p. 35), aborda temas “convencionados”, baseados em equívocos ou situações de inversão de valores, centrando-se em duas temáticas: o dinheiro cobiçado do parente emigrado e os desvios à fidelidade conjugal. Para a autora, havia dois campos no cinema dos anos 50, o convencional e moralista, hábito ao regime, e aquele que tentava

furar os constrangimentos, o independente, o dos livre-pensadores, de Manoel de Oliveira e Manuel Guimarães.

O ano de 1955 é referido por vários autores como a ano zero do cinema português (Grilo, 2006; Monteiro, 2000; Torgal, 2000b), ano em que não se produziu nenhuma longa-metragem portuguesa. No entanto, este é também o ano da criação da Radiotevisão Portuguesa, por iniciativa de Marcelo Caetano, então ministro da Presidência (Grilo, 2006) e o ano da entrada de Portugal na ONU, “que implicava compromissos e a ‘abertura possível’” (Torgal, 2000a, p. 33). Esses compromissos exigiam, entre outros fatores, que se apostasse na projeção internacional de uma imagem positiva de Portugal. Daí, a “importância conferida ao ‘cinema educativo’ através da Companhia Nacional de Educação de Adultos, em 1952, (...) uma das iniciativas que procuravam diminuir o analfabetismo português, promovendo internacionalmente uma nova imagem do país” (Torgal, 2000a, p. 33).

4.2.2 O novo cinema português: os anos 1960 e 1970 e a ‘questão nacional’

A década de 60 representou um momento de viragem histórica e política em Portugal. No início dos anos 60 iniciaram-se as operações militares em Angola. O governo português enviou forças armadas, dando início à guerra colonial, que se alastrou à Guiné e a Moçambique e durou cerca de 13 anos, representando cerca de 50 por cento da despesa pública e a mobilização de cerca de duzentos mil soldados anualmente (Barreto, 2002). Em 1961 as forças armadas da União Indiana conquistaram Goa, Damão e Diu. Este momento é apontado como o início do fim do império. De acordo com Barreto (2002, p. 3), “a guerra colonial será durante mais de dez anos, o elemento crucial da vida nacional, condicionando toda a política, cativando uma parte muito considerável dos recursos orçamentais e reforçando a severidade da ditadura”.

Do ponto de vista da produção cinematográfica, como refere Areal (2011a), os anos 60 prolongaram ainda um estado de imobilismo que se reflete na maioria da produção cinematográfica conformista. Um cinema “moralista e veiculador da ideologia oficial, que predomina, apesar de haver algumas outras obras que conseguem fugir a essas restrições ideológicas e de expressão” (Areal, 2011a, p. 38). Esta estagnação do cinema português, a necessidade de “sustentar a máquina tecnológica da televisão” e as críticas que exigiam um cinema novo “fizeram com que o Fundo ensaiasse um esforço de renovação, implementando uma política de formação, nomeadamente com a atribuição de bolsas para o estrangeiro”, incentivando produtores e realizadores (Grilo, 2006, p. 18). Fernando Lopes e Cunha Telles faziam parte do primeiro grupo de bolseiros. Esta necessidade de fazer emergir uma nova maneira de ver e fazer cinema era visível quer na crítica, quer na imprensa

especializada (Cunha, 2005). Os exemplos de renovação de diversas cinematografias estrangeiras e a alteração de mentalidade na sociedade portuguesa, influenciaram também esta ideia “de inovação, de renovação e de ruptura com o estado vigente das coisas neste domínio” (Cunha, 2005, p. 17). De acordo com Cunha (2005, p. 18-19), o novo cinema “era reclamado em oposição ao velho cinema, caracterizado sobretudo por um sistema de produção que privilegiava a vertente do cinema-entretenimento, explorando códigos e condutas provenientes da revista à portuguesa (décadas de 40 e 50) e do nacional-cançonetismo (década de 60)”. Segundo o autor, do ponto de vista técnico e estético, “o velho cinema contribuíra para o progressivo descrédito do cinema português junto do público em geral e, principalmente, dos cinéfilos mais empenhados”.

O início do “Cinema Novo está diretamente relacionado com o início das atividades das Produções Cunha Telles, em particular, com a produção da primeira obra de Paulo Rocha, *Os Verdes Anos* (1963)” (Grilo, 2006, p. 19). Salles (2010, p. 215-216) considera que é consensual que o novo cinema português corresponde ao “movimento de renovação da cinematografia portuguesa” cujo processo histórico já se havia iniciado antes desse filme de Paulo Rocha.

Na opinião de Grilo (2006), houve quatro fatores que marcaram o cenário de mudança do final da década de 60. Por um lado, o aparecimento de uma ‘nova vaga’ de autores, como João César Monteiro, Alberto Seixas Santos, Fernando Matos Silva e António Pedro Vasconcelos. Por outro lado, a intervenção financeira no cinema português por parte da Fundação Calouste Gulbenkian. Mas ainda a expectativa ligada à publicação de uma nova lei do cinema – a famosa Lei 7/71 de 7 de Dezembro (Assembleia Nacional, 1971)³⁰ que, entre outras coisas, iria instituir o Instituto Português do Cinema (IPC) e, finalmente, o que o autor designa de “divórcio” entre produtores e realizadores (Grilo, 2006, p. 22).

Pela primeira vez na história do cinema português, uma geração de cineastas conseguiu controlar ou exercer influência na ‘instituição cinema’ em Portugal, tendo contribuído para uma mudança estrutural na forma de produzir, ensinar e reconhecer o cinema português. A geração dos anos 60 garantiu assim uma influência inédita na história do cinema português. Na opinião de Cunha (2014), a geração de Fernando Lopes, Seixas Santos, Paulo Rocha ou Cunha Telles conseguiu “mandar” no cinema português “de forma abrangente e permanente, exercendo uma influência visível na definição da política cinematográfica do Estado português desde a década de 70” (Cunha, 2014, p. 445).

³⁰ Acessível online em: http://www.ica-ip.pt/fotos/downloads/lei_7_71_179653426255bf9ce34f504.pdf.

A primeira escola de cinema em Portugal foi criada em 1972, tendo sido pensada por Alberto Seixas Santos à semelhança da *London School of Film Technique*, que conheceu como estudante, e do *Institute des Hautes Études Cinématographiques*, frequentado por muitos dos seus colegas cineastas. Esta escola foi “fundamental para consagrar e promover uma ideia de cinema que marcou gerações de cineastas e técnicos cinematográficos” (Cunha, 2014, p. 445).

Do ponto de vista temático, Monteiro (2004) refere que durante as duas primeiras décadas (1960 e 1970), o Novo Cinema associou a sua busca de identidade à questão da identidade nacional. Observa-se, segundo o autor, uma explícita reflexão sobre Portugal,

Mais do que como questão, como mito, como vago remorso e como acusação, na convicção de que o grande vazio que sentia tinha sobretudo a ver com Portugal, que parecia considerar ter sido raptado um dia, e de cujo cativo ele teria a chave - ou, por não ter a chave, nem antes nem depois da revolução, sentiria um redobrado sentimento de vazio e ansiedade. (Monteiro, 2004, p. 67)

De acordo com o autor, “essa tematização de Portugal como ideia abstrata não foi pontual, mas generalizada e avassaladora” (Monteiro, 2004, p. 68). O autor argumenta que foi o movimento que se iniciou nos anos 60 que “apresentou com fascinante e fascinada recorrência a derrota portuguesa” (Monteiro, 2004, p. 50).

Não existe em todo o Novo Cinema português um autor que se desprenda desta tradição melancólica do ‘mal de vivre’, ‘il faut vivre’, ‘la vie est tellement triste’ (e é curioso como tudo isto surge em francês, sobretudo nos anos 60 e 70): ninguém que ocupe no cinema português o lugar solar que, na poesia, Sophia de Mello Breyner, ou mesmo Eugénio de Andrade, quiseram e souberam inventar. Se alguém se aproxima mais dessa luz, é César Monteiro (e não é por acaso que o seu primeiro filme, rodado em 1968, é uma curta-metragem sobre Sophia] mas pelo caminho de um purgatório de abjecções redentoras. (Monteiro, 2004, p. 51)

Para Monteiro (2004, p. 65), a “ideia de uma alma ferida pelas perdas de Portugal” surge em vários filmes portugueses, “como figura central de preocupação” e, na opinião do autor, “como alibi para o não-desenvolvimento de um outro imaginário”. Por exemplo, o autor menciona que em *Os Verdes Anos*, quando o tio leva o sobrinho e a namorada ao cimo do elevador do Carmo, diz: “daqui partiram para os Descobrimentos”. Logo a seguir acrescenta: “há gente que se deita daqui a baixo”. Monteiro (2004) questiona o porquê desta referência no meio do filme, argumentando que será para “no seu paralelismo, ajudar a dar consistência àquilo que, na narrativa, é o inexplicado abismo em que vai subitamente desenvolver-se e resolver-se a história do protagonista”.

Importa também pensarmos que o Novo Cinema se desenvolveu num contexto político marcado por inúmeras mudanças, em que a Guerra Colonial teve um papel marcante. Por exemplo, a Universidade de Lisboa entra em greve e em lutas sucessivas desde finais de 1968, sob influência do

“maio francês”. Contestava-se o sistema de ensino, os conteúdos programáticos, o regime político, bem como o colonialismo e a guerra. Em 1969 dá-se a ocupação estudantil do Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras onde durante uma semana vigoram os “cursos livres”, as “anti-sebentas” e os textos do (neo)marxismo. Em abril de 1969, em Coimbra, ocorrem violentos confrontos entre estudantes que protestavam e a PSP e GNR, após a greve estudantil que ocorre no seguimento da visita de Américo Tomás³¹. As eleições de 1969 são marcadas por inúmeras ilegalidades e graves limitações à igualdade da concorrência, agravando a agitação política e social (Rosas, 1994). A partir de 1970 a linha de atuação do governo sofre alterações. Tendo como objetivo manter as colónias, o governo acaba com a liberalização: destituem-se direções sindicais consideradas “subversivas”, encerram-se praticamente todas as associações de estudantes do país, “sucedem-se as invasões policiais das instalações universitárias, dezenas de estudantes são presos ou incorporados coercivamente no exército colonial” (Rosas, 1994, p. 553). Além disso, a partir de 1970/1971 o número de prisões aumenta e em 1972 as cooperativas culturais são colocadas sob tutela do Ministério do Interior, vivendo-se um clima de censura, repressão e violência. Este estado social e político é salientado também Torgal (2000a, p. 33), para quem os anos sessenta e setenta constituem os anos da crise do regime “cuja queda é sempre adiada, os anos do fantasma, sempre presente e ausente, da ‘guerra colonial’”.

Esta realidade teve uma profunda influência na produção cinematográfica. Observa-se, por um lado, um cinema novo, “aposto todo ele numa linguagem moderna, num modo mais franco e mais livre de revelar o Portugal dos últimos anos do Estado Novo”; e em simultâneo, o cinema da geração mais velha, que tenta sobreviver num momento em que se observa o recuo do público, mas também uma ação intensa da censura, a falta de financiamento, a força da TV, “no momento em que o SNI (depois de 1968 transformado em Secretaria do Estado da Informação e Turismo) decide reforçar o seu apoio ao cinema sobre a realidade ultramarina” (Pina, 1986, p. 153). Como refere Pina (1986, p. 155), a questão do ultramar exigiu a mobilização dos meios de comunicação social, incluindo o cinema, para divulgar o esforço e a “presença civilizadora de Portugal nas ex-colónias”, procurando que este cinema faça o mínimo possível de referências à sua contestação. O autor salienta que este interesse explica o apoio do Fundo de Cinema a certos projetos nacionais e estrangeiros e a criação de serviços que garantissem essa difusão, como a Agência-Geral do Ultramar e os Centros de Informação de Luanda e Lourenço Marques.

³¹ Presidente da República Portuguesa no período 1958-1974.

Salles (2010) considera que a década de 1970 é também um momento de viragem importante na história do cinema português, quer pela visibilidade internacional da obra de Manoel de Oliveira, de filmes como *O cerco* (1968) de Cunha Telles, mas também porque marca o início do vínculo entre o Centro Português de Cinema (cooperativa criada pela geração dos novos cineastas) e a Fundação Calouste Gulbenkian, a principal financiadora do cinema português entre os anos 1970 a 1976.

A revolução de 25 de abril de 1974 teve um papel central na mudança de paradigma no cinema português. Representa a transição de um cinema sujeito às regras da censura oficial para um cinema de expressão livre, surgindo novos interesses e temáticas (Areal, 2011b).

É também a partir deste período (finais dos anos 1970) que o cinema português se começa a afirmar no contexto internacional. Os filmes de Manoel de Oliveira, António Reis e Margarida Cordeiro, Paulo Rocha, João Botelho, João César Monteiro são apenas alguns exemplos. Lemièrre (2006) analisa um *corpus* de filmes realizados neste período (tema, características formais, condições económicas e técnicas em que foram realizados e o discurso dos seus realizadores sobre essas condições). Nesta análise, o autor cruza três critérios: (1) a invenção formal e a inscrição do cinema numa nova etapa da modernidade cinematográfica; (2) a afirmação da liberdade do cineasta e a procura constante dos meios dessa liberdade contra a norma industrial; (3) primado da reflexão da questão nacional (Lemièrre, 2006, p. 736). O autor caracteriza o cinema português como “situação”, como cruzamento de um tempo (1970-1990) e de um espaço (Portugal, entre a ditadura e a revolução). Sobre a reflexão em torno da questão nacional, o autor refere que utiliza esta expressão para assinalar que:

Durante uma sequência particular, numa dialéctica do singular (nacional) e do universal, o cinema nacional tem, alternadamente, capacidade de interrogar segundo um modo progressista (não nacionalista ou folclórico) a história nacional e de apresentar esta interrogação ao mundo, tornando visível, simultaneamente, o país, na sua dimensão subjectiva e auto-reflexiva (uma consciência nacional), e aquilo que, com prudência, somos tentados a designar por «escola» cinematográfica. (Lemièrre, 2006, p. 737)

O autor exemplifica esta questão do seguinte modo:

De Alberto Seixas Santos ('Temos uma relação muito tensa com o país. Creio que nós, encenadores portugueses, em geral, e ainda mais aqueles para quem o cinema é inseparável de si mesmos, somos responsáveis por isso: para nós, o país é igualmente inseparável de nós mesmos') a João César Monteiro (veja-se a sua divisa, 'A minha divisa é e será sempre: Eu sou português. Enganaram-me', e sobretudo o seu ciclo de filmes em que entra a personagem João de Deus), de Paulo Rocha (que filma, n'*A Ilha dos Amores*, a peregrinação e o exílio oriental de um escritor português que abandonou um Portugal humilhado pelo ultimatum colonial inglês de finais do século XIX) a Manoel de Oliveira (que revisita em *Non, ou a vã glória de mandar*, o mito português do sebastianismo, interrogando toda a história nacional à luz dos seus desastres militares), de José Álvaro Morais (que afasta em *O Bobo* a visão romântica da fundação de Portugal para desse afastamento fazer uma alavanca para questionar o Portugal pós-revolucionário de finais dos anos 70) a João Botelho (cuja obra, na sua totalidade, desde o seu primeiro filme, *Conversa Acabada*, ao seu próximo filme, *A Mulher Que Acreditava Ser Presidente dos Estados Unidos*, persegue 'a física de ser português'), as preocupações fundamentais do cinema português destes anos centram-se no pensar o país. (Lemièrre, 2006, p. 737)

Sobre a invenção formal e inscrição na modernidade cinematográfica, o autor refere que se trata de revelar, num conjunto de filmes produzidos no período em consideração, uma unidade temática que coloca em jogo esta questão do 'país', sendo muito importante sublinhar a dimensão de invenção formal que se associa a esta unidade temática. O grupo de realizadores estudados organiza-se também em redor da partilha de certos dados formais (como a importância do material literário ou a teatralidade). Sobre a afirmação da liberdade do cineasta e a procura constante dos meios dessa liberdade, o autor considera que a unidade desta 'escola' prende-se com a apropriação por um certo número de artistas, de um certo número de meios, postos em prática para "contornar ou reduzir as dificuldades de produção e os entraves à criação ou para conseguir controlar a fonte financeira" (Lemière, 2006, p. 737-738).

4.2.3 Os anos 1980 e 1990: tensões entre passado e presente

Os filmes portugueses dos anos oitenta do século passado refletem as tensões identitárias que resultam, por um lado, da revolução e da normalização da vida política, mas também da integração na Comunidade Económica Europeia (CEE). Os filmes desse período exprimiam "os sentimentos ambivalentes dos seus realizadores em relação a um país que amavam e ao qual sentiam pertencer, mas que ao mesmo tempo os sufocava e com o qual, muitas vezes, tinham dificuldade em relacionar-se" (Baptista, 2009, p. 318). Filmes cuja temática é a deslocação em relação à família, ao emprego e à comunidade são frequentes durante os anos oitenta. Baptista (2009) refere algumas figuras recorrentes como o exilado, o emigrante, ou o órfão, que estão muito presentes nos pontos de vista dos realizadores. Deste modo, os filmes desse período continuam a apresentar reconfigurações do imaginário coletivo do país. A este propósito, Monteiro (2004) menciona que uma parte do cinema português dos anos 1980 esteve preocupada com a entrada de Portugal nos circuitos comerciais, mas as temáticas são marcadas ainda pela questão nacional, em especial pela crítica à nação³². Já na opinião de Areal (2011b) as temáticas da ficção do pós-revolução abordam o passado e o regime deposto; a revolução dos cravos e os meios rurais, neste último caso "redescobrimo as raízes – seja numa óptica social, simbólica, ensaística ou estetizante" (Areal, 2011b, p. 20).

Mas os anos 1980 constituíram também um momento "de transformação dos modos de produção em vigor no cinema português. Transitou-se de "um modelo de 'produção sem produtores", onde as cooperativas de realizadores e técnicos proliferaram, para um modelo de coproduções com

³² O autor acrescenta que nos anos seguintes, continuamos a encontrar o tema de Portugal em autores como João Botelho (*Tráfico*, de 1998) ou José Álvaro Morais (*Peixe-Lua*, 2000), mas também no cinema comercial, por exemplo, o filme de Ruy Guerra, *Portugal, S.A.* (2004), em que uma das personagens diz no próprio trailer: 'estou a ficar farto deste país de merda'.

parceiros financeiros internacionais” (Cunha, 2013, p. 236). Como já foi referido, a entrada na CEE marcou também o cinema português, tendo favorecido o seu processo de internacionalização.

Para Ferreira (2013) os anos 90 do século passado constituem um momento em que o “cinema para o grande público convive com o cinema de arte, as co-produções de televisão com as co-produções transnacionais (sejam elas europeias ou de língua portuguesa), o financiamento privado com o financiamento público, e as temáticas nacionais ou regionais com as universais” (Ferreira, 2013, p. 240). Para a autora, Manuel de Oliveira, com o filme *Non ou a vã glória de mandar* inaugurou uma das temáticas que se destaca neste período, “e que está presente de múltiplas formas em um grande número de filmes da década, sejam eles comerciais ou de autor”, trata-se da problemática do colonialismo e da expansão portuguesa e as suas consequências (Ferreira, 2013, p. 251). Para a autora, as temáticas mais presentes no cinema português desta fase retratam “(...) a busca de uma posição identitária entre passado colonial (até 1975) e presente europeu (desde a adesão em 1986)”. Este tema é explorado, por exemplo, através de “personagens retornados de África” ou do ênfase na guerra colonial, de descendentes de imigrantes, ou histórias que têm lugar em países africanos de língua oficial portuguesa. Para a autora é questionado o impacto da integração de Portugal na Europa, através de temáticas como “(...) famílias degradadas, o autoritarismo falido do *pater familias*, mas também a delinquência dos jovens que ficaram de fora, a maternidade precoce e a situação degradada dos imigrantes de países africanos (...)” (Ferreira, 2013, p. 252).

Importa salientar uma ideia central de Carolin Ferreira (2013, p. 266-267), segundo a qual a representação do passado no cinema português deste período “não implica necessariamente visões que se afastem de velhos mitos sobre lusofonia e luso-tropicalismo ou sobre a excepcionalidade de Portugal e o seu papel de colonizador humanista”. Para a autora, a produção cinematográfica da década de 90 procura o diálogo, procura novas formas de produção, procura explorar a história colonial e discute os papéis tradicionais associados ao homem e à mulher.

Para além das temáticas mais recorrentes, importa considerar um conjunto de transformações que se prendem com as novas relações do cinema com a televisão, ou seja, o facto de em 1992 a televisão ter sido aberta à iniciativa privada, o que na opinião de Lemièrre (2006, p. 749) “levou ao declínio da televisão pública”; mas também o facto de Portugal e o cinema português, pela adesão à Comunidade Europeia, ter tido acesso a um conjunto de dispositivos específicos no domínio do cinema (programa MEDIA), mas também a coproduções, por exemplo, com a França ou a Grã-Bretanha. Para Lemièrre (2006), estas transformações afetaram decisivamente a sociedade portuguesa. Segundo o autor, a “integração europeia mudou Portugal” e criou “uma modificação na relação com a riqueza”,

(...) “por meio dos diversos fundos europeus para a recuperação económica (Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional, Fundo Social Europeu)”. O autor acrescenta que a presença desses apoios não terá modificado as fraquezas estruturais da economia portuguesa (Lemière, 2006, p. 751).

Do ponto de vista da produção cinematográfica, Areal (2011b) refere que se verifica nos anos 90, um aumento do número de filmes de ficção, com uma diversificação de temas e géneros. A autora menciona que é nesta fase que surge também uma “nova geração de cineastas (formados na Escola Superior de Teatro e Cinema pela anterior geração do *novo cinema*) que participa de uma renovação sensível das formas de representação cinematográfica, relativamente ao panorama indeciso dos anos 80” (Areal, 2011b, p. 20).

Dois grandes cineastas afirmados nos anos 1990, Pedro Costa e Teresa Villaverde, exploram realidades concretas como bairros da lata ou o quotidiano de populações emigrantes/imigrantes. De uma nova geração de documentaristas parece vir uma vontade forte de confronto com o real. Como refere Baptista (2009), em meados dos anos noventa alguns realizadores concentram-se na contemporaneidade portuguesa e “inundam o cinema português de presente e de realidade”. O autor salienta que poucos cineastas “ (...) tinham mergulhado tão profundamente no país e, ao mesmo tempo, se tinham distanciado tanto dele”. Esta contradição aparente explica-se, na opinião do autor, pelo interesse de autores como Teresa Villaverde, João Canijo, João Pedro Rodrigues, Sérgio Tréfaut ou Pedro Costa, por assuntos, pessoas e lugares até ali praticamente inexplorados. Neste período, os filmes portugueses escolhem como protagonistas “jovens marginais, mães adolescentes ou imigrantes ilegais e os seus argumentos abordam questões como a pobreza, a doença, o desemprego, a violência doméstica, o tráfico humano ou a toxicodependência” (Baptista, 2009, p. 320).

Pela primeira vez, os filmes “reagem” ao que era, ou parecia, próprio do seu tempo, “ao que estava a acontecer diante dos olhos dos realizadores, e não ao que era, ou parecia, específico da sua cultura nacional” (Baptista, 2009, p. 320). Como o autor observa, “As personagens destes filmes viviam, trabalhavam, sofriam e morriam como pessoas, e não como portugueses”. Alguns realizadores neste período, ao discutirem problemáticas do presente, escapam “pela primeira vez às armadilhas de um ‘cinema nacional’”. Além disso, esta discussão do tempo presente e das questões relacionadas com o ‘Outro’ é contemporânea de um “grande boom da produção de documentários”. Assim, os anos noventa revelaram, “a contradição fundamental do cinema português: quanto mais procurou o país, menos o filmara de facto, partindo em explorações históricas ou existencialistas sobre a identidade portuguesa e ignorando a contemporaneidade real do seu presente” (Baptista, 2009, p. 321).

4.2.4 De 2000 até à atualidade

De acordo com Ribas (2013, p. 270), o cinema português atingiu na primeira década do século XXI uma “razoável maturidade dos modos de produção”, consequência de um conjunto de transformações:

A formação de equipas técnicas profissionais que transitam de produção em produção; a política continuada de apoio à produção de curtas, documentários e longa-metragens por parte do instituto do cinema; o crescimento exponencial da produção televisiva (que proporcionará trabalho a diversos profissionais de cinema); e, finalmente, a multiplicação de escolas superiores que ministram licenciaturas em cinema e audiovisual, fornecendo recursos qualificados para o mercado.

Ribas (2014, p. 279) destaca o trabalho de três autores: Pedro Costa, João Canijo e Teresa Villaverde. Para o autor, estes cineastas “trouxeram ao cinema português uma postura ética que resulta, em todos eles, numa visão política do cinema (no sentido em que, nos seus filmes, as personagens e as suas histórias reivindicam uma análise sobre o mundo que estão a mostrar)”.

É o caso, por exemplo, do filme *Juventude em Marcha* (2006) de Pedro Costa. Baptista (2009, p. 322) nota que este filme constitui:

Uma biografia fragmentária de Ventura, um habitante real das Fontainhas cuja personagem cinematográfica foi construída como uma espécie de patriarca imaginário do bairro. Esta biografia estrutura-se, por um lado, numa sucessão de visitas aos seus ‘filhos’ e, por outro, numa série de *flash-backs* sobre a vida de Ventura desde que imigrou de Cabo Verde, há trinta anos. O *flash-back* que evoca o modo como Ventura e os seus companheiros de trabalho viveram o 25 de Abril de 1974 - barricando-se no estaleiro onde trabalhavam e viviam, aterrorizados pelos boatos de perseguições a negros – dá-nos uma contra-imagem perturbadora de um momento central da história recente portuguesa. Afinal, parece que nem todos puderam regozijar-se naquele momento de euforia colectiva. Havia quem se sentisse e estivesse, justamente, excluído daquele ‘colectivo’.

O que o autor pretende salientar, é que a ideia presente em vários filmes de Pedro Costa e de outros realizadores e documentaristas dos anos noventa e início do século XXI e que a cena que refere evidencia “é que as representações mais disseminadas da identidade portuguesa (e mais repetidas pelo cinema) estão inteiramente desfasadas da realidade”. Ou seja, “as ideias predominantes sobre o que o ‘nosso’ país é (ou não é), excluem muito silenciosamente – mas também muito eficazmente - várias outras pessoas, memórias e experiências do que é a vida, o trabalho e o lazer em Portugal” (Baptista, 2009, p. 322).

Já os filmes de João Canijo, como refere Ribas (2014, p. 283), “discutem complexos sistemas de representação cultural, relacionando-se com trabalhos sobre a identidade cultural portuguesa de autores como Eduardo Lourenço ou José Gil, e relatando características culturais como a passividade ou o medo de afrontar o poder”. *Fantasia Lusitana* (2010), que integra o nosso *corpus*, constitui um dos filmes que marcaram este início de século, revelando um olhar “singular” e, ao mesmo tempo, sombrio sobre a vida portuguesa durante a Segunda Guerra Mundial (Ribas, 2014, p. 283).

Verificou-se ainda, nesta década, um crescimento e implantação do cinema comercial, com filmes como *Call Girl* (2007) ou *A bela e o pararazzo* (2010) de António Pedro Vasconcelos. Consolidou-se ainda um movimento de novos autores e novos processos no caso do documentário. Como Ribas (2014) nota, alguns destes documentários estrearam comercialmente em sala, como *Lisboetas* (2006) de Sérgio Trefaut, *Cartas a uma Ditadura* (2008), de Inês Medeiros, *Natureza Morta* (2006) e *48* (2010) de Susana Sousa Dias, entre outros. O autor concorda com Baptista (2009) realçando também que a temática da análise pós-colonial sobre a história de Portugal, em particular, da sua relação com os países africanos de língua oficial portuguesa e a guerra colonial, é recorrente nos documentários produzidos ao longo deste período.

O cinema português vive atualmente “num modo esquizofrénico, financeiramente dependente das conjunturas e com um caminho político indefinido” (Ribas, 2014, p. 299). Através de várias entidades, o Estado criou ou reforçou mecanismos que lhe permitem controlar a instituição “cinema” em Portugal. Ainda que seja de forma indireta, indicando diretores-gerais e/ou equipas diretivas, a dependência do cinema português do poder político é efetiva e esse modelo de intervenção é o resultado de posicionamentos e estratégias que remontam ao início dos anos 70 e à elaboração e discussão de Lei 7/71. Parte importante, senão mesmo quase toda, da produção portuguesa da última década foi financiada pelo Instituto de Cinema e Audiovisual (Cunha, 2014, p. 447).

Ao longo de décadas, os mais internacionalmente premiados e reconhecidos realizadores do cinema português passaram pela Escola Superior de Cinema — João Botelho, Pedro Costa, João Pedro Rodrigues, Miguel Gomes ou João Salaviza —, tendo recebido uma formação técnica e estética que reflete muito dos valores do Novo cinema português, nomeadamente “a intransigência estética, o acentuado carácter autoral e uma filiação nos princípios do cinema de arte moderno” (Cunha, 2014, p. 445-446). A geração do Novo Cinema português conseguiu estender a sua influência a mais que uma das gerações posteriores. Cunha (2014) refere por exemplo os discursos de Miguel Gomes e João Salaviza, de aceitação de importantes prémios conquistados na Berlinale, em que reconhecem e agradecem a importância e o contributo ao cinema português de realizadores como Manoel de Oliveira, João César Monteiro, Pedro Costa, Fernando Lopes ou Paulo Rocha.

Nesta panorâmica, que não pretendeu ser exaustiva, do cinema português, destacamos em especial um conjunto de temáticas abordadas que são cruciais nesta investigação: a discussão da ‘questão nacional’; um olhar nostálgico e negativo sobre o país; a representação da realidade social e das problemáticas relacionadas com a juventude e com as populações imigrantes; a pobreza e a exclusão social; o passado colonial português; a ditadura, a repressão e a violência; o ‘fantasma’ da

guerra colonial e as suas consequências. De um modo geral, as temáticas recorrentes prendem-se com imagens e percepções de uma memória social e histórica do passado português e com as representações e imagens construídas sobre esse mesmo passado.

4.3 Documentário, memória e representação

Para Nichols (2001/2010), cada filme é um documentário. Mesmo a mais extravagante das ficções dá provas da cultura que a produziu e reproduz. Na opinião do autor, existem dois tipos de filmes: (1) *documentários de realização de desejos* e (2) *documentários de representação social*.

Os documentários de realização de desejos são o que nós normalmente chamamos filmes de ficção. Estes dão expressão aos nossos desejos e sonhos, aos nossos pesadelos e medos. Tornam o objeto da imaginação concreto, visível e audível. Exploram aquilo que desejamos ou o que a nossa própria realidade se pode tornar. Estes filmes transmitem verdades se considerarmos que o fazem. São filmes cujas verdades e perspetivas podemos adotar como nossas ou podemos rejeitar. Oferecem-nos mundos para explorar e contemplar (Nichols, 2001/2010). Já os documentários de representação social são o que nós normalmente chamamos de não-ficção. Estes filmes atribuem representação a aspetos do mundo que habitamos e partilhamos. Tornam a realidade social visível e audível, de acordo com os atos de seleção e montagem do realizador. Dão-nos uma sensação de que entendemos a realidade tal como pode ter sido, é, ou pode vir a ser. Estes filmes também transmitem verdades se decidirmos que devemos avaliar as suas reivindicações e afirmações, as suas perspetivas e argumentos em relação ao mundo como nós o conhecemos e que devemos acreditar nesses pontos de vista. Estes documentários oferecem-nos “novas visões de nosso mundo comum” a explorar e a compreender (Nichols, 2001/2010, p. 1-2). O documentário oferece-nos pontos de vista sobre o mundo. Coloca diante de nós questões sociais e eventos atuais, problemáticas presentes e possíveis soluções. Para Nichols (2001/2010), o vínculo entre o documentário e o mundo histórico é forte e profundo. Na sua opinião, o documentário acrescenta uma nova dimensão à memória popular e à história social.

Segundo esta perspetiva, o documentário interage com o mundo, oferecendo-nos uma semelhança ou representação do mundo familiar. Através da gravação de situações e acontecimentos, vemos em documentários pessoas, lugares e coisas que podemos também ver por nós mesmos, fora do cinema. Esta característica “fornece uma base para a crença: vemos o que estava lá antes da câmara; deve ser verdade”. Este “poder da imagem fotográfica não pode ser subestimado”, porque “(1) uma imagem não pode dizer tudo o que quisermos saber sobre o que aconteceu e (2) as imagens

podem ser alteradas durante e após o facto, tanto por meios convencionais como digitais” (Nichols, 2001/2010, p. 2-3). A este propósito, o autor diz-nos que os documentaristas podem representar o mundo da mesma forma que um advogado representa os interesses dos clientes: colocam um determinado caso de um ponto de vista particular ou interpretam as evidências antes de nós. Neste sentido, os documentários criam um caso ou argumento, procurando “obter consentimento ou influenciar opiniões” (Nichols, 2001/2010, p. 4).

Nos documentários, as pessoas são tratadas como atores sociais: continuam a conduzir as suas vidas mais ou menos como teriam feito sem a presença de uma câmara. Permanecem agentes culturais em vez de artistas teatrais. O seu valor para o cineasta consiste em encarnarem as suas próprias vidas e no modo como o seu comportamento diário e personalidade “servem as necessidades do cineasta” (Nichols, 2010/2001, p. 5).

Na perspetiva de Nichols (2001/2010, p. 20), a definição de "documentário" é sempre relacional ou comparativa. Assim, o documentário assume um significado em contraste com o filme de ficção ou com o filme experimental e *avant-garde*. Mas, como o autor salienta, o documentário não é uma reprodução da realidade, é uma “representação do mundo que já ocupamos”.

Penafria (2006) propõe o termo “Documentarismo” para designar uma perspetiva que coloca em destaque diferentes modos de ver o mundo através do cinema e no cinema. Esta designação pressupõe uma contiguidade entre o filme documentário e o filme de ficção e apresenta-se como uma consequência da dificuldade em distinguir o registo documental do registo ficcional. Para a autora, a “classificação de um filme importa muito menos que o modo como olhamos e somos olhados pelo cinema”, o que poderá contribuir para libertar o documentário “do peso que sobre ele recai de representar ou ter por dever re-presentar a ‘realidade tal qual’”. O conceito de fronteira é convocado pela autora para designar os filmes que não cabem pacificamente na classificação de documentário ou na classificação de ficção (Penafria, 2006, p. 1).

Penafria (2004) considera que o documentário deve ser estudado por conceitos cinematográficos e não por termos que lhe são exteriores e que as teorias sobre o filme documentário não devem encontrar nos filmes um exemplo, como se estes fossem meras ilustrações. Para a autora, as teorias devem partir dos filmes, encontrando neles os conceitos a trabalhar. O material de trabalho dos documentários são as imagens ou os sons recolhidos *in loco*, o importante é a vida das pessoas e os acontecimentos do mundo. Assim, segundo Penafria (2004), o registo do mundo e a reflexão desse mundo têm no documentário um lugar privilegiado.

Para a autora, entre documentário e ficção não há uma diferença de natureza, mas uma

diferença de grau. Ou seja, todo o filme é documental no sentido em que documenta algo, quanto mais não seja, aquilo que nos mostra, que dá a ver, independentemente de essa realidade ter existência (física) fora dessas imagens ou de ter sido construída propositadamente para as filmagens (Penafria, 2004). Em todo e qualquer filme e, em especial, no cinema de autor, é inevitável verificar um conjunto de ideias e pressupostos que constituem o universo mental, cultural e social do seu autor e da sua época. Um autor não vive isolado, portanto não poderá ser desligado da sua época (Penafria, 2004). De facto, documentar é algo importante para a humanidade. Subjacente a esse ato estará, porventura, a vontade de preservação das nossas memórias, uma tomada de consciência da nossa diversidade ou uma necessidade de nos manifestarmos (Penafria, 2004).

O documentário não recorre à direção de atores, própria dos filmes de ficção. A natureza da relação que um realizador de ficção estabelece com os autores é diferente da natureza da relação que um documentarista estabelece com os 'atores' do seu filme. Um realizador de ficção dirige os atores, é ele que constrói as personagens que os atores interpretam. É ele que decide como devem expressar-se. Um documentarista não dirige atores, não constrói personagens (pode sim, transmitir uma determinada imagem das suas personagens - intervenientes) (Penafria, 2001).

Tendo em conta que o ponto de vista de um plano é entendido como representando uma visão individual, seja a do documentarista, seja a de um interveniente, o ponto de vista determina com quem o espectador se identifica e o modo como o espectador lê os planos (e o filme) e interpreta a ação. É através do uso da câmara de filmar e da montagem que o documentarista define qual o ponto de vista a transmitir e, conseqüentemente, qual o nível de envolvimento do espectador. Durante um plano longo ou um plano sequência, o ponto de vista pode alterar-se mas, em geral, cada plano expressa um determinado ponto de vista (Penafria, 2001). De acordo com a autora, num filme narrativo pode optar-se por um ou mais dos seguintes pontos de vista: (i) ponto de vista na primeira pessoa - os espectadores vêem os acontecimentos através dos olhos de uma personagem. Esta técnica é muito usada para efeitos de suspense em que é necessário reter informação. É difícil utilizar este ponto de vista, uma vez que o espectador não vê as reações desse mesmo personagem; (ii) ponto de vista na terceira pessoa - trata-se da ação vista por um observador ideal, muito comum nos filmes de Hollywood. Raramente é usado como o único ponto de vista; (iii) ponto de vista onisciente - para que um filme apresente este ponto de vista é necessário que sejam dadas indicações ao público sobre o que as personagens pensam. Nestas situações é vulgar recorrer-se à voz *off*; (iv) ponto de vista ambíguo - consiste em alternar entre um ponto de vista na terceira pessoa e um ponto de vista na primeira pessoa (plano subjetivo).

A escolha de um ponto de vista implica determinadas escolhas cinematográficas em detrimento de outras (selecionar determinado tipo de planos em detrimento de outros - por exemplo, grandes planos, - optar por determinadas técnicas de montagem - por exemplo, montagem paralela - em detrimento de outras). Para Penafria (2001), cada seleção que se faz é a expressão de um ponto de vista, quer o documentarista esteja disso consciente ou não. Cada plano oferece um determinado nível de envolvimento, quer isso tenha sido ou não deliberadamente controlado pelo documentarista. O nível de envolvimento/ identificação do espectador depende do modo como o ponto de vista selecionado é articulado com a linguagem cinematográfica (Penafria, 2001).

Rabinowitz (2008) refere que o documentário utiliza uma ampla variedade de estratégias formais para convencer o público sobre a verdade de um determinado filme. Estas estratégias são baseadas no desejo de mobilizar o público para o processo de reconstrução histórica. O documentário diferencia-se do cinema narrativo, afirmando o seu estatuto como um modo de dizer a verdade. No entanto, enquanto construção filmica, depende das estratégias cinematográficas usadas para convencer o público da validade da sua verdade. De acordo com a autora, o documentário convida o público a participar de recordação histórica, apresentando uma visão da realidade. Através de dispositivos cinematográficos, como a montagem, voz-off, takes longos, o documentário provoca o público a novos entendimentos sobre diferenças e lutas sociais, económicas, políticas e culturais. Como a autora exemplifica, documentários como *Shoah* (1985), de Claude Lanzmann, sobre o Holocausto, provocam o público a questionar a representação cinematográfica e o seu lugar na memória histórica. Além disso, impelem o público a pensar sobre o seu lugar nos significados dos filmes, bem como sobre a sua responsabilidade para com o passado e as interpretações que dele fazemos.

Para a autora, no coração de um projeto documentário está um 'cinema de memória'. Na década de 1890, os irmãos Lumière enviaram equipas de operadores de câmara e outros técnicos a vários continentes, procurando documentar e mostrar as vidas diárias e ambientes de pessoas comuns, por filmar. Este momento revelou-se central, tendo-se obtido uma simultaneidade entre imagem e experiência. De igual modo, o cinema documental vigente a partir de meados da década de 1950 até meados de 1970, procurou expressar os detalhes mais íntimos de experiência quotidiana, sejam esses eventos dramáticos ou conflitos nacionais, de violência ou relacionados com a vida privada. De acordo com Rabinowitz (2008), as questões que os documentários levantam sobre a transparência da imagem cinematográfica e o estatuto da verdade parecem particularmente urgentes para historiadores e antropólogos que usam frequentemente documentários no trabalho em sala de aula. Assumindo que cada filme em si é um documento, cada um com a sua própria história, a autora

questiona o contingente de verdades parciais que têm sido representadas. Enquanto público, podemos mobilizar as nossas experiências cinematográficas para suportar determinados argumentos. O documentário pode, simultaneamente, descrever a realidade histórica, demonstrar os seus efeitos e evocar a experiência do público. É esse processo que devemos questionar, procurando compreender e discutir aquilo que tem sido visualizado e que questionamento essas imagens suscitam.

Para De Leeuw (2007, p. 78), a alegação de verdade no filme documentário refere-se “ao grau de articulação do ponto de vista do cineasta com a realidade, representada na forma e estilo do filme”. A posição a partir da qual se fala no filme (literalmente a voz através da qual o cineasta fala) é um princípio estilístico muito importante. Por esta razão, vamos prestar atenção às vozes que são usadas nos documentários selecionados e ao ponto de vista veiculado.

Para representarem a realidade histórica, vários realizadores usam material de arquivo audiovisual como evidência de uma determinada época, bem como uma narrativa fechada que explica os acontecimentos (De Leeuw, 2007). Os documentaristas têm desenvolvido diversas estratégias de representação para lidar com os “limites impostos pelo caráter histórico específico de conflitos passados, contando o passado com as suas próprias regras” (De Leeuw, 2007, p. 79). Um conjunto de estratégias modernas permite representar os eventos traumáticos do século XX de uma maneira que não pretende conter, definir ou controlá-los. O cinema contemporâneo não se desliga da história, mas convida o público a questionar o processo pelo qual nos representamos a nós mesmos e ao mundo e a tornarem-se cientes dos meios pelos quais atribuímos sentido às experiências da nossa cultura. Assistimos, assim, a “uma discussão interminável com o passado, em que a procura da verdade (qualquer verdade) não é mais um objetivo” (De Leeuw, 2007, p. 79). O cineasta tem a possibilidade de traduzir todas as experiências não registradas e não-documentados de vítimas em imagens pré-verbais e, assim, desencadear memórias, associações e emoções necessárias para a “re-escrita histórica” (De Leeuw, 2007, p. 80).

Nos documentários produzidos na década de 1990 procurava-se “cortar pela raiz a pretensão de verdade, criando mais espaço para detalhes e para uma diversidade de experiências, como as da segunda geração; filhos e filhas que tinham começado nos anos 80 a procurar continuidades e ruturas nas suas histórias pessoais” (De Leeuw, 2007, p. 80). A reconstrução oficial de eventos históricos deixou muitas lacunas, como as experiências de crianças e mulheres sobre as guerras. A lembrança destes, bem como de histórias pessoais, tornou-se uma parte importante dos documentários até o final dos anos 1980 e na década de 1990. Estas tendências ocorrem paralelamente à historiografia da II Guerra Mundial, de que a memória do Holocausto é um elemento definidor. No documentário, no

entanto, uma forma pública e privada de lembrar são integradas. O uso de testemunhos e o papel das testemunhas tornou-se fundamental na reformulação da memória social. A autora sugere que desde o final da década de 1980, o documentário aproveitou a oportunidade para “apresentar histórias individuais como representações da memória e, assim, fornecer uma variedade de discursos da memória, uma variedade de verdades” (De Leeuw, 2007, p. 81). Segundo esta perspectiva, estes filmes contestam os significados que a história tinha produzido até agora, sendo capazes de os desconstruir, a fim de abrir espaço para uma diversidade de histórias.

Filmes que destacam a fragilidade das identidades, explorando as lacunas e silêncios da memória, levantam ainda questões fundamentais sobre as mudanças geracionais e, mais particularmente, sobre como as gerações mais jovens compreendem eventos históricos traumáticos, como a ditadura e as suas próprias relações com eles (Lazzara, 2009). Dois cineastas argentinos da geração pós ditadura, por exemplo, usaram o documentário como um espaço no qual se questiona a construção da história, da memória e da identidade no rescaldo de experiências traumáticas e tumultuosas. Estes autores reconhecem as dificuldades de escrever uma versão "verdadeira" do passado, quando confrontados por versões políticas da "história oficial", mudanças temporais e ideológicas, perda de referências e experiências não vivenciadas (Lazzara, 2009).

Esta reflexão sobre o documentário permite-nos pensar o nosso *corpus*, reconhecendo a importância da análise das estratégias usadas pelos realizadores para a construção de um ponto de vista, de um argumento; da voz a partir da qual se fala; dos modos de evocação no público de determinadas emoções; estratégias essas que podem influenciar o modo como o público reconstrói ou pensa determinada realidade social e se relaciona com ela.

4.4 Cinema e educação: literacia mediática e literacia fílmica

Em 2015, a UNESCO comemorou o 10º aniversário da Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais. Esta convenção define o seguinte conjunto de objetivos:

- (A) proteger e promover a diversidade das expressões culturais;
- (B) criar as condições para as culturas florescerem e interagirem livremente de forma mutuamente proveitosa;
- (C) incentivar o diálogo entre culturas de modo a garantir intercâmbios culturais mais amplos e equilibrados no mundo em prol do respeito intercultural e de uma cultura de paz;
- (D) fomentar a interculturalidade a fim de desenvolver a interação cultural, com o intuito de construir pontes entre povos;
- (E) promover o respeito pela diversidade das expressões culturais e a consciencialização do seu valor a nível local, nacional e internacional;
- (F) reafirmar a importância do vínculo entre cultura e desenvolvimento para todos os países, particularmente para países em desenvolvimento, e apoiar as ações realizadas a nível nacional e internacional para garantir o reconhecimento do verdadeiro valor de tais laços;

- (G) reconhecer a natureza específica das actividades culturais, bens e serviços como veículos de identidade, valores e significados;
- (H) reafirmar os direitos dos Estados soberanos manterem, adotarem e implementarem políticas e medidas que considerem adequadas para a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais no seu território;
- (I) reforçar a cooperação e a solidariedade internacionais num espírito de parceria, com vista, nomeadamente, a aumentar as capacidades dos países em desenvolvimento, a fim de proteger e promover a diversidade das expressões culturais. (Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, 2005)

Para Grizzle, Torrent e Pérez Tornero (2013) colocar em prática estes objetivos e ideais, que mais de 148 países assinaram como partes deste acordo internacional em 2005 é um desafio que tem estado nas preocupações centrais da rede MILID - Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue³³. Para o autor, o futuro do mundo não está apenas relacionado com o crescimento da população e da informação, mas com a tendência para a fragmentação e separação, resultado de mudanças na dinâmica geopolítica. Na atualidade, poderes novos e emergentes, poderes micro e locais, poderes não-estatais e grupos de cidadãos ativistas devem coexistir (Grizzle, Torrent & Pérez Tornero, 2013, p. 10). Procura-se novas formas de prevenir conflitos, equilibrar as desigualdades, promover a cooperação e promover a compreensão mútua e o diálogo intercultural. É neste contexto que o autor considera que o trabalho da MILID é central. A UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization e a UNAOC – United Nations Alliance of Civilizations têm reconhecido a contribuição desta rede para a “educação global e para a melhoria da compreensão entre as diferentes culturas e civilizações” (Grizzle, Torrent & Pérez Tornero, 2013, p. 11).

O autor argumenta que os meios de comunicação e outros fornecedores de informação, incluindo a Internet, influenciam a visão que uma sociedade tem de si mesma e das outras, representando também uma ponte de comunicação entre as comunidades e grupos, especialmente com a difusão das tecnologias de informação e comunicação. Estes meios podem contribuir para gerar conflitos e acentuar diferenças ou, para o diálogo, entendimento e respeito face às diferenças. O autor defende que “se os cidadãos melhorarem as competências face aos meios de comunicação e informação, poderão contribuir para uma exigência séria face aos meios de comunicação, promovendo relações internacionais mais harmoniosas” (Grizzle, Torrent & Pérez Tornero, 2013, p. 11). A MILID considera que os cidadãos “ao melhorarem a sua capacidade crítica e comunicativa, serão capazes de contribuir para o respeito à diversidade, à liberdade de expressão e de considerar os outros como iguais, com uma voz, de modo a promover a democracia e paz” (Grizzle, Torrent & Pérez Tornero, 2013, p. 12). De facto, ao discutir a nossa visão do mundo, dos outros e de nós próprios, o cinema - especialmente quando compreendido na sua faceta formativa - proporciona um efeito pedagógico: a

³³Encontra-se acessível informação sobre esta rede em: <http://www.unaoc.org/communities/academia/unesco-unaoc-milid/>.

possibilidade de nos colocarmos, em simultâneo, antes e distantes de uma dada realidade (Almeida, 2013).

As mensagens mediáticas podem ser conflitantes, confusas e compreendidas de modos múltiplos, se não criticamente analisadas. Neste contexto, a literacia mediática torna-se imperativa no desenvolvimento de públicos críticos e exigentes na receção, avaliação e utilização da informação e dos meios de comunicação. De acordo com Nfissi (2013, p. 87) a “ética dos média é violada por jornalistas e organizações mediáticas, que têm um grande impacto sobre as pessoas se elas forem consumidores passivos dos meios de comunicação e de informação”. É por isso que é de primordial importância o desenvolvimento de capacidades críticas e analíticas, a fim de se tornarem “consumidores mediáticos ativos e responsáveis e entendam como desmistificar o modo como os meios de comunicação e informação retratam as realidades sociais”. A literacia mediática goza de um estatuto importante e encontra-se integrada nos currículos em alguns países desenvolvidos, no entanto, é desconhecida ou pouco desenvolvida nos países em desenvolvimento (Nfissi, 2013, p. 87).

Paulo Freire é talvez o mais famoso educador de adultos cujo trabalho integra noções de aprendizagem ativa dentro de contextos sócio-culturais específicos. Freire salienta a importância de trazermos para o processo de aprendizagem a realidade sócio-cultural dos indivíduos, utilizando o processo de aprendizagem para questionar e desafiar esses processos sociais. Central na sua perspectiva é a noção de literacia crítica, um objetivo a alcançar, em parte através do envolvimento com livros e outros textos escritos, mas, mais profundamente, através da ‘leitura’ (interpretar, refletir, interrogar, teorizar, investigar, explorar, provar e questionar) e a ‘escrita’ (agir e transformar dialogicamente o mundo social). Na opinião de Freire (2003, p. 69), “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática bancária, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos” (Freire, 2003, p. 69). Esta conceção ‘bancária’ da educação considera que o educador vai ‘enchendo’ os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos. O autor propõe uma prática problematizadora, em que os educandos vão desenvolvendo o seu poder de compreensão do mundo, nas suas relações com ele, não como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação (Freire, 2003).

Já em 1982 a declaração da UNESCO sobre educação para os média destacava a importância das populações desenvolverem uma compreensão crítica do ambiente mediático que habitam e fomentar uma maior cidadania e participação social através da utilização dos meios de comunicação (UNESCO, 1982). Ratificada por 19 países participantes, tornou-se um marco na justificação da

educação para os média e chamou a atenção dos sistemas políticos e educacionais para a promoção junto dos cidadãos da compreensão crítica dos fenómenos comunicacionais. De facto, a atenção mais recente dada à literacia mediática no contexto de políticas públicas, especificamente da União Europeia, tem proporcionado “iniciativas para a regulação no ambiente digital”, fornecendo um impulso ao trabalho da educação para os média (O'Neill, 2010, p. 324). Mas o Conselho da Europa desempenhou também um papel importante na promoção da literacia mediática como preocupação política pública³⁴. Dentro do contexto de seu mandato de promoção dos direitos humanos, do pluralismo, “o Conselho da Europa tem enfatizado os interesses dos cidadãos nos meios de comunicação e desenvolveu recomendações sobre políticas relativas aos direitos humanos”, o direito à informação e à liberdade de expressão com uma ênfase particular na proteção e promoção dos direitos humanos dos jovens (O'Neill, 2010, p. 327).

Como refere Livingstone (2011), a literacia mediática anuncia a promessa de capacitação, literacia crítica, participação democrática e cultura participativa num mundo completamente mediado. No entanto, essas ambições fracassaram devido à insuficiência de recursos, de compromisso político e a problemas de medição. A autora nota que estes problemas de medição têm vindo a atrair interesse renovado agora que a Agenda Digital para a Europa exige uma cidadania cultura digital e que a Diretiva Serviços de Comunicação Social Audiovisual exige relatórios trianuais sobre a melhoria da literacia mediática em todos os Estados membros.

A Diretiva Serviços de Comunicação Social Audiovisual é considerada por O'Neill (2010) como o principal instrumento da política social europeia, fornecendo a principal plataforma para a promoção da literacia mediática e requerendo dos Estados membros o apoio a medidas para alcançar uma maior sensibilização e promoção da literacia mediática. Desde 2011, a Comissão Europeia começou a medir os níveis de literacia mediática em toda a União Europeia, com base numa ampla gama de indicadores, incluindo medidas de competências individuais e sociais (níveis de consciência, a capacidade de pensamento crítico e a capacidade de produzir e comunicar uma mensagem), bem como os fatores ambientais (disponibilidade de informação, políticas de comunicação social, a educação e os papéis e responsabilidades dos *stakeholders* na comunidade mediática). É importante realçar ainda que a inclusão da literacia mediática na DSCSA surge como parte de um conjunto de medidas para garantir um mercado europeu eficaz de serviços de comunicação audiovisuais.

³⁴ Com efeito, já desde 2006, em resposta aos apelos do Parlamento Europeu, dos média e das indústrias de Tecnologias de Informação e Comunicação, a Comissão iniciou uma reflexão sobre literacia mediática no âmbito do quadro da política audiovisual europeia e da estratégia de Lisboa. No final de 2007, a Comissão adotou uma comunicação sobre literacia mediática adicionando um novo elemento à política audiovisual europeia e ligando às disposições da diretiva Diretiva Serviços de Comunicação Social Audiovisual (DSCSA) – o artigo 26 introduziu uma obrigação de comunicação à Comissão sobre os níveis da literacia mediática em todos os Estados-Membros – e do programa MEDIA 2007.

Respondendo à evolução tecnológica e procurando criar condições de concorrência equitativas na Europa para os serviços de comunicação audiovisual, a “DSCSA substitui a Diretiva Televisão sem Fronteiras e procura responder ao novo mercado mediático de proliferação de serviços na televisão, cinema, vídeo, websites, rádio, jogos vídeo e comunidades virtuais” (O'Neill, 2010, p. 328).

A seguinte definição de literacia mediática foi acordada entre os peritos de literacia mediática da Comissão Europeia e foi aprovada pelo Conselho Europeu em 2009.

(11) Literacia mediática é a capacidade de aceder aos média, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos média e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos.

(12) A difusão de conteúdos criativos digitais e a multiplicação de plataformas de distribuição em linha e móveis criam novos desafios para a literacia mediática. No mundo actual, os cidadãos precisam de desenvolver competências analíticas que lhes permitam compreender melhor, intelectual e emocionalmente, os média digitais.

(13) A literacia mediática inclui todos os meios de comunicação social. O objectivo da literacia mediática é aumentar os conhecimentos das pessoas acerca das muitas formas de mensagens média que encontram no seu dia-a-dia. Mensagens média são os programas, filmes, imagens, textos, sons e sítios web que chegam até nós através de diferentes formas de comunicação.

(14) A literacia mediática desempenha um papel importante no aumento da sensibilização para o património audiovisual europeu e as identidades culturais europeias, assim como no aumento dos conhecimentos e do interesse pelo referido património e pelas obras culturais europeias recentes.

(15) A literacia mediática é uma questão de inclusão e de cidadania na sociedade da informação de hoje. É uma competência fundamental, não só para os jovens, mas também para os adultos e pessoas de idade, pais, professores e profissionais dos meios de comunicação social. Graças à internet e à tecnologia digital, é cada vez maior o número de europeus que pode agora criar e divulgar imagens, informação e conteúdos. A literacia mediática é hoje considerada uma das condições essenciais para o exercício de uma cidadania activa e plena, evitando ou diminuindo os riscos de exclusão da vida comunitária. (Recomendação da Comissão, de 20 de agosto de 2009 - 2009/625/CE)

Esta recomendação da comissão sobre literacia mediática salienta o importante papel dos Estados-Membros (em cooperação com as autoridades responsáveis pela regulação da comunicação audiovisual e eletrónica) e da indústria dos média na melhoria dos níveis de literacia mediática na sociedade. Além disso, dentro do contexto político global da Estratégia Europa 2020 para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo e da Agenda Digital para a Europa, a Comissão salientou que a era digital deve focar-se na capacitação e na emancipação dos cidadãos. De acordo com a CE, a “falta de conhecimentos, a literacia ou as competências não devem ser um obstáculo ao acesso às oportunidades oferecidas pelos meios de comunicação e pela sociedade da informação” (Ding, 2011, p. 5).

Livingstone (2011, p. 32) sugere que a literacia mediática seja tratada, em termos políticos, como é a literacia impressa – como uma questão de educação. No entanto, ao contrário do caso da educação, os educadores de literacia mediática não têm um sistema de educação - que inclua não apenas as escolas, mas a participação obrigatória de toda a população, e recursos estatais investidos no desenvolvimento curricular, na formação de professores, etc. Na opinião da autora, proporcionar o

acesso dos cidadãos à educação para os média passaria pelo “investimento nos recursos necessários e pela inclusão da literacia mediática – uma competência central, complementando a leitura, a escrita e a aritmética - em todas as escolas”.

Importa referir que as definições de literacia se foram transformando com o tempo. De uma perspetiva que associava a literacia a um conjunto de habilidades técnicas, passando pela sua definição enquanto conjunto de competências humanas para o crescimento económico, a uma conceção que remete para a promoção de capacidades que permitam a transformação sócio-cultural e política. As instituições internacionais reconhecem esta última compreensão de literacia, mais abrangente e que envolve a tomada de consciência, as práticas, a aprendizagem ao longo da vida, a oralidade e a literacia para a informação e comunicação tecnológicas. De facto, o conceito de literacia já não é entendido exclusivamente como uma transformação individual, mas contextual e social (Olson & Torrance, 2001). As sociedades literadas são mais do que espaços onde se oferece acesso a materiais impressos, escritos, visuais e tecnológicos; idealmente, elas permitem a partilha livre de informação e fornecem um conjunto de oportunidades de formação contínua. Assim, as conceções internacionais de literacia envolveram desde meados do século passado, refletindo um conjunto de desenvolvimentos na investigação académica. Por exemplo, a política internacional da UNESCO deslocou-se de interpretações de literacia como capacidade autónoma, para uma ênfase na literacia como funcional, incorporando princípios de Paulo Freire, e mais recentemente, acolhendo as noções de múltiplas literacias, literacia como *continuum* e ambientes e sociedades literadas (Education for All Global Monitoring Report, 2006).

O objetivo da literacia mediática é aumentar a consciência das muitas formas de mensagens mediáticas com as quais nos confrontamos no quotidiano. Deve ajudar os cidadãos a perceberem como os média filtram as suas perceções e crenças, modelam a cultura popular e influenciam as escolhas pessoais. De acordo com esta perspetiva, a literacia mediática deve estimular o pensamento crítico e a capacidade de resolução criativa de problemas (Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe: Final Report, 2011).

Roger Silverstone (2004) argumentou que no cerne da educação para os média deve sempre haver uma agenda moral. A regulação dos média, sugere, é uma forma de ética aplicada sobre o interesse público, a liberdade de expressão, os direitos à privacidade, a propriedade intelectual e assim por diante, sem nunca realmente interrogar as suas prescrições ou examinar porque é necessária a regulação. Chamando a atenção para a importância de um “novo civismo mediático”, o autor argumenta que uma cultura mediática responsável só pode ser sustentada por “um discurso moral que

reconhece a nossa responsabilidade para com a outra pessoa num mundo onde o conflito, a tragédia, a intolerância e a indiferença estão muito presentes” (Silverstone, 2004, p. 440). Como o autor refere, olhamos os ‘Outros’ que desconhecemos tendo presente o modo como estes são representados em documentários, anúncios, etc. Este “neo-imperialismo cultural” representa o outro lado da “imoralidade da distância”, a sua recusa em aceitar a diferença, a sua resistência em reconhecer e valorizar o estranho. Na opinião do autor, perdemos a capacidade de, de forma eficaz, compreendermos o que compartilhar e o que não compartilhar enquanto seres humanos (Silverstone, 2004, p. 445). Sendo o público intérprete ativo e mediador das representações mediáticas dominantes, importa ainda reconhecer o poder persistente dos média na sociedade. De acordo com esta perspetiva, os média não o são se não transmitirem significados, e mesmo que negociemos esses significados e nos distanciemos daqueles significados que consideramos inaceitáveis, na ausência de outros significados e realidades, as nossas perceções do mundo não podem deixar de ser cada vez mais e de forma consistente enquadradas por aquilo que vemos e ouvimos através dos média. Por essa razão, os regulamentos precisam de ser informados por estas preocupações. O autor acrescenta ainda que a “cidadania exige responsabilidade e exercer essa responsabilidade exige a necessidade de sermos capazes de ver o mundo através de representações limitadas e inadequadas propostas pelos nossos meios de comunicação” (Silverstone, 2004, p. 448).

Importa ainda considerar a importância de análises de receção e dos contextos de consumo mediático, em particular do cinema. Embora não tenhamos, neste estudo, integrado a perspetiva dos pais, reconhecemos que é fundamental considerarmos o ambiente familiar em investigações futuras. Pereira, Pinto e Pereira (2012), consideram que a quantidade de tempo que os jovens dedicam aos média preocupa os pais, porque muitos deles não têm as competências necessárias para analisar e compreender os consumos mediáticos dos filhos e intervir sobre as ferramentas utilizadas por estes. De facto, como os autores notam, os produtos emitidos pelos meios de comunicação contêm ideologias e opiniões que muitas vezes não são compreendidas facilmente, e que são transmitidas, explícita ou implicitamente, influenciando a vida política e social. Mas isto não significa que o público é passivo no seu contacto com os média. Os meios de comunicação desempenham um papel muito importante no processo de socialização das crianças e jovens e representam uma fonte privilegiada de aprendizagem e de contacto com o mundo. É importante, na opinião de Pereira, Pinto e Pereira (2012), fornecer recursos que permitam aos cidadãos pensar sobre a importância e o significado dos média no seu quotidiano. O estudo levado a cabo por Pinto, Pereira, Pereira e Ferreira (2011) indica que de facto existem a nível nacional algumas experiências fragmentárias de literacia mediática, tendo

sido evidenciada a emergência das bibliotecas escolares como contextos e agentes de intervenção nesta área. Em 2012 foi disponibilizado, para consulta e discussão pública, um Referencial de Educação para os Média para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário. Este Referencial recebeu aprovação do Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário a 29 de abril de 2014. Para Pereira, Pinto, Madureira, Pombo e Guedes (2014) trata-se de um instrumento de apoio que pode ser utilizado e adaptado em função das opções a definir em cada contexto. Consideramos que a articulação entre este instrumento e o Plano Nacional de Cinema poderia trazer vantagens, promovendo práticas integradas de literacia dos professores e dos estudantes no contexto escolar.

Se considerarmos os resultados do estudo de Pereira, Pinto e Moura (2015) que procuraram avaliar os níveis de literacia mediática de uma amostra de estudantes a nível nacional, percebemos que uma abordagem integrada das várias iniciativas de literacia para as escolas se revela ainda mais premente. De facto, os autores constataram que os jovens acedem e usam os média de forma frequente mas revelam baixos níveis de conhecimento sobre o mundo dos média, sobre o modo como se constroem os conteúdos e os significados que são transmitidos. Para os autores é necessário promover competências críticas, de análise dos conteúdos e dos processos de produção dos média.

4.4.1 Literacia fílmica: políticas, práticas e problemáticas

Como Mallinger e Rossi (2003, p. 609) afirmam, os filmes são um "meio excecionalmente rico para o propósito de estudar a cultura". Um dos principais benefícios, especialmente entre estudantes, é que os filmes são vistos como entretenimento, envolvem os estudantes, e em muitos casos estimulam a curiosidade em relação a outras culturas. Para os autores, os estudantes de hoje habituaram-se a aprender recorrendo a várias ferramentas multimédia e sentem-se facilmente entediados ou distraídos por abordagens pedagógicas tradicionais. Esta geração, que os autores referem ter sido criada na relação com a televisão, o cinema e os computadores, é mais recetiva a estas novas formas de informação. O filme, em particular, pode melhorar a retenção dos estudantes, fornecendo imagens fortes e de conteúdo emocional. Um dos argumentos mais mobilizados sobre a utilização de filmes na aprendizagem intercultural é que estes podem ajudar a simular o processo de observação e reflexão que ocorre quando se deparam com outras culturas. Os autores argumentam que a maioria das pessoas cria impressões profundas através dos sentidos - ver, ouvir e sentir - ao defrontarem-se com uma "nova" cultura, procurando dar sentido ao que veem e experimentam.

Mas, até que ponto o cinema nos ajuda a compreender o outro? No trabalho realizado durante os anos letivos de 2008/09, 2009/10 e 2010/11, por Bautista, Rayon e Heras (2012, p. 175), sobre

a imagem fotográfica e o filme, os autores referem que estes materiais permitem explorar não só a percepção da realidade através dos olhos dos participantes, mas também analisar atitudes, sentimentos, eventos, relacionamentos difíceis de comunicar com palavras. Os autores acreditam que a utilização da fotografia e do cinema permite a recolha de informações sobre o modo como o público, neste caso estudantes, expressam interpretações e apreendem a ação do filme.

Os investigadores da Unidade para os Média da Comissão Europeia definem literacia fílmica do seguinte modo:

“O nível de compreensão de um filme, a capacidade de ser consciente e curioso na escolha de filmes; a competência de ver criticamente um filme e analisar o seu conteúdo, aspetos cinematográficos e técnicos; e a capacidade de manipular a sua linguagem e recursos técnicos num movimento criativo de produção de imagem” (Screening Literacy: Film Education in Europe Report, 2015, p. 3).

No trabalho de Reia-Baptista (2012), o autor menciona alguns estudos comparativos de diferentes experiências pedagógicas feitas com materiais multimédia baseados na utilização educativa de sequências cinematográficas e nas suas condições de receção. O autor observou algumas tendências principais: (i) o material fílmico em disco ou de arquivo, especialmente o cinema, é considerado material pedagógico muito interessante e atraente; (ii) a utilização de material fílmico é mais eficaz quando é registado num suporte físico; (iii) os processos pedagógicos são mais estimulantes se os materiais fílmicos e o *software* utilizado forem estruturas interligadas e compatíveis; (iv) a estrutura fílmica dos materiais pedagógicos e a sua língua e sistemas narrativos parecem permanecer dispositivos interessantes e atraentes, especialmente se estiveram articulados com outros dispositivos pedagógicos, como comentários de filmes ou outras informações cinematográficas (Reia-Baptista, 2012, p. 83).

O filme, nas suas muitas formas, tornou-se um dos instrumentos mais importantes para uma literacia mediática multidimensional e multicultural entre os diversos utilizadores, consumidores, produtores de todas as idades, níveis sociais e culturais, embora os diferentes níveis de literacia mediática, a sua natureza ou até mesmo a sua falta possa mostrar diferenças ou semelhanças, de acordo com os contextos locais e globais onde são desenvolvidas e praticadas. Segundo Reia-Baptista (2008), o filme tem sido olhado desde os primórdios da sétima arte como um meio de grande poder educativo, mas também pode contribuir para justificar e orientar determinadas representações e atitudes. Para o autor, é urgente abordar o filme, as suas linguagens e apropriações como principal veículo de literacia mediática, tendo ainda presente a importância deste meio na construção de representações sociais. Enquanto “veículos de narratologia artística e documental” e como fatores de literacia fílmica, adquirem uma importância central em qualquer sociedade que se diz uma “sociedade

do conhecimento e da informação, contribuindo para a nossa memória coletiva e cultural” (Reia-Baptista, 2012, p. 86).

O trabalho realizado por Chansel (2001) tem como objetivo sensibilizar os professores e, através deles, os seus alunos, para a história das imagens em movimento. Para o autor, o cinema está envolvido desde o início como uma testemunha das preocupações dominantes (preocupações das forças políticas, económicas e ideológicas) nas sociedades em que se desenvolve. Este fenómeno ocorre de duas formas. Primeiro, o cinema parece reproduzir e refletir uma certa visão do mundo, com os seus comportamentos, hábitos, hierarquias, valores. Por outro lado, no próprio movimento ele ‘mostra’ uma certa visão do mundo e da sociedade a que se refere, numa estratégia de representação e organização de um determinado ponto de vista no público. Isto é evidente nos filmes ativistas (cuja intenção é denunciar um aspeto particular ou a totalidade de uma questão social, política e cultural), ou filmes de propaganda abertos ao serviço de um poder (onde se procura justificar uma ordem já instalada ou em processo de incorporação). Mas isto também se observa nos filmes designados de ‘entretenimento’ ou ‘artísticos’, que, mesmo não apoiando abertamente o ambiente social, político e cultural em que operam, podem legitimá-lo mais ou menos indiretamente. Alguns realizadores e equipas também podem, em alguns casos, jogar com os códigos e *tabus* dominantes e criar no público a oportunidade de escapar ao discurso oficial, ou ao consenso de um ‘pensamento único’ (Chansel, 2001).

No entanto, a análise das práticas dos professores em relação aos filmes, da escola primária à universidade, enfrentam um grande problema institucional: os regulamentos sobre a salvaguarda dos direitos de autor e propriedade artística, que muitas vezes tornam impossível a utilização de determinados filmes. De facto, a introdução massiva de equipamentos de vídeo em escolas desenvolveu práticas ‘ilegais’ de radiodifusão de obras cinematográficas e televisivas. Torna-se necessária a educação dos jovens sobre a imagem, o que não pode ser feito sem apoio. Esta educação, a longo prazo, pode ter efeitos benéficos sobre toda a produção audiovisual, através da formação de seu público futuro - a apresentação de um curto trecho, apoio na análise e comentários críticos, não distraem os estudantes do trabalho, mas encoraja-os a descobri-lo na sua totalidade. Mas, ao mesmo tempo, surgiu com acuidade a questão da utilização educativa real da imagem em movimento, servindo as disciplinas académicas e como parte de uma verdadeira educação do olhar. Muitos jovens professores ainda entram nas suas primeiras aulas sem ter realmente sido treinados em análise fílmica e, mais especificamente, na crítica de documentos de arquivo de cinema e televisão.

Paradoxalmente, parece existir ainda um fosso entre o progresso da pesquisa histórica sobre este tipo de documentação e a aparente rotina geral e uso convencional na sala de aula. Mesmo que os últimos vinte anos de práticas pedagógicas inovadoras se tenham desenvolvido em torno da utilização do documento, tornando-se um espaço essencial para o desenvolvimento de metodologias de análise crítica, os filmes de arquivo, o documentário ou filme de ficção, geralmente permanecem como ilustração parcial de uma temática ou questão.

Sobre as práticas de literacia filmica na Europa, o relatório *Showing films and other audiovisual content in European Schools, Obstacles and best practices Final* (SFACES) (2015) indica que, para a maioria dos professores (62%), o ensino da literacia filmica é uma “prática incomum ou esporádica”, e apenas 5% refere que é “generalizada e comum”. Estas percentagens podem ser interpretadas como obstáculos à implementação da literacia filmica nas escolas. No entanto, 60% dos professores recomendam que a literacia filmica seja uma disciplina obrigatória. De facto, a falta de uma política pública sólida no que respeita à literacia filmica é percebida pelos professores participantes no estudo como uma barreira central (80%). Muitos professores acreditam ainda que o custo no acesso aos filmes representa um obstáculo para a literacia filmica, reconhecendo também que a falta de competências de literacia filmica por parte dos professores é uma barreira bastante importante.

Por outro lado, a colaboração com entidades externas é considerado um dos fatores centrais para a implementação com sucesso de iniciativas de literacia filmica. No entanto, esta colaboração não é tão comum como seria desejável. Há uma falta de redes estruturadas de intercâmbio de informações e experiências sobre cultura cinematográfica entre os professores (apenas um em cada dez professores reconhece a existência de qualquer rede, local ou internacional).

A maioria dos professores considera que o equipamento não é o verdadeiro obstáculo à cultura cinematográfica. Na verdade, os gestores escolares consideram satisfatório o nível de infraestruturas tecnológicas nas suas escolas. Apenas 17% das escolas estão mal ou muito mal equipadas. A maioria do conteúdo audiovisual presente nas escolas está disponível em formato DVD. Mas as plataformas Web de acesso gratuito, como o Vimeo, o YouTube, são frequentemente mencionadas como o recurso mais comum para a utilização de conteúdos audiovisuais (SFACES, 2015).

Quer especialistas e profissionais de cinema, quer os professores, sublinham a importância da visualização de filmes fora das escolas. Os cineclubes, por exemplo, organizam programas de projeção de filmes dentro e fora da escola, que são suportados por organismos públicos e distribuidores de cinema e que podem constituir um espaço de visualização de filmes pelos estudantes. Os festivais de cinema podem também incluir uma dimensão educativa específica a complementar as suas atividades

centrais. Os "Festivais itinerantes" podem também permitir o acesso a filmes que não estariam disponíveis de outro modo; e, finalmente, os arquivos de filmes e cinematecas desempenham um importante papel, embora principalmente para escolas que se encontrem próximas da sua localização. No entanto, tal diversidade de opções exige cooperação entre as escolas e entidades externas: os distribuidores de filmes, teatros e instituições de natureza pública ou privada.

Ainda segundo o relatório SFACES (2015), as principais restrições à implementação da literacia filmica apontadas pelos professores referem-se ao currículo, a limitações práticas das escolas e a requisitos económicos e jurídicos. Por exemplo, no que diz respeito às restrições curriculares e pedagógicas, o facto da literacia filmica não ser reconhecida como uma linguagem falada e escrita nos currículos nacionais é apontado como o principal obstáculo. As restrições práticas em escolas prendem-se, por exemplo, com a inexistência de infraestruturas adequadas à exibição de filmes, ou seja, são escassas as salas de cinema que permitam a experiência de uma sessão de cinema. A falta de ligação à internet de alta velocidade também impede a utilização de um conteúdo diverso de filmes e programas muitas vezes disponíveis gratuitamente *online*. A utilização de plataformas de cinema também se vê limitada por falta de acesso à internet de banda larga. Quanto aos requisitos económicos e jurídicos, é apontado como constrangimento a indisponibilidade de filmes e recursos audiovisuais. Por exemplo, 63% dos professores relata o uso de material próprio. Isso indica que as escolas não mantêm um contrato regular para disporem de filmes. Os professores consideram o custo de compra de filmes um obstáculo e muitas vezes não têm conhecimento dos acordos e licenças das suas escolas. É referida ainda a falta de entendimento entre as escolas e os titulares dos direitos de autor. Geralmente os professores não prestam atenção às questões de direitos autorais ou de licenciamento por trás dos materiais que utilizam na escola, o que se deve, entre outros fatores, ao facto de não estarem familiarizados com os acordos de licenciamento de filmes (SFACES, 2015).

Os autores do relatório SFACES (2015) consideram que se deve incentivar os Estados membros a reconhecer a literacia filmica como disciplina obrigatória nos currículos escolares. Neste sentido, a Comissão Europeia e os Estados-Membros devem sensibilizar os agentes educativos para o impacto dos meios de comunicação audiovisual nas crianças e jovens, e sobre a importância de adquirir habilidades críticas e criativas através dos filmes e da literacia mediática. No que diz respeito aos professores, a CE recomenda aos Estados membros que implementem programas de educação filmica em faculdades e universidades nos cursos de mestrado para professores. Sugerem ainda a formação permanente de professores, com o objetivo de promover utilizadores confiantes, competentes e qualificados face às novas tecnologias de informação e comunicação.

Quanto às limitações em termos de plataformas educacionais *online*, a Comissão Europeia recomenda que o acesso a filmes e a outro material audiovisual seja regulado por acordos entre as escolas e as organizações que representam os titulares de direitos, removendo os obstáculos que muitas escolas encontram. As plataformas devem visar o aumento do volume de filmes e materiais audiovisuais disponíveis, “possibilitando o acesso a filmes europeus contribuindo para a diversidade cultural e para uma consciência europeia e mundial de cinema” (SFACES, 2015, p. 11).

Neste relatório, a Comissão Europeia recomenda também a implementação de ‘salas de aula criativas’, cujas instalações sejam adequadas à exposição, produção, discussão e estudo de qualquer tipo de recurso *online*. Neste contexto, é importante promover o uso de espaços específicos para projeção de filmes, por exemplo, auditórios com som apropriado tenderão a aumentar a concentração e a qualidade da aprendizagem.

A utilização de documentários pelos professores que participam no estudo merece a nossa referência. De facto, 60% dos professores indica utilizar documentários nas suas aulas, para além de breves excertos de vídeos do YouTube ou serviços similares. Em relação à utilização de documentários, observam-se algumas diferenças na Europa. Há países em que o seu uso é claramente mais difundido (por exemplo: Noruega, 86%; Dinamarca, 82,8%; República Checa, 82%; França, 80,7%; Portugal, 75,6 %; Espanha, 69,7%), sendo referido pela maioria dos professores em cerca de metade dos países estudados (SFACES, 2015).

Estes dados revelam que os professores usam material audiovisual principalmente para cumprir a função referencial da linguagem (para ilustrar um tema, por exemplo). Isso quer dizer que as formas narrativas que mostram imagens em movimento mostram realidades de uma forma informativa ou referencial. Outras funções da narrativa fílmica são relevadas para segundo plano. Isto sugere que os professores estão mais interessados no uso de filmes para ilustrar determinados assuntos ao invés de analisarem esses materiais pelos seus valores históricos, estéticos, culturais e/ou narrativos – enquanto objeto de estudo no contexto da literacia fílmica.

4.4.1.1 Práticas e projetos em Portugal: o caso do Plano Nacional de Cinema

Em Portugal, o jornalismo escolar e o cinema na educação foram inicialmente os contextos em que se desenvolveu a educação para os média (Pinto et al., 2011), embora, esta seja uma área que tem sofrido avanços e recuos, não tendo sido incrementada ainda no currículo escolar. Já em 1998 nas conclusões do encontro nacional *O audiovisual no ensino, o ensino do audiovisual*, António (1998, p. 203) referia ser essencial que as estruturas curriculares integrassem o ensino do cinema e do

audiovisual, de modo “a criar uma nova disponibilidade dos alunos para o usufruto de um meio de comunicação e de uma forma de arte que necessitam ser apreendidos e aprendidos tal como já o é, por exemplo, a comunicação escrita e musical”.

Contudo, algumas alterações estão a suceder atualmente a este nível. Com a aprovação da Lei n.º 55/2012 de 6 de Setembro (Assembleia da República, 2012), que estabelece os princípios de ação do Estado no quadro do fomento, desenvolvimento e proteção da arte do cinema e das atividades cinematográficas e audiovisuais, surge pela primeira vez a questão da literacia do público escolar. Um dos objetivos da nova lei do cinema é contribuir para a formação de públicos, nomeadamente através do apoio a festivais de cinema, cineclubes, circuitos de exibição em salas municipais e associações culturais de promoção da atividade cinematográfica. Prevê ainda o investimento dos operadores de televisão no fomento e desenvolvimento da arte cinematográfica e do setor audiovisual, bem como o investimento por parte do setor da distribuição. No entanto, é no artigo 23.º desta lei que é definido o papel do Estado na formação de público escolar relativamente ao cinema. Cabe deste modo ao Estado o desenvolvimento de um programa de literacia para o cinema junto ao público escolar, promovendo a divulgação de obras cinematográficas de importância histórica, em particular, das longas-metragens, curtas-metragens, documentários e filmes de animação de produção nacional.

Mas é o Despacho n.º 15377/13 (Presidência do Conselho de Ministros e Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência, 2013) que estabelece as orientações para a adoção do Plano Nacional de Cinema (PNC), uma iniciativa conjunta da Presidência do Conselho de Ministros, através do Secretário de Estado da Cultura, e do Ministério da Educação e Ciência, através do Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário, com o objetivo de desenvolver-se um plano de ação adequado à prossecução dos objetivos estipulados na Lei n.º 55/2012. Assim, é criado, na dependência dos membros do governo responsáveis pelas áreas da cultura e da educação, o Grupo de Projeto para o Plano Nacional do Cinema (GPPNC). Este organismo tem como missão estabelecer as orientações gerais do Plano Nacional de Cinema (PNC), colaborar com as entidades envolvidas na realização das ações a desenvolver, em particular com os estabelecimentos de ensino, e coordenar todos os procedimentos necessários à boa execução do PNC durante o ano letivo de 2013-2014. São objetivos do GPPNC “a) Formar os públicos escolares de modo a garantir-lhes os instrumentos básicos de ‘leitura’ e compreensão de obras cinematográficas e audiovisuais, despertando-lhes o prazer para o hábito de ver cinema ao longo da vida; b) Valorizar o cinema enquanto arte junto das escolas e da restante comunidade educativa”.

O ano letivo de 2012-2013 foi o ano piloto de arranque do PNC e várias escolas foram envolvidas. No ano letivo de 2013-2014 foram abrangidas 35 escolas, participaram da iniciativa 175 professores e aproximadamente 3000 estudantes. De acordo com o relatório de execução do PNC, em 2014-2015 o plano aumentou a sua implantação a nível nacional, tendo sido reforçados o número de estudantes (cerca de 11.000) e docentes (mais de 300) envolvidos em atividades, bem como o número de espaços e equipamentos culturais mobilizados para as sessões de cinema (PNC, Relatório de Execução, 2014-2015).

Nesta investigação, pretende-se perceber e analisar as práticas, os principais obstáculos e as dinâmicas que têm envolvido a implementação do PNC em Portugal. Posteriormente nesta dissertação trataremos de explorar estas questões, mobilizando dados documentais sobre o desenvolvimento do PNC, bem como os dados de entrevistas a coordenadores de escola do PNC.

II. PARTE – OPÇÕES METODOLÓGICAS E INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Capítulo V – Percurso metodológico, processo de análise dos dados e flexibilidade

Neste capítulo realizamos uma breve reflexão sobre as metodologias e as técnicas que foram adotadas no decorrer da investigação, tendo em atenção quer as suas potencialidades e limitações, quer as questões suscitadas pela sua aplicação no terreno. É apresentado ainda o processo de análise dos dados, sujeito a constantes reflexões e reformulações, com base nos diálogos teóricos que fomos desenvolvendo. Considerando a metodologia como elemento inseparável das premissas teóricas que orientam o nosso trabalho, foram selecionados os seguintes instrumentos de recolha de informação, com vista à compreensão da realidade em estudo: análise documental (sinopses dos documentários produzidos entre 2007 e 2013, orientações internacionais sobre os média e as populações migrantes e legislação nacional sobre cinema e audiovisual); entrevistas a realizadores e professores coordenadores do PNC; narrativa de filmes e grupos focais com estudantes do ensino secundário. Estas opções metodológicas permitiram explorar o leque de representações sobre o cinema português e as relações interculturais na atualidade.

Como a própria expressão indica, trata-se de opções, ao assumirmos umas em detrimento de outras estamos já a contribuir para a recolha de determinados dados e a obtenção de resultados, que não seriam idênticos se as escolhas fossem outras. Entende-se que a realidade muda quando nós mudamos a abordagem de pesquisa, ou lente, através da qual a observamos.

Como referimos anteriormente, o nosso âmbito de análise são as representações sociais, tendo partido da seguinte pergunta da investigação: *Qual o papel do cinema na difusão e na (re)construção crítica de representações sobre o 'Outro'?*.

Por considerarmos que as opções metodológicas têm um papel central no grau de compreensão dos significados e das perceções dos atores sociais, procuramos selecionar os métodos que melhor nos permitiriam compreender a realidade social em estudo. Para Arruda (2003), uma representação de algo é também a representação da pessoa que a constrói e isto pode ser transposto para as opções metodológicas de modo específico. A 'pessoa que constrói' baseia a sua construção nas experiências de vida que constituem o fundamento para a sua leitura do mundo. As nossas opções metodológicas são abordadas enquanto lentes que nos permitem analisar o modo como os realizadores representam o mundo e o reconstruem em formato audiovisual e o modo como os estudantes recebem, "consomem" e reconfiguram, em conjunto, os significados dos filmes.

5.1 O percurso de investigação

5.1.1 Análise documental: orientações políticas internacionais e nacionais

Relativamente à análise documental, consideramos que esta técnica pode constituir um meio valioso de recolha de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas através de outras técnicas, seja desvendando aspetos novos de um tema ou problema. Além disso, sendo os documentos uma fonte tão repleta de informações sobre o contexto, não deve ser ignorada (Lüdke & André, 1986). Revelou-se essencial, ao longo do trabalho de investigação, termos em atenção, quer a credibilidade dos documentos e das informações que eles contêm, quer a sua adequação face aos objetivos do trabalho por nós desenvolvido.

As primeiras tarefas desta investigação incidiram sobretudo na análise documental. Procurámos caracterizar as políticas em contexto europeu e português relativamente à promoção da interculturalidade pelos meios audiovisuais. Para isso, foi necessário recolher legislação em *sites* e outros portais oficiais do Conselho da Europa e a nível nacional, de modo a percebermos o que tem sido feito a este nível e as principais transformações observadas (ver apêndice 3).

Foi ainda objeto de recolha e análise documental, a informação disponibilizada pelo ICA – Instituto do Cinema e Audiovisual sobre os documentários produzidos em Portugal, nomeadamente as sinopses do período compreendido entre 2007 e 2013. Interessava-nos perceber que géneros cinematográficos predominam; que filmes abordam as questões das migrações; que personalidades são mobilizadas, períodos históricos, entre outros aspetos.

A organização e análise desta informação possibilitou a compreensão das orientações internacionais e nacionais relativas ao cinema que orienta o meio audiovisual europeu e português, os programas de apoio nesta área e as temáticas presentes nos documentários produzidos em Portugal no período de 2007 a 2013.

5.1.2 A construção do *corpus* de documentários

No que se refere à seleção dos filmes para análise e à realização das entrevistas aos seus autores, foi possível definirmos um *corpus* de oito filmes (quadro 2) e entrevistarmos os seus realizadores. Esta seleção teve como principais critérios o ano e a temática abordada. Os filmes apresentados de seguida constituem um conjunto de obras cujos temas estão relacionados com as migrações, memórias e identidades, assuntos que nos propusemos tratar nesta dissertação (ver anexo 1).

O processo de europeização da indústria cinematográfica permitiu o acesso a programas de financiamento no período em análise, o que se reflete no aumento da produção filmica em Portugal. Iniciativas como o programa MEDIA 2007 (2007-2013) visavam reforçar a competitividade do setor do audiovisual e dos conteúdos na Europa. A promoção do diálogo intercultural, através dos projetos aprovados, bem como da igualdade entre homens e mulheres, combatendo todas as formas de discriminação e exclusão, estão na agenda europeia. Por esta razão, optámos por estudar os documentários produzidos em Portugal no período temporal de apoio do Programa Media 2007 (2007-2013).

Os filmes selecionados para análise foram produzidos entre 2007 e 2011. Não integramos filmes mais recentes porque, fruto das restrições orçamentais vividas neste período em Portugal e da demora na publicação da nova lei do cinema, durante o ano de 2012, não abriram concursos pelo Instituto do Cinema de Audiovisual para novos projetos cinematográficos, tendo o ano de 2013 seguido esta tendência. Houve uma diminuição drástica do número de filmes produzidos, comparativamente aos anos anteriores, especialmente 2010, ano em que se verificou um crescimento do número de documentários produzidos.

Filme	Realizador/a	Ano
À Espera da Europa	Christine Reeh	2007
Adeus, até Amanhã	António Escudeiro	2007
Cartas de Angola	Dulce Fernandes	2011
Dundo, Memória Colonial	Diana Andringa	2009
Fantasia Lusitana	João Canijo	2010
Ilha da Cova da Moura	Rui Simões	2010
Li Ké Terra	Filipa Reis, Nuno Baptista, João Miller Guerra	2010
Vai com o Vento	Ivo Ferreira	2009

Quadro 2 – Documentários selecionados

5.1.3 Entrevistas a realizadores

É consensual que, qualquer que seja a área de investigação e os objetivos subjacentes, a entrevista é uma técnica de investigação à qual recorre um grande número de investigadores, fundamentalmente aqueles que se interessam “pelo indivíduo, pela sua forma de ver o mundo, pelas suas intenções, pelas suas crenças” (Albarelló et al., 1997, p. 84). A entrevista distingue-se das técnicas de investigação de teor mais quantitativo pela interação humana, que nos permite obter informações e elementos de reflexão muito ricos. Este carácter de interação associado à entrevista é

salientado por Lüdke e André (1986), quando consideram que na entrevista a relação que habitualmente se cria é de interação, observando-se uma influência recíproca entrevistador/entrevistado.

Na opinião de Danielle Ruquoy (1997), a entrevista é o instrumento mais indicado para compreender os sistemas de representações, valores e normas dos indivíduos. Tendo presente esta premissa, optamos pela entrevista semiestruturada aos realizadores dos filmes selecionados para estudo de caso, no sentido de compreendermos as motivações e as dinâmicas que envolveram a sua conceção.

Selecionamos a entrevista semiestruturada (Bogdan & Biklen, 1994) por considerarmos que, mais do que outros instrumentos de pesquisa, este não pressupõe uma ordem rígida de questões e os entrevistados podem falar sobre o tema proposto com base nas informações que detêm. A nossa escolha recaiu neste tipo de entrevista pelo facto de a sua construção ter subjacente um longo período de leituras e recolha de informação sobre os temas abordados, o que permitiu estruturar, em grupos ou temáticas gerais, as questões que pretendíamos ver discutidas.

As entrevistas realizadas constituem visões pessoais, uma construção pessoal do passado pelos realizadores, já que, como veremos de seguida, procuramos compreender a sua história pessoal e profissional. Neste sentido, foi para nós extremamente interessante participar desta narrativa em construção, porque no momento em que os realizadores refletem sobre os temas que definimos, surgem, por vezes, novos detalhes e interpretações sobre os quais estes não haviam pensado anteriormente.

5.1.3.1 A elaboração do guião e caracterização geral dos entrevistados

Foi necessário elaborar um guião para cada entrevista, um procedimento que teve por base uma intensa pesquisa sobre os filmes e os seus realizadores. Cada filme selecionado remete para um determinado olhar artístico, temático, e, não raras vezes, muito pessoal, sobre determinada realidade. A organização das entrevistas implicou o estudo de várias variantes de modo a prepararmos-nos devidamente para a sua realização. Foi necessário compreendermos o percurso pessoal e profissional de cada realizador para melhor enquadrarmos o filme em estudo, e conseqüentemente definirmos as questões que queríamos ver tratadas. No entanto, procuramos que todas as entrevistas tivessem alguns núcleos temáticos em comum: percurso pessoal e profissional (formação, influências, primeiros trabalhos como realizador/a); o modo como surgiu a ideia para o filme e as principais motivações (o que pretendia (des)construir com o filme e com o cinema que faz de um modo geral); a opinião sobre

as relações interculturais em Portugal e, por fim, o papel do cinema na promoção do diálogo intercultural (especialmente quando mobilizado para o contexto escolar) (ver apêndice 1).

Adicionalmente, foi possível constatar que uma parte dos realizadores viveu, em algum momento da sua vida, experiências migratórias que podem ou não retratar nos filmes que selecionamos. Neste sentido, em determinados casos, integrámos ainda questões que procuraram explorar as perceções sobre o seu percurso migratório e o modo como se identificam atualmente. Tendo verificado que os dados recolhidos permitiam uma reflexão sobre as representações identitárias de alguns realizadores, e tendo explorado o papel que estes atribuem ao cinema na educação dos jovens, consideramos importante mobilizar estes dados para o capítulo sobre os filmes que constituem o nosso *corpus*, mas também para um capítulo autónomo, onde são exploradas as perceções dos realizadores a propósito das relações interculturais na sociedade portuguesa.

Auscultámos ainda os realizadores sobre os critérios usados na seleção do material a ser incluído no filme e aquele que figura nos extras do DVD, especialmente quando constatámos que as cenas que constam dos extras eram especialmente pertinentes para a reflexão sobre as relações interculturais.

Importava não só conhecer o trabalho do realizador do filme que faz parte do nosso *corpus*, mas também as suas opções profissionais. Este foi um dos aspetos que nos fez optar por um *corpus* de filmes reduzido, já que o trabalho de preparação prévia exigiu tempo e aprofundamento. Outra razão para não termos alargado o nosso *corpus*, deveu-se ao tipo de análise que pretendíamos realizar. As oito entrevistas realizadas deram origem a cerca de 200 páginas de material a analisar. Examinámos as entrevistas, procurando ir para além de uma seleção superficial de um número de citações ilustrativas, de modo a termos presente cada cenário e realizador, bem como os temas chave de cada entrevista.

Entrevistamos oito realizadores, quatro homens e quatro mulheres, com idades variáveis, compreendidas entre os 35 e os 85 anos. Quatro dos realizadores nasceram em Portugal, três em Angola e uma realizadora na Alemanha. No momento das entrevistas todos, à exceção de Dulce Fernandes, residiam permanentemente em Portugal. A entrevista a Diana Andringa foi realizada em Braga e as restantes foram realizadas Lisboa.

5.1.3.2 O desenvolvimento das entrevistas: os diferentes momentos-chave e as condições sociais

A relação de pesquisa é, em primeiro lugar, uma “relação social” e, como tal, exerce efeitos sobre os resultados obtidos, “na entrevista tudo depende de uma interação pesquisador-pesquisado, pequeno campo fechado em que se vão enfrentar, confrontar ou associar gigantescas forças sociais, psicológicas e afetivas” (Morin, 1984, p. 148). Neste sentido, quanto mais preparado estiver o investigador, quanto mais informado sobre o tema em estudo e sobre o entrevistado, maior será, certamente, o proveito obtido com a entrevista.

O processo de desenvolvimento das entrevistas decorreu durante os três primeiros anos de doutoramento. Como trabalhamos com um período temporal muito específico (2007-2013), a seleção dos documentários e consequentemente a marcação das entrevistas foi definida especialmente nos anos de 2012 e de 2013. O próprio agendamento das entrevistas exigiu persistência e a constante deslocação a Lisboa, cidade onde decorreram sete das oito entrevistas. Em relação ao espaço onde estas foram desenvolvidas, procurámos deixar ao critério dos realizadores essa escolha, tendo decorrido na sua residência, no seu local de trabalho (por exemplo, no caso de produtores) ou em espaços públicos, mas com boas condições para gravação de som e imagem.

No início das entrevistas recordámos os objetivos da nossa investigação, o quadro institucional, o modo de seleção dos entrevistados, a duração prevista da entrevista (na realidade foi muito variável, entre 1h00 e 2h30 de duração) e o papel do investigador, que escuta e questiona, mas não emite opiniões.

Habitualmente o entrevistador é considerado o detentor de poder numa relação de entrevista, porque é ele quem faz as perguntas e está ao corrente dos estudos desenvolvidos na área. No entanto, na nossa investigação, esta questão não se verificou, dado que os entrevistados são os especialistas e quem detém o conhecimento a que nos interessava aceder. Foram eles que construíram o projeto dos filmes e os levaram a cabo, conhecem todo o processo, as dificuldades sentidas, as relações, as emoções vividas e geradas, entre outros aspetos. Por isso, a postura da entrevistadora foi de ouvinte atenta e interessada em todos os pormenores que eram referidos.

Começámos por pedir aos entrevistados que falassem sobre o seu percurso pessoal e profissional até terem iniciado a sua carreira como realizadores. Esta questão permitiu que falassem abertamente sobre o seu passado, (re)construindo uma narrativa sobre a história da sua vida, em que os próprios refletem sobre e avaliam as suas escolhas e os caminhos seguidos. Esta questão

possibilitou ainda a criação de uma relação de partilha com a entrevistadora, esbatendo a formalidade muitas vezes associada a este procedimento.

Durante as entrevistas procurámos orientar a reflexão para os temas que pretendíamos discutir, já que inúmeras vezes surgiram assuntos paralelos, de interesse para os realizadores, mas que não correspondiam aos temas que queríamos ver discutidos. No final da entrevista, tentámos recolher as impressões sobre o modo como esta decorreu, permitindo perceber se os entrevistados se exprimiram como desejavam e se algo tinha ficado por dizer.

No processo de realização das entrevistas, o diário de bordo, ou as notas do trabalho de campo, foram cruciais. Este foi o espaço onde redigimos um texto pessoal descrevendo a nossa perceção dos acontecimentos, espaços e comportamentos. De facto, esta redação foi realizada em função do nosso quadro teórico de referência e das nossas dúvidas e questões. Estas notas ilustram, por exemplo, a diferença entre a realização de uma entrevista na casa do realizador ou num local público. O diário de bordo constituiu ainda um auxílio que nos remetia para o momento das entrevistas e para as suas especificidades (gestos, emoções, expressões), no próprio processo de redação da nossa dissertação, que se prolongou por um período temporal longo.

Ao longo do processo de investigação considerámos fundamental estabelecer uma relação de escuta ativa e metódica com os atores sociais participantes nesta investigação, principalmente no momento das entrevistas em que procurámos estruturar as questões para as quais pretendíamos obter resposta, contudo, sem receio de, durante as entrevistas, seguirmos trajetos não previstos inicialmente, sempre que estes nos pudessem conduzir à compreensão de significados fundamentais para este trabalho de investigação. De facto, é essencial termos presente que embora se trate de um método flexível não podemos considerar uma completa espontaneidade dos entrevistados e uma total neutralidade da investigadora. Na análise das entrevistas procurámos portanto refletir sobre aquilo que as perguntas da investigadora, a relação de troca e o âmbito da entrevista induzem nas formulações dos interlocutores.

5.1.4 Grupos focais com estudantes do ensino secundário

Lewin (1948) foi o responsável pela criação do termo dinâmica de grupo, que diz respeito aos movimentos existentes no contexto grupal. Para o autor, o investigador, ao dedicar-se ao estudo da dinâmica de grupo, consegue focar-se na vida dos micro-grupos e nas suas particularidades. Para o nosso trabalho, interessa ter presente, como o autor indica, que os indivíduos ao longo da vida não atuam apenas como tal, mas também como membros de vários grupos sociais. Em diferentes

momentos da sua vida o indivíduo sabe mais ou menos claramente onde se encontra face aos grupos sociais existentes (religiosos, étnicos, sexuais...) e esta posição determina, em grande parte, o seu comportamento (Lewin, 1948).

A interação dentro dos grupos foi também aprofundada por Goffman (1959). O autor argumenta que as pessoas se 'produzem' em vários contextos de interação, contando, negociando, recontando e assumindo as suas narrativas pessoais. O autor vê as conversas como rituais sociais, interessando-nos nesta perspetiva a ideia de que importa analisar o modo como as relações sociais são produzidas e reproduzidas entre os participantes em interação num contexto social específico.

O contributo destes e de outros autores foi decisivo e as dinâmicas de grupo são hoje usadas em campos tão diversos como os da avaliação, da saúde, da ação social e da comunicação (Hollander, 2004). Nos Estudos Culturais, em particular, os grupos focais têm uma importância significativa por permitirem estudar o modo como as visões são construídas e expressas coletivamente, bem como defendidas e, por vezes, modificadas em contexto de discussão e debate com os outros.

Desenvolvemos grupos focais com jovens que frequentam o ensino secundário, onde procedemos à visualização de um documentário previamente selecionado e posterior discussão em grupo. Este método revela-se pertinente pelas suas potencialidades de desconstrução e análise das representações dos participantes. Optámos pelo ensino secundário por considerarmos que se trata de uma faixa etária em que as identidades se encontram num momento crítico de construção e se revela essencial a reflexão sobre o papel dos média na representação de determinadas realidades. O argumento é que as crianças são em grande parte definidas pelos adultos, mas na adolescência têm de fazer uma série de escolhas que lhes permita agir como pessoas autónomas.

Nos grupos focais, interessava-nos perceber as representações dos participantes sobre as suas pertenças - o que nos permitiria obter também informações sobre a sua identidade social; bem como o modo como o conhecimento é elaborado e co-construído. Interessava ainda compreender como os indivíduos e os grupos se situam relativamente aos grupos sociais retratados no filme exibido e que constituiu o estímulo para a discussão em grupo.

5.1.4.1 O papel do moderador e o contexto social

O papel do moderador é de uma importância significativa, já que este tem a tarefa de guiar o grupo, sem impor, contudo, uma agenda pré-determinada na discussão. Embora os grupos focais tenham sido relativamente homogéneos em termos de idade e formação académica, dado que eram estudantes do ensino secundário, as moderadoras, em determinados momentos, verificaram a

existência de alguns elementos nos grupos que pretendiam dominar, monopolizando a discussão. Esta foi uma das dificuldades com as quais nos deparamos, em que as moderadoras procuraram tomar uma atitude, dirigindo-se diretamente aos participantes que se encontravam em silêncio, encorajando-os a participar na discussão. No início da sessão, as moderadoras procuraram ajudar a criar uma atmosfera de confiança, para que os participantes se sentissem envolvidos na atividade, levando-os a acreditar que as suas contribuições eram importantes, não havendo ‘certos’ ou ‘errados’ (Wibeck, Dahlgren & Oberg, 2007).

São vários os autores que referem a importância de termos em consideração os contextos sociais em que os grupos focais ocorrem (Hollander, 2004; Wibeck et al., 2007). De acordo com estes autores os grupos focais constituem complexos e, por vezes, contraditórios mosaicos de histórias, experiências, motivações e interesses, sendo que neste contexto se abre uma espécie de janela para esses mosaicos. Os dados recolhidos devem ser considerados tendo em atenção o contexto social onde tiveram lugar. No nosso estudo, o contexto social onde foram realizados os grupos focais teve uma importância significativa no modo como estes aderiram à atividade. Estando em contexto de sala de aula, com a professora presente, percebemos por vezes algum cuidado com as expressões utilizadas no grupo, alguma orientação no seu discurso para atividades que haviam sido desenvolvidas nessas disciplinas, entre outros aspetos.

5.1.4.2 O filme selecionado: *Li Ké Terra*

Selecionamos o filme *Li Ké Terra* para apresentação e discussão com os estudantes do ensino secundário. Este documentário foi distribuído em 2010 e conta com 65 minutos de duração. Para as sessões utilizamos uma versão com duração inferior (52 minutos), dado que tínhamos disponíveis 90 minutos para a realização de toda a atividade. Os personagens principais são o Miguel Moreira e o Ruben Furtado e é um filme realizado por Filipa Reis, João Miller Guerra e Nuno Baptista.

Para a seleção do filme tivemos como critérios fundamentais a sua duração, uma vez que o tempo de que dispúnhamos era limitado; a ilustração de uma realidade com a qual os estudantes se identificassem (os personagens principais são da mesma faixa etária que os estudantes e são colocadas questões no filme relacionadas com a escola e as relações familiares) e, por fim, um filme que tivesse a discussão das relações interculturais como tema central. Também partimos do pressuposto de que um filme que fosse provocativo e suscitasse algum grau de envolvimento emocional, constituiria um estímulo importante para a discussão.

Li Ké Terra foi o filme vencedor da competição nacional DocLisboa em 2010 e conta a história de dois jovens de origem cabo-verdiana nascidos em Portugal. *Li Ké Terra* significa "esta é a minha terra". É uma frase que os jovens do Casal da Boba, na Amadora, escrevem nas paredes do seu bairro. Miguel e Ruben, filhos de imigrantes cabo-verdianos, nasceram e vivem em Portugal mas, por motivos vários, não têm a sua situação regularizada. O filme mostra a vida destes dois amigos. Miguel perdeu a mãe aos três anos e o pai foi preso e repatriado; morou sempre com a avó e frequenta a escola, gosta de música e participa num *workshop* onde está a aprender como realizar um filme. Ruben tem vários irmãos, estudou até ao 6.º ano e, desde então, está sem ocupação. Ruben está a tentar obter a nacionalidade portuguesa. Os realizadores começaram por desenvolver um projeto social no bairro em conjunto com a Fundação Calouste Gulbenkian, tendo conhecido aí o Miguel e o Ruben. Produzido pela Vende-se Filmes, o documentário foi financiado pela CPLP - Comunidade de Países de Língua Portuguesa. No DocLisboa, além da competição portuguesa, *Li Ké Terra* venceu também o prémio Escolas. Estes factos influenciaram a escolha deste filme, tendo constituído o estímulo para a discussão sobre relações interculturais e cinema nos grupos focais.

5.1.4.3 Caracterização dos grupos

Desenvolvemos um total de 17 grupos focais com estudantes do ensino secundário de duas escolas no Norte de Portugal. Participaram nestes grupos 129 estudantes, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos. Esta atividade foi desenvolvida nas disciplinas de Filosofia e de História entre 31 de janeiro e 4 de abril de 2013. As sessões tiveram a duração de 90 minutos. Neste espaço de tempo foi apresentado e discutido o documentário *Li Ké Terra*. Os grupos focais reuniram entre seis a dez elementos. Privilegiamos grupos mais reduzidos, pois consideramos que permitem uma maior partilha e interação entre os participantes.

A realização dos grupos focais com estudantes do ensino secundário permitiu a recolha de informações pertinentes sobre o modo como os pontos de vista são construídos, expressos, defendidos e por vezes modificados em contexto de debate com os outros.

5.1.4.4 A elaboração do guião e o desenvolvimento dos grupos focais

Procurámos que o guião dos grupos focais fosse um instrumento flexível, passível de ser adaptado a grupos com diferentes características. Os temas centrais sobre os quais versaram as dinâmicas de grupo foram os seguintes: (i) consumos cinematográficos e educação; (ii) opinião sobre o

filme e a realidade retratada e (iii) representações sobre as migrações e as relações interculturais (ver apêndice 2).

Relativamente ao procedimento seguido na realização dos grupos focais, este dividiu-se em quatro momentos fundamentais: (a) apresentação dos objetivos da atividade e garantia de sigilo em relação aos dados recolhidos, (b) visualização do filme *Li Ké Terra*, (c) grupos focais, (d) avaliação da atividade. Como os grupos foram desenvolvidos em escolas secundárias, os nossos informantes-chave foram professoras com as quais mantínhamos contacto. A nossa atividade surgiu como convite por parte das docentes e foi realizada em momentos específicos do ano letivo, nos quais estava previsto no plano curricular a discussão de temas relacionados com os direitos humanos e as relações interculturais. De facto foi nossa preocupação articularmos o desenvolvimento dos grupos focais com as professoras, de modo a que esta atividade surgisse enquadrada nos conteúdos trabalhados com os estudantes. Por esta razão reunimos várias vezes com as professoras, quer para lhes apresentarmos os materiais que pretendíamos trabalhar – o filme *Li Ké Terra*, o guião dos grupos focais, etc. –, quer para definirmos o melhor momento para a realização dos grupos.

Iniciaram-se os grupos focais explicando à turma os objetivos da atividade e garantido total sigilo no que diz respeito aos dados pessoais recolhidos. Nos grupos focais perguntamos a todos os estudantes se concordavam participar voluntariamente neste estudo e se permitiam a gravação áudio e a utilização dos dados recolhidos apenas para fins de investigação, garantindo o seu total anonimato. No momento inicial da realização de cada grupo, recolhemos os dados relativos ao sexo, idade e nacionalidade dos participantes.

O papel do moderador é crucial. Por sentirmos necessidade de mobilizar moderadores diferentes para a realização dos grupos focais, já que cada turma permitia a realização de aproximadamente três grupos focais – dependendo do número de estudantes por turma – desenvolvemos um conjunto de orientações para as moderadoras. Solicitámos que iniciassem a dinâmica destacando a importância da participação de todos no debate; seguindo-se a explicação do procedimento e objetivos do estudo, convidando de seguida os participantes a apresentarem-se rapidamente. Tal procedimento permitiu que os participantes se sentissem confiantes e, com isso, envolverem-se mais profundamente nas discussões.

Concluída essa etapa introdutória, as moderadoras começaram por colocar as questões previstas no guião, procurando que cada participante expressasse a sua opinião, intervindo apenas se algum se desviasse por completo do tema proposto, ou se se alongasse demasiado na resposta. Tal

intervenção foi realizada sempre da forma mais amistosa possível, de modo a evitar constrangimentos ou pressões.

As moderadoras tiveram ainda como função incitar o debate entre os participantes, procurando sempre que as questões presentes no guião fossem abordadas ou aprofundadas. Com efeito, a qualidade dos dados recolhidos dependeu em grande parte da atuação das moderadoras. Para isso, as moderadoras envolvidas neste estudo foram preparadas no sentido de estimularem a discussão, procurando obter a maior quantidade possível de informações dos participantes. Perguntas como 'qual', 'o quê?', 'como?', 'onde?', 'porquê', foram inseridas no decorrer das discussões, tendo servido para estimular a participação. Ao longo das dinâmicas, as moderadoras viram-se várias vezes compelidas a alterar a sequência das questões previstas no guião, de acordo com o teor da discussão.

Esgotadas todas as questões, as moderadoras pediram aos participantes que fizessem breves comentários à dinâmica e mencionassem possíveis pontos não abordados que julgassem importantes. Por fim, as moderadoras encerraram a discussão, agradecendo a participação de todos, enfatizando a importância da opinião de todos para a investigação em curso.

Para além das questões que definimos no nosso guião, outras foram surgindo ao longo dos grupos focais e sobre as quais importa refletir no processo de análise: de que modo os grupos aderiram aos assuntos apresentados para discussão? Em que momentos e como é que estes assuntos surgiram? Que opiniões parecem ter evocado conflitos? Como foram resolvidos? Que contradições surgiram na discussão? Que experiências foram partilhadas? Formaram-se alianças entre determinados membros do grupo? Foi silenciado ou tornou-se dominante algum ponto de vista?

Partimos da premissa teórica de que as distinções ou analogias são instrumentos poderosos na ancoragem de novos conhecimentos. Importava analisar como um novo fenómeno é discutido ou distinguido de outras categorias que são familiares aos membros de um determinado grupo (Moscovici, 1984). De facto, observamos que a maioria dos estudantes que participaram nos grupos focais desenvolvidos não tinha qualquer contacto com a realidade social apresentada no documentário.

5.1.5 Entrevistas a professores

Não tendo sido previsto inicialmente, ao longo da investigação desenvolvida sentimos a necessidade de explorar as perceções de professores sobre o Plano Nacional de Cinema. Procurámos perceber quais consideram ser as principais vantagens e dificuldades associadas à implementação do PNC na sua escola, os filmes visualizados pelos seus alunos e a sua adesão a esta iniciativa. Entrevistámos três professoras e um professor que fazem parte da equipa de coordenação do PNC em

duas escolas do Norte de Portugal. A sua formação de base e as funções por estes exercidas são variadas, sendo uma das coordenadores de escola do PNC bibliotecária dessa mesma escola e o professor coordenador na outra escola assume funções de direção de escola, tendo como formação de base a Geografia.

Embora o nosso objetivo fosse avançar com algumas perceções relativamente à implementação de um plano muito recente, o relacionamento com os professores possibilitou a nossa participação em atividades do PNC, permitindo-nos verificar o interesse e envolvimento dos estudantes nestas atividades. A nossa ideia inicial era perceber de que modo esta iniciativa (PNC) poderia incorporar uma componente que tivesse como objetivo a promoção do diálogo intercultural no seio das escolas, através do cinema.

Embora constituam entrevistas exploratórias sobre o PNC, os dados recolhidos permitem-nos realizar algumas inferências sobre as dinâmicas escolares e o envolvimento de professores, estudantes e coordenação do PNC nas atividades desenvolvidas (ver apêndice 3).

5.2 O processo de análise dos dados: análise de conteúdo e análise temática

A análise de conteúdo refere-se ao conjunto de técnicas que permitem examinar as comunicações visando descrever o conteúdo das mensagens (Bardin, 1977). Para uma análise de conteúdo de teor mais qualitativo, interessava-nos ainda compreender as condições de produção destas mensagens. Na análise da legislação nacional e internacional, no que diz respeito ao cinema e ao audiovisual, importava compreender o discurso oficial presente e os seus significados. Começamos por agrupar e classificar os elementos dos textos, tendo como preocupação central questionar os dados sobre as orientações para o cinema e o audiovisual, as referências às populações migrantes e minorias étnicas e à literacia para o cinema.

Para além da análise de conteúdo, procedemos à análise temática (Braun & Clarke, 2006, 2013) das sinopses publicadas nos “Catálogos de Cinema Português”, do Instituto do Cinema e do Audiovisual, no período compreendido entre 2007 e 2013; dos documentários selecionados e das entrevistas aos realizadores e aos professores.

A análise temática, numa perspetiva indutiva, fornece uma ferramenta de investigação flexível, que possibilita a recolha de dados ricos e detalhados. De acordo com esta abordagem, um tema capta as ideias centrais dentro dos dados em análise, por relação com a questão de investigação que nos propusemos inicialmente. Uma abordagem indutiva significa que os temas identificados estão fortemente ligados aos dados. A análise indutiva implicou um processo de codificação dos dados, sem

que procurássemos encaixar os resultados num quadro de codificação pré-existente. Recorremos ao *software* NVIVO para a organização e categorização dos dados recolhidos (entrevistas, grupos focais, legislação e narrativa dos documentários selecionados). Consideramos importante salientar que a investigadora assumiu um conjunto de decisões teóricas e epistemológicas e que os dados não são codificados num vácuo epistemológico. Os dados não foram apenas descritos, mas analisados, interpretados e refletidos. Os temas não ‘emergiram’, mas implicaram um longo processo de pesquisa e decomposição, tendo a investigadora assumido um papel ativo neste processo. Deste ponto de vista, consideramos a análise temática um método construtivista, que permite examinar eventos, realidades, significados, experiências, tendo presente o carácter dinâmico da realidade social.

Embora se trate de um método flexível, foi necessário seguir um conjunto de procedimentos que permitiram sintetizar os temas: (i) a recolha e a familiarização com os dados; (ii) a definição de codificações iniciais; (iii) os principais temas discutidos; (iv) a revisão constante das codificações; (v) a reflexão sobre os temas e a interpretação dos resultados.

A familiarização com os dados (i) é comum a todas as formas de análise qualitativa. A investigadora procurou ‘mergulhar’ e tornar-se intimamente familiarizada com os dados; leu e releu o material várias vezes (e ouviu os dados áudio no momento da transcrição e posteriormente quando considerou importante), anotando as observações analíticas iniciais. No que se refere à codificação (ii), este é também um elemento comum em muitas abordagens de análise qualitativa, envolvendo a construção de categorias expressivas para as características dos dados que são significativas para as questões de pesquisa que orientam a análise. A codificação é um processo analítico. Desse modo, procurámos que as categorias capturassem tanto a leitura semântica como concetual dos dados. Quanto aos temas discutidos (iii), um tema é um padrão coerente e significativo nos dados, relevante para a questão de pesquisa. Braun e Clarke (2006) exemplificam referindo que os códigos são os tijolos e telhas de uma casa e os temas são as paredes e os painéis do telhado. A procura de temas envolveu a análise da codificação dos dados, momento em que procuramos identificar semelhanças entre eles. Esta 'procura' constituiu um processo ativo, foi a investigadora que construiu os temas. A revisão das codificações (iv) é uma tarefa contínua. Procurou-se perceber se os temas contam uma história convincente sobre os dados e a relação entre eles. Foi necessário, por exemplo, eliminar temas, começando de novo o processo de desenvolvimento de um tema e dividir um tema em dois ou mais. Por fim, seguiu-se a reflexão sobre os temas (V), momento em que procuramos explorar as histórias que os temas contam, o modo como as histórias se encaixam, construindo uma designação informativa sobre os mesmos.

A definição das nossas categorias temáticas não teve por base medidas quantificáveis. Os temas explorados na componente empírica desta dissertação captam algo importante sobre os dados em relação às perguntas de partida e representam um certo nível de resposta ou significado dentro de cada conjunto de dados.

5.3 A investigadora: auto-vigilância crítica e ética

Concordamos com Bogdan e Biklen (1994, p. 77) quando estes referem que “a característica mais importante do investigador deve ser a sua devoção e fidelidade aos dados que obtém”, devendo ser o mais leal possível na sua transcrição. A fidelidade na transcrição dos dados implicou que nunca se substituísse uma palavra por outra e que assinalássemos todos os cortes realizados.

Além da fidelidade na transcrição dos dados, a ética da investigadora face aos sujeitos-atores em análise, aos seus contextos de interação e à divulgação dos resultados de investigação, constituíram constante motivo de reflexão e análise. Embora a reflexibilidade esteja presente neste texto e ao longo do percurso metodológico, achamos importante salientar uma ideia de Bourdieu (1999, p. 701) sobre este assunto que nos diz ser impossível “controlar completamente os efeitos, sempre extremamente complexos e múltiplos, da relação de pesquisa”. De facto, os participantes intervêm no processo de investigação, podendo, consciente ou inconscientemente, tentar “impor a sua definição da situação e fazer voltar em seu proveito uma troca da qual um dos riscos é a imagem que eles têm e querem dar e se dar deles mesmos”. De facto, em determinados momentos das entrevistas com os realizadores percebemos que estes aproveitavam a oportunidade para enunciar experiências e reflexões reservadas e de certo modo reprimidas. Esta é uma questão que foi considerada no momento da análise, tendo em atenção não só a narrativa que estes constroem, mas as emoções veiculadas e a estrutura do espaço social no qual estes se movem.

No que se refere à transcrição dos dados, este é um processo complexo, já que muito se perde na passagem do oral para o escrito – a voz, a pronúncia, a entoação, o ritmo – e a própria pontuação pode condicionar a nossa obrigação de fidelidade aos dados. A linguagem dos gestos é, por vezes, mais pertinente do que o próprio texto. Um modo que encontramos de minimizar os efeitos de uma transcrição demasiado literal, foi a utilização do diário de bordo. Neste espaço procurámos integrar todos os aspetos da ordem da observação e da nossa perceção sobre os gestos, as emoções, as expressões que nos pareceram relevantes para compreender o conteúdo das entrevistas e mesmo para o confrontar. De facto, os momentos de ironia, os duplos sentidos, as incertezas e indecisões ficam perdidos nas transcrições.

Do ponto de vista ético procurámos assegurar que os participantes nesta investigação aderiam voluntariamente ao nosso projeto, tendo sido informados da natureza e objetivos do estudo. Por outro lado, as identidades dos participantes foram protegidas, sendo os nomes que aparecem, por exemplo, nos excertos dos grupos focais e das entrevistas aos professores, fictícios. Identificámos apenas os realizadores dos documentários, figuras públicas, que informamos devidamente sobre os objetivos desta investigação. Procurámos tratar respeitosamente os realizadores, não divulgando excertos das entrevistas que os pudessem de algum modo prejudicar. Do nosso ponto de vista, as questões éticas não se restringem ao trabalho de campo, mas constituem uma obrigação duradoira para com as pessoas com as quais contactámos ao longo do processo de investigação.

Para terminar esta reflexão, é importante que tenhamos presente que a própria investigadora tem um ponto de vista sobre os temas em estudo e uma das principais dificuldades sentidas no processo de investigação prendeu-se com o esforço que exigiu da nossa parte a compreensão do outro, ter presente que se estivéssemos no seu lugar, muito provavelmente seríamos e pensaríamos como ele.

Capítulo VI – As orientações internacionais, a legislação nacional e os documentários produzidos em Portugal entre 2007 e 2013

Neste capítulo pretende-se sinalizar algumas orientações europeias relativas aos média, às populações migrantes e às minorias étnicas. Face à muito vasta extensão deste universo documental³⁵ optamos por explorar um conjunto de orientações internacionais do Conselho da Europa que parecem ilustrar as prioridades europeias das últimas décadas relativamente ao papel dos média na disseminação de representações sobre populações migrantes e minorias étnicas (ver apêndice 3). No caso português centramo-nos especificamente nas políticas para o cinema e o audiovisual, procurando compreender os principais desenvolvimentos desde a Lei de n.º 7/71 (Assembleia Nacional, 1971), que cria o Instituto Português de Cinema (ver apêndice 3). Dado que o processo dinâmico da decisão significa um ciclo de vida mais ou menos longo para os diplomas que, após a aprovação são frequentemente sujeitos a alterações, não procuramos apresentar um panorama da produção legislativa para o setor do cinema e audiovisual português, mas analisar as principais transformações, o modo como estas políticas têm integrado as orientações europeias sobre diversidade cultural e como esta posição se articula com o discurso dos diplomas legais sobre a identidade nacional. A análise dos dados recolhidos sobre o cinema produzido em Portugal no período 2007/2013, explorando as principais temáticas presentes nos documentários, permitem-nos ainda discutir o modo como os conceitos de diversidade cultural e identidade nacional se articulam nas obras cinematográficas apoiadas pelo Estado.

6.1 Orientações internacionais e programas de apoio

6.1.1 Do anti-racismo à promoção da diversidade cultural *nos e pelos* média

Embora a preocupação com o modo como as populações migrantes e minorias étnicas são representadas nos média seja assunto alvo de várias discussões e medidas a nível europeu, selecionamos um conjunto de documentos adotados pelos Estados-membros a partir de 1995, de modo a considerarmos um período temporal recente, incluindo a primeira década deste século, em que observamos inúmeros conflitos e um crescente fluxo de imigrantes na Europa. Interessa-nos perceber como a União Europeia tem vindo a lidar com alguns acontecimentos históricos recentes (ex.:

³⁵ A UNESCO, por exemplo, após a II Grande Guerra, promoveu várias investigações interdisciplinares sobre a questão racial, que deram origem a quatro Declarações (1950, 1951, 1964 e 1967) (cf. Cabecinhas, 2002). Em 2005, a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, na sua 33ª reunião, em Paris, de 3 a 21 de outubro aprovou a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, adotada pela quase unanimidade de 154 países. O texto foi aprovado em comissão pelos representantes dos 151 estados dentre os 191 membros da UNESCO. O objetivo dessa convenção foi o de dar força de lei à Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, adotada, por unanimidade, após os eventos do 11 de Setembro de 2001 (Mattelart, 2007).

11 de setembro 2001), explorando as principais mudanças nas orientações internacionais. Questionamos de que modo se dá a mudança do vocabulário da 'raça' para o de cultura (Taguieff, 2001) e quais as principais consequências destas transformações.

Em 1995, a Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa adota a Recomendação 1277 sobre as populações "Migrantes, minorias étnicas e os média" (Assembleia Parlamentar, 1995). A Assembleia considera que a imigração e a presença de minorias étnicas são "parte integrante da identidade Europeia", podendo observar-se o estabelecimento definitivo nos países europeus de inúmeras comunidades de origem imigrante que, "contribuem para a sua riqueza e diversidade". Nesta recomendação, os Estados-membros são convidados a fazer cumprir, a promulgar ou a reforçar a legislação que "proíbe a incitação ao racismo e ao fascismo nos meios de comunicação social". Assim, é dada prioridade à promoção do acesso da população migrante à educação e ao mercado de trabalho, desenvolvendo programas de formação a ela destinados, "de modo a dar-lhes uma oportunidade genuína de uma carreira nos vários setores da comunicação". A formação dos profissionais da indústria dos média sobre o tema da educação intercultural consta também dos objetivos desta recomendação. O acompanhamento e a avaliação ao longo do tempo dos conteúdos mediáticos sobre migrantes e minorias étnicas, premiando as boas práticas, constitui uma das medidas adotadas, bem como o envolvimento de meios públicos e privados na luta contra o racismo e a xenofobia, através da cobertura de questões relacionadas com as populações migrantes e as minorias étnicas. Consta ainda desta orientação europeia o incentivo à criação de oportunidades para a participação equilibrada de representantes de comunidades migrantes e étnicas nos programas de rádio e televisão e a promoção, através do Fundo Eurimages e da Convenção Europeia sobre Co-Produção, da coprodução de filmes com produtores de origem migrante, incluindo filmes que exploram temáticas relacionadas com migrantes e minorias étnicas.

Dois anos depois, em 1997, é publicada a Recomendação R (97) 20 sobre o "discurso de ódio" (Conselho da Europa, 1997). Este diploma realça a responsabilidade dos governos dos Estados-membros, das autoridades públicas e das instituições públicas a nível nacional, regional e local, bem como dos seus funcionários, em absterem-se de declarações, em particular aos meios de comunicação, do que pode ser entendido como "discurso de ódio, ou como discurso suscetível de produzir o efeito de legitimação, divulgação ou promoção do ódio racial, xenofobia, anti-semitismo ou outras

formas de discriminação”. Esta recomendação acrescenta ainda que tais declarações devem ser “proibidas e desmentidas publicamente sempre que ocorrerem” (princípio 1)³⁶.

Na mesma altura é ainda publicada a Recomendação R (97) 21 sobre os média e a promoção de uma “cultura de tolerância” (Conselho da Europa, 1997), aconselhando os governos dos Estados-membros a informar os vários grupos na área dos média sobre os objetivos desta recomendação (imprensa, empresas de rádio e televisão, sectores de comunicações e de publicidade; os órgãos representativos dos profissionais dos média nesses setores; os órgãos reguladores e auto-reguladores nesses setores e as escolas e institutos de jornalismo e de formação na área dos média). Relativamente às empresas na área dos média, a Recomendação considera que seria útil as mesmas relatarem com precisão os atos de racismo e intolerância; elaborarem relatórios de maneira sensível sobre situações de tensão entre as comunidades; evitarem representações estereotipadas depreciativas dos membros das “comunidades culturais, étnicas ou religiosas” em publicações e programas; procurarem tratar o comportamento individual sem o vincular à participação de uma pessoa de tais comunidades onde isso é irrelevante; representando as “comunidades culturais, étnicas e religiosas de uma forma equilibrada e objetiva” e de modo que também reflita as perspetivas destas comunidades. As empresas na área dos média tem ainda como responsabilidade “alertar a opinião pública para a problemática da intolerância”; contribuir para que o público “aprecie a diferença”; desafiando os pressupostos subjacentes a observações intolerantes feitas no decorrer de entrevistas, reportagens, programas de discussão, etc. De modo a responderem ao caráter multiétnico, multicultural de seus leitores, ouvintes ou espectadores, as empresas no campo dos média devem ainda considerar a influência da fonte de informação e promover a diversidade da força de trabalho nas suas empresas.

A promoção da diversidade de conteúdos dos meios de comunicação é também objeto de preocupação pelo Conselho da Europa que, pela Recomendação n.º R (99) 1 (Conselho da Europa, 1999) define um conjunto de medidas de promoção do pluralismo mediático a serem adotadas. Especificamente sobre os conteúdos mediáticos, esta alerta para o facto da diversidade representar um aspeto importante do pluralismo político e cultural, estimulando os Estados-membros a considerar uma série de medidas para promover a diversidade de conteúdos mediáticos.

O papel dos serviços audiovisuais na expressão criativa e livre da informação existente é salientado pela Declaração sobre Diversidade Cultural, de 7 dezembro 2000 (Conselho da Europa, 2000). Este documento enfatiza a importância do desenvolvimento sustentável que, em relação à

³⁶ Na designação “hate speech” o Conselho da Europa pretende englobar todas as formas de expressão que incitam, promovem ou justificam o ódio racial, a xenofobia, o anti-semitismo ou outras formas de ódio baseado na intolerância, incluindo a intolerância expressa pelo nacionalismo agressivo e etnocentrismo, a discriminação e a hostilidade contra as minorias, migrantes e pessoas de origem imigrante.

diversidade cultural, significa assumir que os desenvolvimentos tecnológicos e outros, que ocorrem para atender às necessidades do presente, não devem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades no que diz respeito à produção, fornecimento e intercâmbio de serviços, produtos e práticas culturais. Este documento evidencia a importância de desenvolver-se um conjunto de políticas culturais e audiovisuais para uma diversidade cultural sustentável num mundo global. Assim, a cultura e as políticas audiovisuais devem promover e respeitar a diversidade cultural, sendo esta expressa “na co-existência e partilha de diferentes práticas culturais e no fornecimento e consumo de serviços e produtos culturalmente diferentes”. A diversidade cultural, nesta aceção, tem um papel económico essencial. Segundo esta perspectiva, indústrias culturais fortes que incentivam a diversidade linguística e a expressão artística, ao refletirem a diversidade, têm um impacto positivo sobre o pluralismo, a inovação, a competitividade e o emprego. As diversas formas de produção e práticas culturais devem ser reforçadas pela evolução tecnológica. É ainda salientado o papel da distribuição, do serviço público de radiodifusão e da educação e formação de profissionais e utilizadores na promoção e salvaguarda da diversidade cultural.

Data também do ano 2000 a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2000/C 83/02) (Parlamento Europeu, Conselho e Comissão, 2000). O artigo 20 refere que “Todas as pessoas são iguais perante a lei” e o artigo 21 proíbe a discriminação em razão “do sexo, raça, cor ou origem étnica ou social, características genéticas, língua, religião ou convicções, opiniões políticas ou outras, pertença a uma minoria nacional, riqueza, nascimento, deficiência, idade ou orientação sexual”. É proibida ainda toda a discriminação em razão da nacionalidade. No artigo seguinte é realçado que a União Europeia “respeita a diversidade cultural, religiosa e linguística”. Jerónimo (2012) considera que existe uma debilidade normativa neste último artigo da Carta, que tem a ver, por um lado, com as dúvidas existentes sobre o tipo de diversidade que a União deve respeitar e, por outro lado, pelo facto de se limitar a enunciar um princípio geral, sem obrigar a União a promover ativamente a diversidade cultural, religiosa e linguística. Ou seja, o modo como o artigo 22 está redigido não obriga a União a adotar medidas para a salvaguarda ou garantia da diversidade, mas apenas a respeitar, o que pode ser entendido como a não adoção de uma posição firme nesta matéria. De acordo com a autora, a ação europeia no domínio da cultura tem vindo a desenvolver-se “sem apoio numa noção inequívoca do que seja cultura, sendo o termo usado indistintamente nos seus sentidos material e espiritual, como sinónimo tanto de património arqueológico e belas artes, como de sistema de valores e modos de vida” (Jerónimo, 2012, p. 17). A autora acrescenta que recentemente a Comissão Europeia adotou uma conceção abrangente de cultura. Na sua comunicação sobre uma agenda europeia para a cultura num

mundo globalizado³⁷, a Comissão considera que a cultura deve ser entendida como “um conjunto de traços distintivos espirituais e materiais que caracterizam uma sociedade e um grupo social. Abarca a literatura e as artes, assim como modos de vida, sistemas de valores, tradições e crenças”.

Nestes últimos documentos podemos observar uma mudança ao nível do vocabulário, sendo realçada a importância do “respeito” pela diversidade cultural, quer considerando a diversidade de produtos culturais, quer associada a valores e modos de vida.

Em 2006 o Conselho da Europa adota a Recomendação 1768 (Assembleia Parlamentar, 2006) sobre as imagens de requerentes de asilo, migrantes e refugiados veiculadas pelos média. De acordo com esta recomendação, a emigração e imigração, dentro e fora da Europa, marcam a história europeia. Nesta fase, previa-se que o número de migrantes na Europa continuaria a aumentar e a sua contribuição económica é enfatizada na recomendação. Este número de migrantes contribuiria para o setor do trabalho e para equilibrar as taxas de fertilidade em declínio. Estes migrantes, requerentes de asilo e refugiados, de dentro e fora da Europa, que permanecem na Europa, contribuem também para a diversidade cultural da sociedade europeia.

Esta recomendação realça o papel dos média na disseminação de imagens justas e equilibradas das questões ligadas à migração, aos refugiados e a requerentes de asilo. É considerado da “responsabilidade dos média refletirem sobre a contribuição positiva à sociedade feita por essas pessoas, protegendo-os de estereótipos negativos”. É destacada a importância das populações migrantes e requerentes de asilo estarem representadas entre os profissionais dos média, criando espaço para a representação nos média das suas comunidades, opiniões, e das questões que lhes dizem respeito. O Conselho da Europa convida os Estados-membros a garantir a proteção da liberdade de expressão e a adotar e implementar legislação que proíba a incitação ao ódio, à violência ou discriminação, penalizando líderes de grupos que promovam o racismo e eliminando o apoio público a organizações que desenvolvam ou apoiem tais atividades. É ainda considerada a necessidade dos Estados-membros assinarem, caso não tenham feito, a Convenção Europeia sobre a Televisão Transfronteiras (STE n.º 132)³⁸ e a Convenção sobre o Cibercrime (STE n.º 185) Protocolo Adicional à Convenção sobre o Cibercrime relativo à criminalização dos atos de natureza racista e xenófoba cometidos através de sistemas informáticos (STE n.º 189).

É dado relevo ainda à elaboração de códigos de conduta, que estabeleçam os princípios éticos que devem orientar o trabalho dos profissionais na área dos média, elaborando orientações para estes

³⁷ Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, de 10 de Maio de 2007, sobre uma agenda europeia para a cultura num mundo globalizado COM(2007) 242.

³⁸ Esta convenção foi aberta à assinatura em 1989 e ratificada por Portugal através da Resolução da Assembleia da República n.º 50/2001. Esta convenção é substituída pela Directiva Serviços de Comunicação Social Audiovisual (2010/13/UE) (O'Neill, 2010).

lidarem com desafios específicos (ex: como evitar os estereótipos sobre as populações migrantes, requerentes de asilo e refugiados; como evitar a intolerância para com os ciganos, o anti-semitismo, o anti-cristianismo, a islamofobia e outras formas de intolerância). O Conselho da Europa convida ainda os média dos Estado-membros a negociarem cláusulas de consciência nos contratos para profissionais, permitindo que repórteres e jornalistas se recusem a produzir relatórios sobre materiais que sentem violar compromissos éticos e a estabelecer procedimentos nacionais de reclamações e investigação das queixas sobre produtos mediáticos que promovam atitudes intolerantes, racistas ou xenófobas em relação a populações migrantes, requerentes de asilo ou refugiados. Para além destas recomendações, é ainda referido que os profissionais dos média devem obter o consentimento dos refugiados ou requerentes de asilo antes de usarem informações ou imagens que possam identificar o seu estatuto e absterem-se ainda de revelar a origem étnica ou a nacionalidade dos migrantes, requerentes de asilo ou refugiados, quando presos ou condenados por crimes onde tal informação é irrelevante.

Incentivar o emprego das populações migrantes e refugiados nos média, inclusive mediante a criação de programas de formação para pessoas que pertencem a estes grupos constitui um dos objetivos do Conselho da Europa. Este organismo sugere ainda que se promova a formação e sensibilização dos profissionais de comunicação social para as questões relacionadas com o multiculturalismo, o pluralismo e a importância da tolerância, integração e igualdade para todos. As boas práticas devem ser distinguidas com prémios para os profissionais que promovam uma representação justa e equilibrada dos migrantes, requerentes de asilo e refugiados nos média nacionais e europeus.

Outra iniciativa mencionada na recomendação 1768 de 2006 é a promoção e apoio à produção e difusão de programas para e pelos migrantes e refugiados, incluindo programas nos seus próprios idiomas, promovendo ainda a sua visibilidade na sociedade através da sua inclusão em programas de televisão em horários nobres. Esta Recomendação salienta também o papel dos média locais como meio de “promoção, integração e aceitação de migrantes, refugiados e requerentes de asilo nas comunidades em que estes vivem”.

O pluralismo dos média e a diversidade dos conteúdos mediáticos são recorrentemente alvo de preocupação nas orientações legais do Conselho da Europa que define, através da Recomendação CM/Rec(2007)2 de 31 de janeiro (Conselho da Europa, 2007), um conjunto de medidas para a promoção da diversidade de conteúdos. Segundo esta Recomendação, os Estados-membros devem implementar procedimentos de monitorização e adotar todas as medidas necessárias para assegurar

que uma variedade suficiente de informações, opiniões e programas é disseminada pelos meios de comunicação e está disponível ao público. Devem também incentivar os meios de comunicação a fornecer ao público uma diversidade de conteúdos mediáticos capazes de suscitar o debate crítico e a participação democrática de pessoas pertencentes a todas as comunidades e gerações.

Prevê-se que estas medidas e outras cooperem para que os meios de comunicação contribuam para o “diálogo intercultural e inter-religioso, de modo a promover o respeito mútuo e a tolerância e a prevenir potenciais conflitos”. Procura-se assim encorajar os média a adotar ou a reforçar uma política voluntária de envolvimento de pessoas pertencentes a minorias na sua organização interna em todos os seus ramos, contribuindo para a “composição diversificada da sociedade e o reforço da coesão social”. Desta Recomendação constam ainda a preocupação com os novos meios de comunicação e a necessidade da literacia mediática digital para colmatar aquilo que no documento em questão é designado de “fosso digital”.

A Diretiva Serviços de Comunicação Social Audiovisual (2010/13/UE) (DSCSA) do Parlamento Europeu e do Conselho (2010), que já referimos no capítulo anterior, enfatiza claramente o objetivo de se criar uma indústria audiovisual europeia forte, competitiva e integrada. O reforço do pluralismo dos meios de comunicação social em toda a União constitui um princípio fundamental da União Europeia. No artigo 47 desta diretiva é definido o conceito de educação para os média. Esta visa promover competências, conhecimentos e a compreensão dos materiais mediáticos, que permita aos consumidores utilizarem os meios de comunicação social de forma eficaz e segura. Esta afirmação parte da constatação de que as “pessoas educadas para os média são capazes de fazer escolhas informadas, compreender a natureza dos conteúdos e serviços e tirar partido de toda a gama de oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias das comunicações”. Considera-se ainda que estas pessoas “estão mais aptas a protegerem-se e a protegerem as suas famílias contra material nocivo ou atentatório”. Por isso, a DSCSA incentiva todos os Estados-membros a fomentar a educação para os média em todos os setores da sociedade, tendo ainda em atenção a monitorização dos progressos neste campo. Esta diretiva realça ainda a importância de se incrementar regras destinadas à proteção do desenvolvimento “físico, mental e moral dos menores e a dignidade humana em todos os serviços de comunicação social audiovisual, incluindo as comunicações comerciais audiovisuais” (artigo 59º). Define ainda que as comunicações comerciais audiovisuais não devem “conter ou promover qualquer discriminação com base no sexo, na raça ou origem étnica, na nacionalidade, na religião ou credo, na incapacidade, na idade ou na orientação sexual” (artigo 9º).

Também os programas de apoio europeus têm vindo a considerar a promoção do diálogo intercultural através dos produtos audiovisuais. O Programa MEDIA 2007 (Decisão n.º 1718/2006/CE de 15 de novembro de 2006, do Parlamento Europeu e do Conselho) foi uma iniciativa que decorreu entre 2007-2013, de apoio a projetos e a atividades destinadas ao desenvolvimento e distribuição de filmes, assim como atividades de formação, festivais e projetos de promoção em todo o continente europeu. Através deste programa procurou-se reforçar o setor audiovisual; aumentar a circulação de obras audiovisuais europeias dentro e fora da União Europeia; reforçar a competitividade, facilitando o acesso ao financiamento e a promoção do uso das tecnologias digitais.

Ao longo dos últimos vinte anos este programa apoiou o desenvolvimento e a distribuição de inúmeros filmes, atividades de formação, festivais e promoção de projetos. O programa Media 2007 é o quarto programa multianual desde 1991 (MEDIA I, 1991-1995; MEDIA II – 1996-2000; MEDIA PLUS, 2001-2005 e MEDIA-Formação, 2001-2005)³⁹. A decisão que institui o programa Media 2007, esclarece que o apoio comunitário ao setor audiovisual europeu visa promover “o conhecimento mútuo das culturas da Europa” e das suas potencialidades políticas, culturais, sociais e económicas. A promoção de uma cidadania ativa e do respeito pelo princípio da dignidade humana, a igualdade entre homens e mulheres, “combatendo todas as formas de discriminação e exclusão, incluindo o racismo e a xenofobia”, são também linhas orientadoras desta iniciativa. São ainda prioridades do programa a preservação e valorização da “diversidade cultural e linguística” e do “património cinematográfico e audiovisual europeus”, garantindo o respetivo acesso ao público e “favorecendo o diálogo intercultural”. Verifica-se também que nos objetivos deste programa de financiamento a conceção de diversidade cultural parece englobar quer a preservação e valorização de produtos culturais, quer a promoção do diálogo intercultural.

O programa, adicionalmente, lançou a iniciativa MEDIA Mundus (Decisão n.º 1041/2009/CE, do Parlamento Europeu e do Conselho), que explorou formas de reforçar a cooperação global entre os profissionais não pertencentes à UE e a indústria audiovisual, através do financiamento de projetos de cooperação internacional no setor audiovisual para o período compreendido entre janeiro de 2011 e dezembro de 2013. O programa tem por objetivos aumentar a competitividade do setor audiovisual europeu; permitir que a Europa “desempenhe mais eficazmente o seu papel cultural e político no mundo”; proporcionar ao consumidor mais possibilidades de escolha e aumentar a diversidade cultural – entendida aqui enquanto variedade de produtos culturais audiovisuais. O programa visa ainda melhorar o acesso aos mercados dos países terceiros e criar confiança e relações de trabalho

³⁹ O Programa MEDIA apoiou a produção de um conjunto de filmes portugueses que constam da base de dados *MEDIA Films* (ver anexo 2).

duradouras. O programa MEDIA 2007 também apoiou a criação de um arquivo de filmes, a base de dados *MEDIA Films*. Este programa terminou em 2013, e desde essa data cabe ao programa Europa Criativa⁴⁰ apoiar atividades culturais e audiovisuais.

6.2 Legislação para o cinema e o audiovisual em Portugal

Em Portugal, diversas entidades têm vindo a adotar posições relativamente a expressões de racismo e discriminação pelos média. Por exemplo, a posição assumida pelo Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural (ACIDI) – atual Alto Comissariado para as Migrações (ACM) - e pela Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial (Presidência do Conselho de Ministros, 2006), relativa às referências à nacionalidade, etnia, religião ou situação documental em notícias a partir de fontes oficiais e em meios de comunicação social, revela a preocupação com esta questão e com o cumprimento das diretivas europeias a este respeito. Estas entidades solicitaram aos meios de comunicação social, num quadro de respeito pela sua independência editorial, que evitassem na construção das notícias, a referência à nacionalidade, etnia, religião ou situação documental, sempre que esta não seja um eixo explicativo do essencial da notícia. Convidaram ainda os editores dos diferentes meios de comunicação social a ponderarem se o peso relativo que é atribuído no espaço mediático a ações de detenção de imigrantes em situação irregular em Portugal, bem como o tom das notícias sobre essas operações, corresponde a uma opção rigorosa, equilibrada e com respeito pela dignidade humana.

Reconhecendo as orientações legais que em Portugal têm orientado a posição dos média relativamente ao modo como estes representam as populações migrantes e as minorias étnicas, neste capítulo procuramos delimitar o nosso campo de análise, explorando especificamente a legislação relativa ao cinema e ao audiovisual português.

A análise realizada por Garcia (2014, p. 24) à produção legislativa portuguesa para o setor cultural, chama a atenção para o facto de a intervenção do Estado português na cultura decorrer, “à semelhança do que se observa noutros países, num processo de interlocução e concertação com as políticas culturais de diferentes níveis territoriais, dos municípios à UE”. De acordo com os autores, as políticas culturais, têm-se desenvolvido em articulação com as dimensões locais, regionais, nacionais e globais, “implicando a participação de um conjunto amplo de agentes culturais: Estados nacionais; autarquias locais; organizações supranacionais; sociedade civil; empresas; associações culturais”.

⁴⁰ “Europa Criativa” é o programa da União Europeia de apoio aos sectores cultural e criativo, com a duração de 7 anos (2014 – 2020) e um orçamento de 1.4 mil milhões de Euros (cf. <http://www.europacriativa.eu/>).

Este estudo indica que a produção legislativa para o setor da cultura traduz a diversidade dos objetivos e também a multiplicidade de funções/áreas de intervenção para que os diplomas remetem. Estas áreas incluem desde a conservação e a preservação, passando pela criação e difusão, até à articulação com políticas de espaços territoriais mais vastos, como a União Europeia. Os autores acrescentam que o Estado parece desempenhar vários papéis no governo da cultura, embora assuma predominantemente a figura de regulador. Para além de regulador, intervém também como patrono, quando apoia financeiramente a criação artística.

Este estudo ressalta que uma das principais dificuldades que o Estado encontra ao longo do tempo tem sido a regulação do apoio à criação e produção cinematográfica. Mais especificamente, definir modos de participação financeira dos agentes privados. Como os autores observam, a intervenção do Estado como regulador do apoio à criação e produção cinematográfica denota a crescente adoção de medidas promotoras da articulação entre o cinema e o audiovisual.

Do ponto de vista da produção legislativa, na opinião de Cunha (2015, p. 51), na década de 70 dá-se uma redefinição da política pública de cinema com a Lei 7/71 (Assembleia Nacional, 1971), que marcou decisivamente o cinema português. Este diploma legal considerava filmes nacionais aqueles que eram produzidos unicamente por produtores de nacionalidade portuguesa que no país desenvolviam a maior parte da sua atividade e garantissem as seguintes condições: argumento de autor português ou adaptado por técnicos portugueses; falados originalmente em português; rodados no país em regime profissional por pessoal técnico e artístico português e executados em estabelecimentos nacionais, e que fossem

(...) representativos do espírito português, quer traduzam a psicologia, os costumes, as tradições, a história, a alma colectiva do povo, quer se inspirem nos grandes temas da vida e da cultura universais (artigo 2º, título II).

Eram apoiados pelo Instituto Português de Cinema – criado por esta lei - filmes de valor artístico e cultural, filmes nacionais ou equiparados que oferecessem “garantias de qualidade”. Para que as coproduções pudessem beneficiar de assistência financeira deviam ainda reunir uma participação de um mínimo de vinte por cento de capital português; uma versão falada em língua portuguesa; devia ser prevista a intervenção de portugueses nos vários grupos de pessoal técnico e artístico, bem como na execução das demais tarefas e a utilização de locais de filmagem portugueses (Assembleia Nacional, 1971).

Apesar de aprovada em janeiro de 1971, e de publicada em dezembro seguinte, a regulamentação da lei revelou-se um processo moroso (Cunha, 2015) e só em 25 de abril de 1973 foi publicado o decreto-Lei nº 184 (Presidência do Conselho, 1973) que regulamentava os princípios

estabelecidos nesta Lei. O decreto-Lei definia as taxas de exibição e distribuição cinematográficas, bem como a estrutura e regime de funcionamento do Instituto Português de Cinema. Se, por um lado, a lei 7/71 permitiu “resolver” temporariamente a questão da produção, garantindo um financiamento público regular, por outro, não operou nenhuma transformação idêntica nos setores da distribuição e da exibição” (Cunha, 2014, p. 426).

Nesta legislação, a novidade principal é a criação do Instituto Português de Cinema (IPC), cujo regulamento, como vimos, só é publicado em 1982. O IPC tinha como atribuições: incentivar e disciplinar as atividades cinematográficas nas suas modalidades comerciais de produção, distribuição e exibição de filmes; representar o cinema português nas organizações internacionais; promover as relações internacionais do cinema português no domínio cultural, económico e financeiro; estimular o desenvolvimento do cinema de arte e ensaio e do cinema de amadores; fomentar a cultura cinematográfica e atribuir prémios de qualidade, prémios de exploração e prémios de exportação. Através da criação de um imposto de quinze por cento sobre os lucros das bilheteiras dos cinemas (o que nessa altura se calculou em cinquenta mil contos), depois chamado "imposto adicional", foi possível criar e financiar o IPC, que apoiaria a produção portuguesa (Monteiro, 2000).

Em 1994, o IPC e o Secretariado Nacional do Audiovisual (SNA) fundem-se, resultando no Instituto Português da Arte Cinematográfica e Audiovisual (IPACA, instituído pelo Decreto-Lei nº 25/94 de 1 fevereiro) (Presidência do Conselho de Ministros, 1994). Em 1998, o IPACA transformou-se em Instituto do Cinema, Audiovisual e Multimédia (ICAM), definindo uma estratégia de intervenção global para os três setores. A sua reestruturação, na década seguinte, originou o Instituto do Cinema e do Audiovisual (ICA), (Decreto-Lei nº 95/2007 de 29 de março, Conselho de Ministros). O princípio de que o cinema e o audiovisual não podem ser pensados e regulados isoladamente é comum às linhas programáticas que fundamentam a criação destes organismos (Garcia, 2014).

A reestruturação do ICAM correspondia à necessidade de regulamentar a intervenção do Estado de acordo com a nova Lei da Arte Cinematográfica e Audiovisual (Lei nº 42/2004, de 18 de agosto, Assembleia da República), que estabelece os princípios de ação do Estado relativamente ao fomento, desenvolvimento e proteção da arte do cinema e das atividades cinematográficas e do audiovisual. De acordo com esta lei, é função do Estado apoiar a

Criação, a produção, a distribuição, a exibição, a difusão e a promoção cinematográfica e audiovisual enquanto instrumentos de desenvolvimento integral da pessoa humana, de cultura, afirmação da identidade nacional, protecção da língua e valorização da imagem de Portugal no mundo, em especial no que respeita ao aprofundamento das relações com os países de língua portuguesa. (artigo 3º)

O estreitamento das relações de cooperação com os países de língua oficial portuguesa, nos

setores da produção, distribuição e exibição cinematográfica e audiovisual, constituía uma das novidades deste documento. Para além destes objetivos, é ainda destacada a importância da promoção e a conservação do património cinematográfico e audiovisual nacional, a sua valorização e acessibilidade cultural permanente, bem como o desenvolvimento do ensino artístico e a formação profissional contínua nos setores do cinema e do audiovisual.

Este diploma abriu a possibilidade de constituição do Fundo de Investimento para o Cinema e Audiovisual (FICA, criado pelo Decreto-Lei nº 227/2006 de 15 de novembro e regulamentado pela Portaria nº 277/2007 de 14 de março, Ministério da Cultura). Com efeito, a Lei da Arte Cinematográfica e Audiovisual declarava o alargamento do leque dos agentes investidores, através da criação de um fundo de investimento participado por, além do Estado, distribuidores de cinema e operadores e distribuidores de televisão. Enquanto alguns agentes viram neste dispositivo um constrangimento ao desenvolvimento do cinema como “arte”, outros encararam-no como um meio promotor da diversificação de fontes de financiamento e um instrumento favorecedor de uma “indústria cinematográfica” em Portugal (Garcia, 2014).

A nova Lei do Cinema (Lei nº 55/2012 de 6 de setembro, Assembleia da República) dá correspondência ao objetivo de aprofundar a ligação do setor do cinema ao serviço público e privado de televisão. Este diploma estabelece os princípios de ação do Estado no quadro do fomento, desenvolvimento e proteção da arte do cinema e das atividades cinematográficas e audiovisuais. O Estado apoia

A criação, produção, distribuição, exibição, difusão e promoção de obras cinematográficas e audiovisuais enquanto instrumentos de expressão da diversidade cultural, afirmação da identidade nacional, promoção da língua e valorização da imagem de Portugal no mundo, em especial no que respeita ao aprofundamento das relações com os países de língua oficial portuguesa. (artigo 3º)

A conservação e preservação a longo prazo do património cinematográfico e audiovisual é outra das responsabilidades atribuídas ao Estado. Nesta lei é ainda salientado que o apoio do Estado ao cinema europeu segue as normas que se encontram estabelecidas no quadro da União Europeia (UE), na Convenção Europeia sobre Coprodução Cinematográfica, na Convenção da UNESCO para a Proteção e Promoção da Diversidade de Expressões Culturais e dos tratados internacionais relativos à propriedade intelectual.

Integrando as orientações do artigo 47º da DSCSA (2010/13/UE) (Parlamento Europeu e Conselho, 2010), este diploma prevê ainda, no seu artigo 23º orientações para a formação do público escolar. O Estado compromete-se a desenvolver um programa de literacia para o cinema junto do público escolar, tendo como objetivo a divulgação de “obras cinematográficas de importância

histórica”, especificamente, “longas-metragens, curtas-metragens, documentários e filmes de animação de produção nacional”. No Despacho n.º 15377/13 (Presidência do Conselho de Ministros e Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência, 2013), que criou o Grupo de Projeto para o Plano Nacional de Cinema, é clara a responsabilidade deste grupo na

Difusão e promoção de obras cinematográficas e audiovisuais, enquanto instrumentos de expressão da diversidade cultural, afirmação da identidade nacional e promoção da língua e da cultura portuguesas.

Na sequência da crise financeira e económica desencadeada em 2008, várias abordagens procuraram antecipar os possíveis efeitos no campo cultural dela decorrentes, designadamente quanto aos financiamentos públicos. De facto, o setor do cinema foi alvo de uma significativa diminuição dos apoios atribuídos.

6.3 Documentários produzidos em Portugal no período 2007/2013

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), em 2014 realizaram-se cerca de 597 mil sessões de cinema, com um total de 12,1 milhões de espetadores e 62,7 milhões de euros de receitas de bilheteira. Cerca de 57% de espetadores e de receitas de bilheteira resultaram da projeção de filmes de origem norte-americana. Aos 385 filmes portugueses exibidos corresponderam 11% das sessões, 4% de espetadores e 5% das receitas (INE, 2014). Estes dados indicam a diminuta visualização no cinema de filmes portugueses, bem como a receita que daí resulta. De facto, já o relatório *Cinema nos Múltiplos Ecrãs* (2010) indicava que apenas 12,2% dos inquiridos haviam assistido a filmes de produção nacional nos passados doze meses, nas diferentes plataformas (televisão, cinema, dvd, etc). Por plataforma de visionamento, é na televisão que os portugueses veem mais filmes de produção nacional. Apenas 3,2% dos respondentes se deslocaram às salas de cinema para assistir a filmes portugueses.

Num estudo sobre perceções e expectativas das audiências cinematográficas portuguesas desenvolvido por Damásio (2007), o autor constata que os fatores que influenciam a decisão de ver um filme português são: o enredo, o elenco e a promoção. De acordo com o autor, a “identificação destes três elementos aponta para uma associação entre o objecto cultural e as representações sociais que o mesmo transmite”. O enredo aponta para as realidades que as pessoas querem ver no ecrã, tendo o autor verificado que “as audiências não querem ver as suas próprias vidas e as suas realidades diárias representadas, mas outras mais fantasiadas”. O elenco aponta para a “importância de modelos sociais” e a promoção aponta para “o processo de tomada de decisão” (Damásio, 2007, p. 99-100). Os participantes no seu estudo consideram que ir ver um filme português constitui um grande risco e

por essa razão as pessoas procuram obter o máximo de informação antes de tomarem uma decisão. Uma das razões para a baixa percentagem de pessoas que veem filmes portugueses poderá relacionar-se com o carácter marcadamente de autor dos filmes produzidos em Portugal e o facto de estes retratarem a “realidade nacional”.

Segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), entre 2007 e 2013 foram concluídos com o apoio financeiro do ICA - Instituto do Cinema e Audiovisual 312 obras cinematográficas. Deste total, 76 são documentários de curta e longa-metragem⁴¹. Como podemos verificar pela análise do quadro 5, o número de filmes produzidos no período em análise sofre uma diminuição significativa nos últimos dois anos (2012 e 2013), sendo a falta de investimento público mais visível no caso do documentário. A produção cinematográfica portuguesa não pode ser pensada sem considerarmos o contexto político, social e económico em estudo. De facto, desde 2008, com a crise económico-financeira que afeta Portugal, o investimento público no cinema sofre um decréscimo, sendo particularmente visível, a partir de 2012, ano em que se discute a já referida Lei 55/2012 de 6 de setembro e em que não abre qualquer concurso público de apoio financeiro a obras cinematográficas e audiovisuais.

Outro dado que importa explorar é o número de filmes, em particular de documentários estreados face aos números da produção. Verificamos que entre 2007 e 2009 não estrearam nem metade dos documentários produzidos. No entanto, nos anos seguintes, observamos um aumento do número de documentários estreados.

Obras cinematográficas 2007-2013							
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Filmes produzidos	51	25	50	66	57	39	24
Ficção	29	31	27	40	31	19	15
Documentário	11	7	12	15	16	9	6
Animação	11	7	11	11	10	11	3
Filmes estreados	21	15	25	29	26	29	34
Ficção	16	14	21	20	16	24	27
Documentário	3	1	3	8	10	5	6
Animação	0	0	1	0	0	0	1

Quadro 5 - Obras cinematográficas 2007-2013

Fonte: INE (2011, 2014)

⁴¹ Estes dados devem ser considerados indicativos, já que há algumas inconsistências entre os dados que constam dos Catálogos anuais do ICA e entre os dados estatísticos disponibilizados pelo organismo e que constituem a fonte do INE. Esta diferença poderá dever-se ao facto dos filmes que constam dos catálogos do ICA serem efetivamente aqueles que foram considerados para financiamento e os dados do INE incluírem apenas os filmes concluídos. Tendo estas ressalvas em consideração, apresentamos os dados disponibilizados pelo INE relativos às obras cinematográficas produzidas no período em análise (2007-2013).

Embora do ponto de vista do número de filmes produzidos ou apoiados pelo ICA, os valores que constam dos dados apresentados, publicados pelo INE (2011, 2014) e os filmes que constam dos catálogos anuais desenvolvidos pelo ICA não coincidirem, optamos por construir as categorias temáticas com base na análise de conteúdo das sinopses dos documentários que constam dos catálogos. Consideramos que, embora alguns dos documentários que constam dos catálogos possam nunca ter sido concluídos, estes dados indicam as prioridades temáticas e de financiamento destas obras cinematográficas. De modo a complementar a análise dos catálogos – e considerando que algumas sinopses são muito breves - recorreremos ainda à informação disponibilizada *online* sobre os documentários (entrevistas, material de promoção, etc.).

A categoria temática mais presente nos filmes analisados no período 2007/2013 é aquela que explora os temas das *Artes e Artistas* (34% dos documentários). Como referem Freire e Penafria (2011), registar o processo de criação de uma obra artística ou a vida de um artista tem sido tema recorrente do documentário. Nesta categoria incluímos aqueles filmes que exploram histórias de artistas, desde escritores, a pintores e escultores, entre outros; e aquelas que procuram discutir *Artes* e determinados movimentos artísticos nas áreas do cinema, teatro, música, etc. Por exemplo, entre os documentários que foram integrados na categoria *Artes e Artistas* temos: *Olhar o cinema português 1896/2006* (2007), de Manuel Mozos, uma síntese dos primeiros 110 anos da história do cinema português. Trata-se de um documentário feito maioritariamente com material de arquivo proveniente de série de oito episódios “História do Cinema Português”, produzida por Pedro Efe em 1998. O realizador articula excertos de filmes com depoimentos de alguns dos intervenientes na história do cinema português. Outro filme que integra esta categoria é *Camilo Pessanha - um poeta ao longe* (2008), de Francisco Manso, que constrói uma narrativa assente na biografia do poeta, mostrando imagens dos lugares onde este viveu, utilizando ainda materiais iconográficos como fotografias, manuscritos, objetos pessoais, entre outros. Também o filme *Cruzeiro Seixas - o vício da liberdade* (2011) de Ricardo Espírito Santo, procura explorar a biografia do poeta-pintor, recorrendo a testemunhos de artistas, críticos de arte e amigos. Importa salientar que, embora tenhamos verificado que a maioria dos filmes que se encontram nesta categoria abordem fundamentalmente as artes e os artistas nacionais, há algumas produções cujo ênfase são artistas e artes dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP). Por exemplo, a curta-metragem *Mia Couto - o desenhador de palavras* (2007) de João Ribeiro e Hudson Vianna, para além de integrar os depoimentos pessoais do escritor moçambicano, conta ainda com depoimentos da população, de outros escritores e dos editores.

Consideramos que, de um modo geral, nesta categoria incluem-se documentários de teor mais descritivo, sobre a vida de artistas e as artes. Não parecem constituir obras que desconstruam, de modo crítico, a realidade social. Trata-se de filmes maioritariamente sobre artistas nacionais. A aprovação de um elevado número de documentários sobre estes temas indica o interesse, quer na promoção do património artístico nacional – que segue as prioridades estabelecidas nas orientações legais analisadas anteriormente – quer o relevar para segundo plano questões e problemáticas atuais. O grande número de documentários com estas temáticas indica ainda um ênfase na promoção da cultura e do património artístico nacional, mas, em simultâneo, dada a grande variedade de artes e correntes artísticas exploradas, parece contribuir para a promoção da diversidade cultural - se concetualizarmos esta expressão do ponto de vista da variedade de olhares sobre os produtos culturais.

Na categoria *Realidade Nacional* (20% dos documentários) incluímos aqueles filmes que abordam, por exemplo, as temáticas da velhice, da pobreza, da prostituição, da habitação, do crime, do desemprego, da prisão; mas também aquelas que procuram explorar a realidade local (aldeias, linhas ferroviárias, etc.). Faz parte desta categoria o filme *Matar o tempo* (2010) de Margarida Leitão sobre um grupo de operários que se encontra há vários meses em vigília de protesto à porta da empresa que os dispensou. *Estrela do Guadiana* (2010), de Fernando Matos Silva, integra também esta categoria e aborda as tensões em que vive a comunidade da aldeia da Estrela, entre isolamento e progresso.

Na categoria *Memória* (19% dos documentários), incluímos os documentários que abordam o passado colonial, experiências de regresso a ex-colónias, mas também aqueles documentários que retratam ‘outras guerras’, como ilustram as realizadoras Elsa Sertório e Ansgar Schafer no filme *A outra Guerra* (2011) que reúne três antigos pescadores que nos contam as razões pelas quais escolheram “oferecer-se” para a pesca do bacalhau, de modo a escapar à guerra colonial. Desta categoria fazem ainda parte filmes sobre a ditadura portuguesa, como o documentário de Susana Sousa Dias *Luz obscura* (2011)²². A ideia para este documentário surge em 2000. Na primeira visita aos arquivos da PIDE depara-se com a única fotografia de uma criança que existe nos arquivos. Sousa Dias (2012) observa que eram encarceradas com as mães muitas crianças, mas esta imagem foi a única que se conservou. Nesta altura, a realizadora procurou aquela criança que hoje tem 50 anos e entrevistou-o, bem como os seus irmãos que também estiveram presos. O filme procura explorar a vida dessas crianças que são hoje pessoas adultas, o modo como estes viveram a mudança de regime e as

²² Contactamos a realizadora Susana de Sousa Dias em 2013, de modo a integrarmos este filme no nosso corpus não tendo sido possível, pelo facto do filme se encontrar na fase final de produção.

transformações que se observaram entretanto no país, entre outros aspetos⁴³. Para além destes, fazem parte desta categoria temática os filmes *Adeus, até amanhã* (2007) de António Escudeiro e *Dundo Memória Colonial* (2009) de Diana Andringa. De base autobiográfica, contam-nos o regresso a Angola dos dois realizadores, país onde nasceram e viveram em diferentes períodos das suas vidas.

Quanto às *Áreas Disciplinares* (16% dos documentários), optamos por incluir nesta categoria os documentários que abordam temáticas tão diversas como aquelas que estão relacionadas com o desporto, a educação, a arquitetura, a sexualidade, entre outras. Fazem parte deste grupo temático os filmes *A evolução de Darwin* (2010), de Pedro Sena Nunes, uma homenagem ao cientista, e *Quem mora na minha cabeça* (2011) de Miguel Seabra Lopes, um filme sobre as doenças cognitivas de treze idosos e a sua avaliação clínica.

Na categoria *Migrações* foram integrados 14% dos documentários. Os documentários *À Espera da Europa* (2007), de Christine Reeh, *Vai como vento* (2009), de Ivo Ferreira, *Ilha da Cova da Moura* (2010) de Rui Simões e *Li Ké terra* (2011) de Filipa Reis, João Miller Guerra e Nuno Baptista integram esta categoria.

Importa realçar que os temas apresentados foram construídos com base na análise de conteúdo das sinopses e tivemos em consideração a temática predominante. Por exemplo, há filmes que integram a categoria *Migrações* que estão profundamente relacionados com filmes que integram a categoria *Memória*. Em particular, vários documentários que abordam percursos migratórios exploram a memória social dos intervenientes. Se tivermos em atenção este facto, cerca de 33% dos filmes produzidos no período em análise discutem temas relacionados com memória e migrações.

6.4 Diversidade cultural: da preservação da diversidade de produtos culturais à associação a valores e modos de vida

De acordo com Hall (2010), a capacidade de viver com a diferença será o assunto chave do século XXI. A maioria dos países europeus são cada vez mais multiculturais, e foram adotadas leis anti-discriminação em toda a União Europeia, o que demonstra uma mudança normativa para maior tolerância e inclusão social. Ao mesmo tempo, as atitudes racistas e xenófobas ainda moldam as relações sociais, bem como o comportamento coletivo (tanto informal, como institucional), e posições políticas em toda a Europa (Licata, Sanchez-Mazas & Green, 2011).

Como pudemos verificar pela descrição anteriormente realizada, o Conselho da Europa tem reconhecido formalmente e refletido publicamente as necessidades sociais diferenciadas e a crescente

⁴³ Cf. Cinema du Réel: Susana de Sousa Dias (II), por Susana de Sousa Dias (2012), http://www.elumiere.net/exclusivo_web/reel12/sousa_02.php

diversidade cultural dos seus cidadãos, reconhecendo alguns direitos das populações migrantes e minorias relativos ao modo como estas são representadas nos média. As medidas adotadas vão desde programas legislativos sobre igualdade de oportunidades, financiamento público que garanta o respeito por estas populações, entre outras.

Mattelart (2013) considera que para compreendermos o que está em jogo quando nos referimos aos conceitos de diversidade cultural, é preciso percebermos o contexto em que estes aparecem, que foi o das descolonizações e dos esforços empreendidos pelos países recentemente descolonizados na promoção de certas formas de independência cultural. Durante os anos 1970 a agenda da UNESCO teve em conta estas preocupações tendo realizado diferentes conferências intergovernamentais durante essa década, sobre o tema das políticas nacionais sobre os meios de comunicação. De acordo com o autor, vê-se claramente como esses trabalhos serviram de base a conceções contemporâneas de diversidade cultural. Segundo esta perspetiva, a diversidade cultural remete para a necessária preservação da pluralidade de expressões culturais, posta em tensão pelas lógicas de internacionalização e comercialização dos meios de comunicação e as novas tecnologias. O autor considera ainda que nos dias que se seguiram às lutas de libertação nacional, via-se a defesa das culturas nacionais como uma garantia de diversidade cultural. Desde finais da década de 1980, em inúmeros trabalhos, as “noções de cultura e de identidade nacional são percebidas amplamente, ao invés de como asfixiadoras da diversidade cultural” (Mattelart, 2013, p. 763).

As políticas destas décadas baseavam-se maioritariamente no reconhecimento das ‘diferenças’ (Verkuyten, 2014). Houve financiamento público para apoiar a criação de espaços de culto; em alguns países nos anos 80 do século passado foram introduzidas aulas na língua materna, encorajando as populações de origem migrante a preservar a sua linguagem e em vários países foi permitido que abrissem escolas muçulmanas. Já no início dos anos 1990 as políticas multiculturais sofreram diversas críticas, responsabilizando estas políticas pela fragmentação social e segregação das comunidades imigrantes. Argumentava-se que uma nação só podia manter-se unida pela partilha de um conjunto de valores culturais. Neste sentido, as discussões em torno das questões de cidadania procuraram revigorar teorias da assimilação, enfatizando a importância de se definir, preservar e adotar a cultura nacional (Verkuyten, 2014).

A questão que se coloca não parece ser a aceitação ou não da diversidade, mas procurar compreender quem ou o que é reconhecido como ‘diversidade’, questionando ainda porque é que alguns grupos são considerados ‘boa diversidade’ e outros ‘má diversidade’. De facto, os imigrantes são tratados de modo muito ambivalente nos vários países europeus pelas políticas oficiais, que

usualmente procuram a assimilação cultural e linguística, mais do que a integração e a diversidade. Paralelo ao discurso da diversidade cultural, a 'Fortaleza Europa' exclui muitos migrantes, negando-lhes o direito à mobilidade e residência nos países europeus.

De acordo com Verkuyten (2014), o conceito de tolerância é visto como oposto ao preconceito ou equivalente à abertura à diversidade. No entanto, a tolerância remete para o sentido de tolerar alguém a fazer algo com o qual não concordamos, com quem mantemos algum tipo de preconceito. Esta perspectiva considera que todas as pessoas devem poder viver a sua vida de acordo com os seus critérios. De acordo com o autor, a tolerância constitui uma barreira contra a discriminação e exclusão e uma condição para a cidadania e democracia. Verkuyten (2014) acrescenta que uma sociedade igualitária, pacífica, diversa, não pressupõe que gostemos uns dos outros, mas que nos toleremos mutuamente. Para o autor, a tolerância política seria um bom ponto de partida para incutir nas pessoas estas práticas.

Para além da tolerância, outro conceito que surge recorrentemente na legislação analisada é o de pluralismo. Crespo (2003) refere que em termos muito gerais, o pluralismo é uma conceção moral sobre o respeito de crenças alheias. O pluralismo admite que não existe uma única verdade absoluta que seja capaz de prevalecer sobre o resto das crenças, pelo menos nos aspetos como os princípios morais e religiosos que guiam as nossas vidas, as diferentes formas de ordenar as nossas instituições políticas e sociais e o modo como decidimos adotar uns valores morais em detrimento de outros. Ao contrário do que postula Verkuyten (2014), para Crespo (2003) a diferença básica entre tolerância e pluralismo radica no facto da atitude tolerante remeter para uma condescendência da superioridade relativamente a uma inegável realidade de uma diversidade de valores, enquanto a atitude pluralista é a afirmação do valor próprio da diversidade e o respeito pelo dissenso. Assim, enquanto a segunda pressupõe a primeira, esta não implica necessariamente a segunda (Rubio-Carracedo, 2003).

Desde 1995, o Conselho da Europa - para além de organizar através de extensas redes de organizações não governamentais e movimentos de juventude, uma campanha contra o racismo, o anti-semitismo, a xenofobia e a intolerância - traz para discussão e incita os seus Estados-membros a adotar medidas a este respeito. A ideia subjacente aos documentos analisados transita da proibição da incitação ao racismo para um discurso de diversidade cultural, que parece integrar esta questão, mas fornecendo essa mensagem de forma mais positiva.

No entanto, nas sociedades contemporâneas a ideia de 'raça' persiste na mente das pessoas, possivelmente, porque não houve um esforço sério no sentido de se desafiar as interconexões entre a ideia de 'raça' e as instituições e estruturas dos Estados, tendo permanecido profundamente enraizada

na memória social das sociedades, nos imaginários políticos, estruturas e práticas dos países europeus.

De facto, neste início de século os debates sobre imigração intensificaram-se, impulsionados pelos ataques terroristas nos Estados Unidos da América e na Europa. Os partidos conservadores tomaram posições mais fortes contra a ‘não assimilação’ e a ‘imigração ilegal’. Na França e na Dinamarca proibiram-se as *burkhas* em locais públicos, tendo-se instalado um discurso que vê a ‘não assimilação’ como uma ameaça para as sociedades europeias. Na opinião de Horsti (2014) tornaram-se populares na política europeia e nas orientações legais – como vimos - conceitos como ‘integração’ e ‘coesão social’, que são muitas vezes interpretados como uma exigência de ‘assimilação’, em que as minorias devem aceitar os valores e as tradições da sociedade maioritária. Como verificamos nos documentos explorados, o vocabulário parece ter sofrido uma mudança, de um discurso de anti-racismo para um discurso de diversidade cultural. Enquanto as políticas da década de 1990 relativas aos média e às populações migrantes e minorias étnicas parecem abordar a questão do racismo e da xenofobia como problemas das sociedades europeias, as iniciativas dos últimos dez anos têm identificado a não-assimilação dos migrantes como o principal problema. As orientações internacionais da década de 1990 incluíam palavras como ‘xenofobia’, ‘racismo’, ‘igualdade’ e ‘discriminação’. O vocabulário mais recente emprega termos como ‘diversidade cultural’, ‘inclusão’ e ‘coesão social’.

Para Horsti (2014), as razões por trás dessa mudança na linguagem política são complexas. Depois da II Guerra Mundial, o racismo flagrante (Pettigrew & Meertens, 1995) foi declarado inaceitável, e só quando os movimentos extremistas na Europa e a polarização entre o ‘Ocidente’ e o ‘mundo muçulmano’ se intensificaram, a atenção se virou para as minorias e o ‘Outro’ ‘não assimilado’ foi construído como uma ameaça ao bem social. Por outro lado, a formulação de políticas envolve a reescrita constante e procura-se que os mesmos vocabulários não sejam repetidos. De facto, até o final da década de 1990, o ‘racismo’ tinha acumulado uma carga de conotações negativas e o conceito de ‘diversidade cultural’, pelo contrário, parecia mais promissor e positivo. Não acusa as pessoas de serem racistas, englobando todos os indivíduos (Horsti, 2014). Na opinião de Horsti (2014), o discurso de diversidade cultural silencia a narrativa e a história do racismo e do colonialismo. A mesma considera que apagando o conceito de ‘racismo’, os formuladores de políticas acabam por fazer desvanecer a ideologia do racismo e a história da dominação europeia branca. Afirma ainda que esta mudança dirige a atenção para longe dos problemas de discriminação que persistem nas sociedades europeias e nos meios de comunicação, diluindo e tornando mais fácil negar as experiências de discriminação.

No caso português, como vimos, a legislação para o cinema e o audiovisual nas últimas décadas privilegia a “promoção da identidade nacional”, estando este objetivo presente em todos os diplomas legais analisados. No caso da Lei nº 7/71, apoiavam-se os filmes que fossem “representativos do espírito português”; a Lei nº 42/2004 realçava que o apoio do Estado se dirigia às obras cinematográficas e audiovisuais enquanto instrumentos de “afirmação da identidade nacional”; e a Lei nº 55/2012 em que o apoio do Estado se destinava às obras cinematográficas e audiovisuais enquanto “instrumentos de expressão da diversidade cultural, afirmação da identidade nacional...”. O próprio Grupo de Projeto para o Plano Nacional de Cinema é criado tendo por base esta orientação⁴⁴. Por outro lado, observa-se a inclusão na legislação mais recente da questão da “diversidade cultural”, a par com o apoio a projetos que “promovam a identidade nacional”. Como refere Ribeiro (2008, p. 307) a propósito dos portugueses, também a legislação portuguesa relativa ao cinema e audiovisual, parece adotar as orientações europeias que vão de encontro ou não colidam com o projeto nacional. Nas palavras da autora: “imaginamo-nos europeus para reconhecermos que, como portugueses, valemos a pena. Mas só nos reconhecemos como europeus asseverada a segurança ontológica da nacionalidade”. Esta realidade é visível nas temáticas mais presentes nos documentários portugueses, como vimos anteriormente. Há um grande ênfase nas artes e artistas nacionais, garantindo, contudo, a exploração de uma diversidade de campos artísticos. No entanto, a conceção de diversidade que parece estar subjacente às orientações legais nacionais relativas ao cinema e audiovisual refere-se particularmente à promoção e preservação da diversidade de produtos culturais que sejam representativos da ‘realidade artística nacional’, estando praticamente ausente a conceção de diversidade cultural que remeta para valores e modos de vida das populações migrantes e minorias. O Estado parece assim apoiar-se no cinema enquanto instrumento de promoção da identidade nacional, tendo a questão da diversidade cultural, integrada recentemente, vindo a cumprir as orientações europeias apenas do ponto de vista discursivo. Por outro lado, se olharmos o cinema português no contexto europeu e por comparação ao cinema americano, os filmes portugueses parecem refletir a diversidade cultural no contexto da União Europeia.

⁴⁴ Considera-se, e exploraremos esta ideia no último capítulo deste trabalho, que a recorrência nos diplomas legais portugueses da narrativa da ‘identidade nacional’, que se mantém nas orientações legais recentes, terá contribuído para que, nos últimos anos, no âmbito do Plano Nacional de Cinema, os estudantes tenham visualizado, maioritariamente, filmes de produção nacional (PNC, Relatório de Execução 2014-2015).

Capítulo VII - Os filmes selecionados: passado colonial, migrações e relações interculturais

As memórias sobre o passado colonial; a construção, através de imagens de arquivo, de uma narrativa sobre o Estado Novo e a sua ênfase num 'carácter nacional'; as experiências identitárias de jovens imigrantes, os seus receios, expectativas e dificuldades; as relações interculturais e a persistência de estereótipos raciais; e, por fim, as interconexões entre história, memória e identidade, são exploradas neste capítulo. Analisamos os documentários que constituem o nosso *corpus*, articulando esta reflexão com os dados das entrevistas aos realizadores – expondo as suas motivações para o desenvolvimento dos filmes - procurando ilustrar com fotogramas as considerações realizadas.

Este capítulo é dedicado à análise das representações que estes documentários veiculam sobre as populações de origem migrante. Examinamos que temáticas prevalecem e de que modo são (re)construídas nos filmes.

7.1 Os lugares de memória no documentário *Adeus, até Amanhã* (2007)

António Escudeiro nasceu a dois de julho de 1933, em Lobito, Angola. Tendo frequentado o ensino superior em Portugal, deixa o curso e regressa a Angola para trabalhar com o pai. O seu regresso definitivo a Portugal acontece em 1975, por razões familiares (o realizador tinha quarenta e dois anos). Passadas três décadas do seu regresso a Portugal, voltou a Angola para filmar o documentário analisado. É diretor de fotografia e realizador. Possui cerca de quarenta e cinco trabalhos como diretor de fotografia, com trinta e cinco anos dedicados ao cinema: curtas-metragens, longas-metragens, documentários e ficção - além de mais de duzentos filmes publicitários. Paulo Rocha, António de Macedo, José Fonseca e Costa, José Manuel Lopes, Vicente Jorge Silva e Fernando Lopes são alguns dos realizadores com quem trabalhou ao longo da sua carreira. Nos últimos anos tem-se dedicado à realização e produção de documentários, área onde refere sentir mais liberdade⁴⁵.

⁴⁵ As breves notas biográficas dos realizadores que incorporamos neste capítulo resultam da pesquisa realizada sobre o seu percurso pessoal e profissional e das informações cedidas no momento das entrevistas.

Alguns dos filmes da autoria de António Escudeiro são: *Para Josefa* (1991), *Num País Perdido* (1999), *Nós Separados* (1999), *Ver, Ouvir Macau* (2001), *As Dioptrias de Elisa* (2002), *Adeus, até Amanhã* (2007) e *Velocidade de Sedimentação* (2008).

O filme *Adeus, até Amanhã* (2007)⁴⁶, realizado por António Escudeiro, é apresentado pelo realizador como o olhar que resulta de vários regressos a Angola. Trata-se, nas suas palavras, de um filme “muito sensível e pessoal” (Escudeiro, 2013)⁴⁷.

“A 15 de setembro de 1975 fui forçado a deixar Angola. 32 anos depois regresso. Deste novo regresso e de outros ficou este olhar”. (*Adeus, até Amanhã*, 2010)

Em entrevista, o realizador refere que foi forçado a regressar a Portugal com a família por razões de saúde de um membro da família. Foi forçado, porque quer ele, quer outros membros da família, desejavam continuar a viver no Lobito.

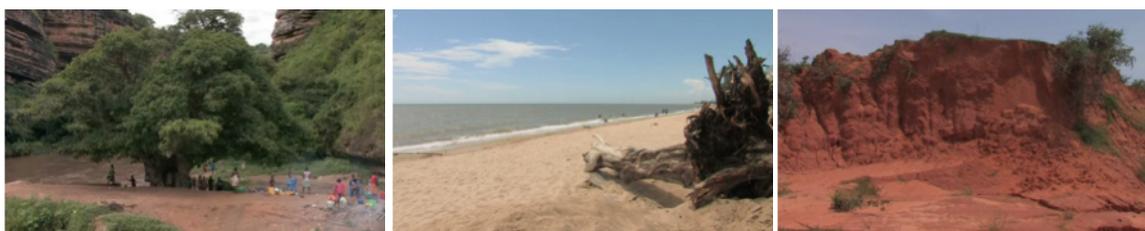
Escudeiro (2013) relata que tencionava fazer um documentário que representasse de algum modo a sua “geografia angolana”. Por isso, o documentário relata o seu percurso pelas cidades e espaços com os quais se relacionou, de algum modo, no passado. Tendo uma extensa experiência em fotografia, podemos observar um cuidado profundo com as imagens que utiliza para montar o filme (a luz, as cores, o ângulo, a composição, etc.). Por essa razão, as imagens assumem o protagonismo no documentário, tendo a narrativa uma função mais descritiva, esclarecendo o público sobre os significados das imagens que nos são apresentadas.

O autor refere que tinha obrigatoriamente que entrar no filme, revendo-se nos espaços do passado. Como Escudeiro (2013) expõe: “é evidente que eu tinha que aparecer, porque tinha que entrar na minha casa de Lobito, de Huambo, tinha que entrar no Liceu, no cinema”. Esta necessidade de entrar num espaço que fez/faz parte de si revela a importância de compreendermos a noção de espaço para além da sua componente geográfica, enquanto locais de produção de memória, repletos de simbolismo. Estes espaços, para além de constituírem lugares da memória, também expressam mudanças nas dinâmicas dos grupos sociais ao longo do tempo. A título de exemplo, em Huambo, o realizador reúne um conjunto de imagens de edifícios com vestígios de balas, mencionando as marcas deixadas pela guerra civil angolana.

O filme começa com as imagens da chegada do autor a Luanda. Os prédios em construção contrastam com os prédios inacabados, onde habitam várias pessoas. As imagens de espaços ao ar livre são constantes: cinema, jogo de futebol entre crianças e jovens e a baía e a fortaleza de S. Salvador.

⁴⁶ Este documentário foi objeto de uma análise exploratória no artigo “Diasporic identity(ies) and the meaning of home in autobiographical documentary films” (Macedo & Cabecinhas, 2014).

⁴⁷ A entrevista a António Escudeiro foi realizada no dia 8 de fevereiro de 2013, em Lisboa.



Fotograma 1 - Adeus, até amanhã (2007)

Fotograma 2 - Adeus, até amanhã (2007)

Fotograma 3 - Adeus, até amanhã (2007)

Ao romper do dia chego a Luanda! Regresso a Angola. África. Minha terra. Meu continente. Depois de 5 séculos de colonialismo, três décadas de independência, e de uma guerra civil que fez cem mil mortos e dois milhões de desalojados, Angola está hoje em paz. Uma luz irreal ilumina o fim do dia a Baía e a Fortaleza de S. Salvador. Começa aqui um filme, que vai viajar numa geografia que também é minha, Lobito, Huambo, o herói. (Adeus, até Amanhã, 2010)

Neste excerto, embora o realizador refira os cinco séculos de colonialismo é dado um destaque particular às consequências da guerra civil angolana.

O realizador relata que chega de madrugada ao Lobito, “baía de um lado, mar do outro”. Aqui mostra-nos imagens dos edifícios, novos e antigos e menciona o conflito constante que crê irá viver desde as primeiras imagens que viu, um conflito entre “o passado, o presente, e o imparável futuro” (Adeus, até Amanhã, 2010). Surge a antiga Escola Pedro Alexandrino da Cunha, que hoje se denomina Escola Marcelino Dias. Aqui, as crianças cantam o hino nacional Angolano⁸⁸. As imagens do mar regressam, de novo com crianças a banharem-se, enquanto se ouve a voz do realizador que menciona: “os rituais de então são hoje os mesmos” (Adeus, até Amanhã, 2010).

O realizador integra uma sequência de fotografias da sua infância no Lobito (fotogramas 4 e 5). Como podemos verificar, trata-se de imagens que evidenciam o estatuto social do realizador e da sua família. De fundo, ouve-se a sua voz mencionando a casa de infância que já não existe, mas cuja fotografia antiga sobrepõe à rua atual. Dá-se uma espécie de fusão entre espaços do passado e do presente. Para além da casa de Lobito, Escudeiro mostra-nos ainda o ringue de patinagem e o campo de ténis, referindo:

⁸⁸ “Óh Pátria, nunca mais esqueceremos/Os heróis do 4 de Fevereiro/Ó Pátria nós saudamos os teus filhos/Tombados pela nossa Independência./Honrámos o passado e a nossa História,/Construindo no trabalho um homem novo,/Honrámos o passado e a nossa História,/Construindo no trabalho um homem novo. Angola, avante!/ Revolução, pelo Poder Popular!/ Pátria Unida, Liberdade,/ Um só Povo, uma só Nação!/ Angola, avante!/ Revolução, pelo Poder Popular!/Pátria Unida, Liberdade,/ Um só Povo, uma só Nação! Levantemos nossas vozes libertadas/Para glória dos povos africanos./Marchemos, combatentes angolanos,/Solidários com os povos oprimidos./ Orgulhosos lutaremos pela Paz/Com as forças progressistas do mundo/Orgulhosos lutaremos pela Paz/Com as forças progressistas do mundo. Angola, avante!” (retirado de <http://www.angola.gov.ao/Simbolos.aspx>).

Esta rua, a casa que não está lá era o meu mundo. Vivi aqui a minha infância, com as minhas irmãs, o meu pai e a minha mãe. (Adeus, até Amanhã, 2010)

A garagem, o ringue de patinagem, o campo de ténis, são imagens de uma inexplicável sobrevivência a pedirem um olhar à magia da sua intemporalidade. (Adeus, até Amanhã, 2010)



Fotograma 4 - Adeus, até amanhã (2007)



Fotograma 5 - Adeus, até amanhã (2007)



Fotograma 6 - Adeus, até amanhã (2007)

O autor apresenta-nos também o Lobito Sport Club, referindo que a “memória traz para hoje” as festas e os bailes de então. Surgem em seguida um conjunto de imagens das festas que ali tiveram lugar. Foi ali também que viu os primeiros filmes da sua vida. Como Escudeiro refere no documentário, o Lobito Sport Club é “uma ruína fabulosa. Construída em madeira, sobre a areia, perto do mar. A desafiar os homens e o tempo” (Adeus, até Amanhã, 2010). Perpassa neste excerto e nas imagens do clube, a ideia de resistência dos espaços às transformações de ordem ambiental e social vivenciadas no Lobito.

O encontro com o hospital, também construído em madeira, é outro momento que o realizador considera surpreendente. Nesta sequência, a banda sonora selecionada revela-se marcante, muito distinta das escolhas anteriores, parece ter como objetivo a criação de uma atmosfera dramática. Em entrevista, o autor salienta que ficou surpreendido ao encontrar o hospital naquele estado, referindo: “E o hospital tem aquele ar, não tem remédios, os armários estão vazios, não há um comprimido, não se tira uma radiografia...” (Escudeiro, 2013). O autor tira sangue neste hospital. Em entrevista, refere que o faz habitualmente nos locais por onde passa quando filma em enfermarias. Para ele, “é como se fosse uma marca, de ter ido àquele lugar, deixei lá um bocado do meu sangue, um bocado de mim (Escudeiro, 2003). Visita ainda outro hospital, referindo os serviços mínimos, os “instrumentos de uma beleza extraordinária” e que “resta a dignidade dos profissionais e dos doentes” (Adeus, até Amanhã, 2010). Nesta narrativa, há uma espécie de nostalgia em relação ao passado. Nostalgia é geralmente considerada em termos de saudade e desejo em relação a um lar perdido, espaço e/ou tempo. A expressão ‘enviesamento nostálgico’ é empregue por Laurens (2002) para designar uma tendência para as pessoas se lembrarem, a longo prazo, maioritariamente de eventos positivos, reinterpretando os

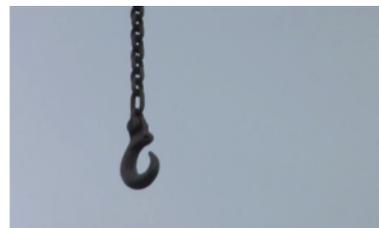
eventos negativos de modo neutro ou até positivo. À semelhança do que parece suceder com Escudeiro, Laurens (2002) constatou que o aumento da idade ou períodos de lembrança mais longos estão associados com avaliações mais positivas de eventos passados.



Fotograma 7 - Adeus, até amanhã (2007)



Fotograma 8 - Adeus, até amanhã (2007)



Fotograma 9 - Adeus, até amanhã (2007)

Em outra sequência, o realizador mostra-nos o cais. Usando imagens antigas do porto, do cais e dos cargueiros, mas também dele com a família. Estas imagens contrastam com imagens atuais do porto. Surge um grande plano do barco, da corda que o prende ao cais, do cabo usado para levantar as cargas (fotogramas 7 a 9). Trata-se de planos aproximados e demorados, indicando-nos que este local de onde partiu e onde regressou algumas vezes está inscrito na sua memória, com marcas profundas na sua identidade social.

Para o realizador, 'o centro de tudo' é o caminho de ferro de Benguela. Talvez por isso, as imagens de comboios, a chegar e a partir e os seus sons sejam recorrentes ao longo do filme. Imagens dos funcionários, das linhas ferroviárias, dos passageiros, de carris velhos e em desuso e uma imagem panorâmica, em contrapicado, da estação (fotogramas 10 a 12). O realizador também entra nesse comboio, filmando os passageiros e a paisagem, que nos são dados a ver pelas janelas dos carris. Numa das estações em que o comboio para, Escudeiro mostra imagens da parte de fora do comboio, da sua chegada, dos passageiros que entram e saem e do próprio maquinista. A ideia de percurso, de viagem, de deslocação é constante ao longo do filme.

"Finalmente, o caminho de ferro de Benguela, o centro de tudo. Miúdo, brincava aos comboios, vendo-os partir e chegar. O meu pai chegou a Angola para trabalhar no troço final da linha que de Lobito a Luau se estendia por 1357 Km. A Guerra Civil parou o comboio durante 30 anos. Hoje vai de Lobito ao Cubal e de Huambo a Calenga, amanhã será Luau. Tendo chegado a diretor, deixou nos Caminhos de Ferro 40 anos da sua vida". (Adeus, até Amanhã, 2010)



Fotograma 10 - Adeus, até amanhã (2007)



Fotograma 11 - Adeus, até amanhã (2007)



Fotograma 12 - Adeus, até amanhã (2007)

Em entrevista, o realizador explica as razões que o fazem considerar o caminho de ferro de Benguela um 'lugar de memória'. Diz-nos que ali trabalhou com o pai durante alguns anos. Quando jovem deixou o curso de Direito que frequentava em Lisboa, porque queria regressar ao Lobito, iniciando funções na contabilidade dos caminhos de ferro. Como o próprio recorda:

Faziam uma coisa genial que era o comboio pagador, fazia os 1307 km do caminho de ferro de Benguela a pagar a todos os funcionários em notas, pá! Eu ia no comboio, fazia as contas, as faturas, contava-se o dinheiro, o comboio parava ali naquela terra, toda a gente sabia que era dia do comboio pagador, isto são outros mundos e eu delirava com aquilo. (Escudeiro, 2013)

Em entrevista, o autor acrescenta: "Como eu gostava de passar recibos..." (Escudeiro, 2013). Neste momento, recordando este período de sua vida, percebe-se alguma emoção nas suas expressões faciais. Verifica-se que quando o realizador recorda memórias passadas e espaços que foram e que, simbolicamente, continuam a fazer parte da sua identidade, a emoção e os afetos estão muito presentes na narrativa (Ahmed, 1999). Esta questão emocional também é visível quando Escudeiro se refere ao cinema de Ruacaná e à casa do Huambo. Sobre Huambo, o autor relata que é uma das cidades que sofreu mais com a guerra. É-nos apresentado o cinema de Ruacaná, as velhas máquinas de projecção e um plano do autor sentado numa cadeira a olhar para o edifício onde outrora viu filmes (fotogramas 13 a 15). Refere que se trata de uma "ruína magoada". A personalização do edifício confere à narrativa um pendor emotivo adicional. As imagens de edifícios marcados pelo tempo, abandonados, destruídos e de edifícios com marcas de balas são recorrentes nas imagens de Huambo. Salienta, em diferentes cidades por onde passa, que se encontram reconstruídos apenas os edifícios do "poder provincial" e alguns monumentos e serviços públicos.



Fotograma 13 - Adeus, até amanhã (2007)



Fotograma 14 - Adeus, até amanhã (2007)



Fotograma 15 - Adeus, até amanhã (2007)

Para o realizador, as casas de Lobito, de Huambo, o comboio e a escola onde estudou constituem 'lugares de memória' (Nora, 1997), testemunhas de experiências passadas. Tornam-se 'lugares de memória' a partir do momento em que a imaginação do autor os investe de um olhar simbólico, como podemos observar no filme. A determinado momento o realizador sobrepõe imagens

da casa de Huambo (fotogramas 16 a 18) sobre a casa atual e a própria banda sonora escolhida parece ter como objetivo suscitar no público o envolvimento face à nostalgia que é evidenciada nos sons e imagens apresentados.

Vinda de tempos incontáveis, surge a casa de Huambo. De quem são estes quartos que foram nossos? Quem é esta criança que me olha e a que na árvore, como nós, agora apanha goiabas? Quem está nesta varanda? Quanta chuva, quantas trovoadas, quantos raios se abateram sobre esta casa, velha de 90 anos? Que encontros são estes?. (Adeus, até Amanhã, 2010)



Fotograma 16 - Adeus, até amanhã (2007)

Fotograma 17 - Adeus, até amanhã (2007)

Fotograma 18 - Adeus, até amanhã (2007)

Viaja ainda por Calenga, Caala e Lépi. Sobre esta última cidade o realizador refere que havia ali “um silêncio e uma cor que continuo a não saber descrever”, que o Lépi “foi uma memória que quis voltar a viver” (Adeus, até Amanhã, 2010). As imagens de espaços em que a arquitetura está mal conservada são recorrentes. São exceção o Grande Hotel Húlia, o hospital e a maternidade e, mais uma vez, o centro de poder provincial. Visita o seu liceu e escreve no quadro de giz: “Eu, António, nasci em Angola e fiz o liceu nesta escola” (Adeus, até Amanhã, 2010).

O filme termina com imagens de nuvens, paisagens, com a visita ao território Muíla referindo que homens e mulheres “gente de outro tempo” já naquela altura, “continuam imutáveis”, “os mais novos adivinham outros olhares, à espera” (Adeus, até Amanhã, 2010). Em Umpala, ponto mais alto de Angola termina o filme “que foi também um roteiro sentimental” (Adeus, até Amanhã, 2010). O filme encerra com um grupo de crianças que olham a câmara. A geração futura. As emoções associadas a Angola – “Fui feliz em Angola e voltei a sê-lo agora, com tudo e todos” (Adeus, até Amanhã, 2010) - como a felicidade da infância e a felicidade sentida ao longo da rodagem do filme, remetem-nos para o papel das emoções na (re)construção identitária dos indivíduos.

7.2 Segregação social e racial no documentário *Dundo, Memória Colonial* (2009)

Diana Andringa nasceu em 1947, no Dundo, Angola. O seu pai exercia funções na Diamang⁴⁹, uma importante companhia que explorava minas de diamantes. A realizadora veio para Portugal em 1958, onde completou o ensino secundário e escolheu Medicina para estudar na universidade. No entanto, as prisões de estudantes, algum contacto com crianças hospitalizadas e as inundações de 1967, levaram-na a escolher Jornalismo, em vez da Medicina. Iniciou-se no Jornalismo na década de 1960, ao colaborar com o *Diário de Lisboa*, onde se profissionalizou. Trabalhou como copy-writer numa agência de publicidade, uma experiência interrompida pela sua prisão pela Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE), em janeiro de 1970. Libertada em setembro de 1971, trabalhou em atividades de jornalismo e publicidade. Juntou-se à RTP - Rádio e Televisão Pública Portuguesa em 1978, onde trabalhou durante vinte e três anos. Foi sub-diretora do *Diário de Lisboa* (1989/90), cronista do *Diário de Notícias* (1983/89) e do *Público* (1993/95). Possui pós-graduação em Jornalismo, pelo ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa (2000) e terminou recentemente o doutoramento em Sociologia pelo mesmo Instituto. Atualmente Diana Andringa é realizadora independente de documentários⁵⁰.

Dundo, Memória Colonial (2009)⁵¹ conta a história do regresso de Diana Andringa ao local onde nasceu e viveu até aos onze anos de idade, altura em que, segundo Fivush (2008), começa a emergir a autobiografia, período crítico de desenvolvimento, em que nos definimos e definimos os outros. A realizadora regressa ao Dundo com o objetivo de confrontar as suas memórias, perceber “se eram reais ou construídas por si” (*Dundo, Memória Colonial*, 2009). Como veremos de seguida, à semelhança do filme *Adeus, até Amanhã*, de António Escudeiro, este também tem como temática central as memórias sobre o passado colonial. Contudo, na narrativa de Diana Andringa são marcantes as memórias associadas à segregação social e racial que observava no Dundo.

Podemos constatar que grande parte trabalho da realizadora explora o passado colonial. Realiza a série *Geração de Sessenta*, um conjunto de 6 programas que abordam alguns aspetos políticos da década de 1960, que marcaram esse período e essa geração, como a ditadura, a repressão, as lutas

⁴⁹ A Diamang era uma companhia que explorava minas de diamantes em Angola. Esta companhia foi formada em 16 de outubro de 1917 por investidores financeiros de Angola, Portugal, Bélgica, Estados Unidos da América, Grã-Bretanha e África do Sul. Depois da independência de Angola, a companhia foi nacionalizada e oficialmente dissolvida em 1986.

⁵⁰ Alguns de seus filmes mais recentes são: *Timor-Leste: O sonho do crocodilo* (2002); *Era uma vez um arrastão* (2005); *Este é o nosso sangue, a nossa vida* (2005); *Regresso ao País do Crocodilo* (2006); *As Duas Faces da Guerra*, com Flora Gomes (2007) e *Dundo, Memória Colonial* (2009).

⁵¹ Este filme foi analisado nos artigos “Audiovisual Post-colonial Narratives: Dealing with the Past in *Dundo, Colonial Memory*” (Macedo, Cabecinhas & Abadia, 2013) e “Diasporic identity(ies) and the meaning of home in autobiographical documentary films” (Macedo & Cabecinhas, 2014).

estudantis, os movimentos de libertação e a guerra colonial⁵². Quando a realizadora deixa de trabalhar na RTP, é convidada para fazer um filme sobre Timor, *Timor, o Sonho do Crocodilo* (2002) e depois o *Regresso ao País do Crocodilo* (2006). Neste último filme, Andringa regressa a Timor com os personagens Somotxo e Florbela, que procuram recuperar documentos para o arquivo da resistência.

Um filme que marca o percurso da realizadora é *As Duas Faces da Guerra* (2007). A autora conta-nos que a ideia de realização deste filme com Flora Gomes surge quando vê o seu filme *Mortu Nega* (1988)⁵³. Andringa (2012) menciona em entrevista que, durante as filmagens na Guiné, visitou um quartel português onde filmou uma pedra partida com os nomes dos mortos naquela zona e os restos dos carros militares portugueses. Quando questionada pelos colegas sobre as razões de filmar aquilo, Andringa respondeu: “Eu não sei onde vou meter isso no filme, mas isso tem que ser filmado, essas coisas não podem desaparecer da memória, tem que estar filmado!” (Andringa, 2012). A realizadora escreveu uma crónica sobre a morte dos jovens cujos nomes constam daquela pedra, jovens que não conhecia, mas que estavam a fazer uma guerra com a qual ela não estava de acordo e que morreram no dia em que ela fez vinte anos. Passados alguns dias, recebeu um embrulho com um livro do Nelson Mandela, mandado por uma editora, com uma carta que dizia:

Diana Andringa, o meu editor tinha dado ordem para lhe mandar este livro, entretanto eu hoje fui beber um café, abri o Público e vi a sua crónica. A realizadora diz que não sabe os nomes de todos os mortos porque a pedra está partida. Eu posso dizer-lhe o nome de todos, de onde são todos e em que condições morreram, aquele era o meu batalhão. Eu não estava naquele momento, tinha sido evacuado, tinha sido ferido um tempo antes. (Andringa, 2012)

A realizadora considera que este foi um sinal de que tinha de fazer *As Duas Faces da Guerra*, porque era “importante mostrar como uma guerra pode gerar duas vitórias e uma grande amizade, porque de facto os guineenses são nossos amigos. Nós não lhes ligamos nenhuma, mas eles são nossos amigos, amigos dos portugueses” (Andringa, 2012).

No caso do filme *Dundo, Memória Colonial* (2009) a autora refere que se trata da sua memória e que precisava de a tratar, de a confrontar. Descreve que, como os pais morreram muito cedo e os seus irmãos não estiveram com ela em Angola, e também já morreram - a irmã esteve com ela apenas num período da sua vida - há muitas histórias de que não se lembra e que precisava de perceber se as memórias que tinha eram ‘verdadeiras’.

O documentário começa com imagens de fotografias do tempo em que Andringa viveu no Dundo. Mostra à filha, Sofia, uma fotografia dela com quatro anos e diz que é a fotografia mais linda da

⁵² A realizadora refere em entrevista – realizada a 6 de janeiro de 2012, em Braga - que nesta série mostra as relações “muito próximas entre os combatentes africanos e os resistentes anti-facistas portugueses” (Andringa, 2012). Neste momento apercebe-se que, por exemplo, na Guiné-Bissau, onde entrevistou algumas pessoas, estas mencionam “como dizia o nosso camarada Amílcar Cabral, nós não combatemos o povo português, nós combatemos o colonialismo, vocês, como nós, éramos vítimas do colonialismo” (Andringa, 2012). Para a autora esta ideia está muito marcada nas pessoas.

⁵³ Filme histórico sobre as vivências da Guerra da Independência da Guiné-Bissau.

sua vida (fotograma 20). Mostra a certidão de batismo, de nascimento e a cédula pessoal (fotograma 21), dizendo que por ter nascido em Angola se tornou “uma portuguesa de segunda classe”. Esta afirmação poderá dever-se ao facto de, quando veio para Portugal com onze anos, as suas práticas, os espaços e a própria escola constituírem momentos onde se sentia reprimida, quando no Dundo estava habituada a exprimir-se livremente. Nas palavras da autora em entrevista: “o meu regresso a Portugal foi sair do paraíso para um purgatório” (Andringa, 2012)⁵⁴.

Este é o meu documento de identificação pessoal. No Dundo, distrito de Chitato, Província de Angola. E assim se selou o meu destino como uma portuguesa de segunda classe. (Dundo, Memória Colonial, 2009)

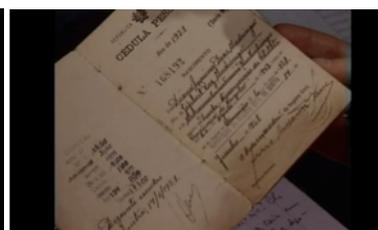
Nasci em 1947, em Angola, então colónia portuguesa. A terra onde nasci, o Dundo, na Lunda Norte, a 18 km da fronteira com o Congo Belga de então, era o centro administrativo da Companhia de Diamantes de Angola, Diamang, na qual trabalhavam uns 15 mil angolanos e duas centenas de imigrantes. O meu pai era um destes imigrantes. Era bom ser criança em Dundo, quando se era branca e filha de engenheiro. Havia jardins e amigos com quem brincar, ruas onde andar de bicicleta, animais, liberdade... Era bom ser uma criança branca no Dundo, fechando os olhos às desigualdades e à injustiça do mundo à volta. (Dundo, Memória Colonial, 2009)



Fotograma 19 - Dundo, Memória Colonial (2009)



Fotograma 20 - Dundo, Memória Colonial (2009)



Fotograma 21 - Dundo, Memória Colonial (2009)

A realizadora conversa com a filha sobre as pessoas que surgem ao olharem as fotografias do passado. Fala-lhe sobre o Dr. Barros Machado, biólogo, perseguido pelo regime, que lhe enviou as páginas de um diário de 1969 onde descreve torturas e perseguições realizadas pela PIDE. A realizadora lê um excerto deste diário dizendo que em 1961 um médico ajudava a torturar os negros com choques elétricos e injeções de gasolina. Este biólogo foi um ator-social importante na vida da realizadora, que refere ter sido ele quem lhe apresentou diversos animais da fauna da Lunda, com quem tinha uma relação próxima. Para a realizadora, o Dundo era o paraíso, a sua pátria, tendo-se

⁵⁴ A autora menciona que se trata de um regresso pelo facto de ter estado anteriormente em Portugal por razões de saúde. Em relação ao período em que estudou no Colégio Ramalhão (Sintra) refere: “aquilo para mim foi um período de verdadeira tortura, porque eu não gostava daquelas pessoas, porque eu não me entendia com aquela vida, até que depois nós tínhamos um grupinho em que pelo menos três eram angolanas, porque era a noção do espaço, era a noção de outra forma de viver que não tinha só a ver com as festas de que as nossas colegas falavam, era muito assustador e portanto o meu regresso a Portugal foi sair do paraíso para um purgatório, não era que fosse um inferno, mas um purgatório cheio de estupidez, cheio de falta de inteligência e tu vinhas de uma zona onde apesar de tudo lidavas com as pessoas inteligentes, apesar de tudo quanto havia de errado na companhia dos diamantes, eram muitas e eu sentia-as” (Andringa, 2012).

envolvido na luta pela independência da Angola e sido presa pela PIDE, por estar ligada a um grupo que apoiava o MPLA – Movimento Popular de Libertação de Angola.

Deixei o Dundo pouco depois de fazer onze anos. Ao longe, o paraíso ganhou outros contornos. Dundo era a minha pátria, mas a Diamang representava tudo o que repudiava. Foi a minha infância que me levou a defender a independência de Angola defender a independência de Angola e a ser presa. Foi sobre a vida na Diamang que falei em tribunal, quando me julgaram. Mas o Dundo continua na minha memória e sinto necessidade de recordar. Procuro-me por isso nas imagens desse tempo. (Dundo, Memória Colonial, 2009)

Na pesquisa de arquivo que desenvolve, procura-se nas imagens daquele tempo, encontrando apenas os seus padrinhos, belgas. Observa, contudo, que não se vê um negro nas imagens que encontra da piscina. Observa ainda que nos jogos dos brancos os negros apanhavam as bolas, enquanto nos jogos dos negros, os brancos podiam, além de ser espetadores, ser árbitros, assumindo também aqui uma posição de controlo.

No documentário é-nos apresentada uma sequência com antigos funcionários da Diamang, que reúnem num almoço anual desde 1982. Revêm fotografias, relembram as casas e os familiares. A realizadora questiona-se sobre as memórias que têm essas pessoas do Dundo. Ao conversar com vários ex-funcionários percebe que o seu discurso é o de um Dundo muito bonito e tranquilo. Estas narrativas suscitam nela uma vontade ainda maior de regressar ao Dundo.

Já em Angola visita com a filha a casa onde viveu mais tempo com os pais. A realizadora ‘mostra’ a Sofia as suas memórias, situando no espaço os jardins, as árvores e os animais que conheceu (fotogramas 22 a 24).



Fotograma 22 - Dundo, Memória Colonial (2009)



Fotograma 23 - Dundo, Memória Colonial (2009)



Fotograma 24 - Dundo, Memória Colonial (2009)

À semelhança de António Escudeiro, visita também o hospital onde nasceu, fazendo-se acompanhar por antigos enfermeiros. Um dos homens que a acompanha refere que naquele tempo havia muitos medicamentos e equipamentos, como microscópios, que atualmente já não existem. A realizadora conta a uma mãe que acaba de dar à luz que também nasceu naquele hospital, embora “tudo fosse muito diferente naquela altura” (Dundo, Memória Colonial, 2009).

Penso no meu nascimento neste hospital, que era tão diferente nesse tempo. É estranho saber que, de alguma maneira, o meu nascimento se enquadrava numa estratégia de colonização com “nacionais brancos de ambos os sexos”, defendida pela direção da Diamang. (Dundo, Memória Colonial, 2009)

A realizadora recupera também imagens de arquivo do grupo coral de trabalhadores do Dundo, onde vários indivíduos cantam a música “Josezito” (fotograma 26). Para Andringa (2013), “não há nada mais violento do que agarrares em pessoas que têm uma cultura lindíssima e impores a cultura de outrem” e estas imagens de arquivo retratam essa opressão. A autora convidou alguns antigos funcionários da Diamang para verem vídeos de arquivo daquela altura, incluindo um filme de propaganda da Diamang (fotograma 25). Os antigos funcionários começaram a lembrar pormenores da vida e da repressão vivida naquele período (fotograma 27). Referiram que não podiam estudar muito, se vissem que eram “espertos” não os deixavam continuar a estudar, pois podiam “começar a abusar”. De facto, como verificam Cunha (1994) e Cunha e Cabecinhas (2006) ao estudarem representações raciais na banda desenhada, quer do Estado Novo, quer na banda desenhada contemporânea, as imagens do negro mostram-no “mais esperto que inteligente”. O modo como são representadas as ações dos negros suscitam “uma espécie de esperteza espontânea, mais ou menos adaptada às circunstâncias locais” e a “manifestação de uma eventual inteligência” (Cunha, 1994, p. 37). Com efeito, como indicam os estudos desenvolvidos por Cabecinhas (2002), não lhes é reconhecido o estatuto de pessoa adulta, responsável e com capacidade de realização.

Relembrou ainda que à noite a partir das nove horas não podiam andar na rua, se os apanhassem iam dormir na cadeia, para se “civilizarem”. Mencionaram que não servia de nada justificarem-se, porque “o branco tinha sempre razão” (Dundo, Memória Colonial, 2009).



Fotograma 25 - Dundo, Memória Colonial (2009)



Fotograma 26 - Dundo, Memória Colonial (2009)



Fotograma 27 - Dundo, Memória Colonial (2009)

- Nós não podíamos estudar muito. Ficávamos muito atrás. Para estudar, fazíamos a primeira classe. Mas se eras esperto, tiravam-te da escola. Punham-te numa oficina, nas cozinhas, onde quisessem, para começar a trabalhar...
- Então os espertos não ficavam na escola?
- Não podiam. Para quê estudar, para começar a abusar? Punham-te a trabalhar, directamente. (Dundo, Memória Colonial, 2009)

- Se tocássemos numa coisa, “estragaste-o” gritavam, e te davam uma bofetada. Se tentavas queixar-te, era sempre a um branco. Diziam-te que não devias discutir com um branco...
- E o branco não era castigado?
- Não, tinha sempre razão, por ser branco. Tinha sempre razão. (Dundo, Memória Colonial, 2009)

Trata-se de imagens de arquivo que confirmam as suas lembranças sobre a segregação social e racial em que se vivia no Dundo. Crianças brancas brincam enquanto as crianças negras trabalham nas casas dos brancos. Nestas imagens de arquivo observam-se ainda os negros a trabalharem em funções mais manuais e a servirem os patrões brancos (fotogramas 28 a 30).



Fotograma 28 - Dundo, Memória Colonial (2009)

Fotograma 29 - Dundo, Memória Colonial (2009)

Fotograma 30 - Dundo, Memória Colonial (2009)

E depois era a sensação da desigualdade que era muito, muito marcada em tudo. Nós vínhamos das aulas, vínhamos brincar, eles vinham das aulas vinham capinar para a casa dos brancos, vinham trabalhar, estavam numa escola segregada. Lembro-me de uma vez uma professora, eles mandavam, naquela altura havia a mania dos cadernos muitos bonitos, com desenhinhos... Eu nunca tive jeito nenhum para desenho, os meus cadernos eram um caos, depois sempre que apagava desatava a chorar porque tinha errado e depois aquilo fazia rasgões enfim, os meus cadernos eram um desastre! E um dia a professora farta não somente dos meus, mas de todos os meus colegas que não tinham cuidado com as coisas, trouxe-nos os cadernos dos meninos da escola negra, impecáveis, lindíssimos, todos muito bem arranjados, com os desenhos e ela disse “Vejam” e depois disse “Sabem, é que eles não se podem dar ao luxo de não estudar” e eu nunca tinha pensado sequer nisso, que não estudar era um luxo, porque havia pessoas que tinham que estudar para poder melhorar a sua vida. (Andringa, 2012)

Este excerto indica que as lembranças da realizadora são sobretudo da desigualdade e segregação que observava enquanto criança. Por essa razão, considera que era uma privilegiada num contexto de repressão e violência.

Ao percorrer o Dundo, a realizadora entrevista vários habitantes. Conversa com uma pessoa que confirma mais uma vez aquilo que as suas lembranças indicam. De facto, havia um médico que tratava brancos e um médico para negros. Em entrevista, Andringa (2012) relembra um conjunto de experiências que retratam a segregação entre brancos e negros, o que contrastava com as relações que as crianças brancas estabeleciam com as pessoas que cuidavam diariamente delas, os jovens e homens negros.

Havia essa segregação, mas repara, era uma segregação muito estranha, porque ao mesmo tempo quem tomava conta de ti eram os criados negros. As pessoas que tu tinhas em casa eram homens negros, porque os criados eram todos homens, não havia mulheres, naquela fase eram todos homens e eram todos negros e eram eles que te faziam a comida, eram eles que te davam a comida, eram eles que te contavam

histórias, eram eles que te levavam ao jardim, ou seja, toda a tua afetividade passa pela pele negra. (Andringa, 2012)

Depois tenho, por exemplo, uma memória de um criado que nós adorávamos, a quem se confiava tudo, naquela casa não havia desconfianças das pessoas. E esse criado a certa altura é acusado por uma vizinha de ter roubado uma peça de roupa do estendal, e pronto, era um negro, ia a passar, desapareceu a peça de roupa, pronto, prende-se o negro e dá-se uma carga de porrada para ele confessar e bateram-lhe tanto, tanto, que ele passou-se completamente e foi lá ter a casa completamente perdido e eu lembro-me das mãos dele transformadas em bolos da palmatoadas que tinha levado, das mãos inchadas e lembro-me do meu pai, que era uma pessoa distante, olhar para ele, pegar-lhe nas mãos, olhar para ele, pedir-lhe desculpa e desatar a chorar, eu só vi o meu pai chorar para aí duas vezes ou três, mas lembro-me desse dia, o meu pai ficou tão envergonhado. Isto é uma vergonha que se entranha em nós, porque é uma vergonha que haja pessoas que de alguma forma tu percebes que é em teu nome que se fazem aquelas coisas que tu podes bater naquela pessoa, porque tu percebes que tu vais no passeio, és uma menina branca, com os teus soquetezinhos branquinhos, o teu vestidinho todo muito branquinho bordado a piquet e o negro da carapinha branca desce para te dar a passagem, e desce para o pó e mesmo uma criança, se não é atrasada mental, percebe os sinais. (Andringa, 2012)

A realizadora refere que naquela altura falavam dos negros à frente deles como se eles ali não estivessem, como se eles não existissem. Para Andringa (2012), “esta noção de que o outro não existe, eu não o quero ver, o outro invisível é o racismo perfeito”, muito mais do que o insulto, “porque quando tu o insultas, apesar de tudo, reconhece-lo como o outro com quem podes falar”. Esta despersonalização do negro corresponde a “uma perda do estatuto de ‘sujeito’” (Cabecinhas, 2002, p. 160). Andringa (2012) diz-nos que esta atitude era recorrente e que ela, mesmo em criança, sentia que vivia num mundo de opressão.

Em diálogo com a filha, a realizadora fala sobre a tortura, sobre os choques elétricos. Refere que passaram 50 anos e essas experiências continuam presentes na sua memória. Neste momento surge um grande plano do rosto da realizadora que transmite um misto de vergonha e culpa, afastando o olhar da câmara.

E isso é o que não posso deixar de sentir, é um sentimento da minha geração. Não posso deixar de me sentir culpada por isso. De alguma maneira, sem querer, era cúmplice: era uma das privilegiadas. Os meus privilégios dependiam de pessoas que faziam coisas assim. E isso, ainda que passem 50 anos, fica connosco. Está aqui... (Dundo, Memória Colonial, 2009)

Os sentimentos de culpa coletiva têm a sua origem nos sentimentos que os membros do grupo experimentam quando aceitam que o seu próprio grupo é responsável por ações imorais contra outro grupo (Etxebarria et. al, 2005). Esta questão foi explorada por Hoffman (1976, 1982) no final dos anos 70. O autor observou a existência de uma ‘culpa existencial’, um tipo de culpa que algumas pessoas sentem por observarem as grandes diferenças entre eles e outros indivíduos ao nível das condições de bem-estar, direitos ou privilégios⁵⁵. Andringa (2012) parece expressar em entrevista, e através do documentário, este sentimento de culpa devido à sua posição privilegiada, quando criança, em relação

⁵⁵ A este propósito, consultar o trabalho de Licata e Klein (2010) sobre memórias coletivas e emoções de diferentes gerações associadas à ação colonial belga no Congo, em que os autores observam níveis elevados de culpa coletiva e apoio às ações reparadoras entre jovens adultos.

ao grupo social angolano. É neste sentido que compreendemos a perspectiva da autora, quando refere sentir mais pesar face às recordações dolorosas da presença no Dundo do que à ausência dos espaços que conheceu em criança.

A autora percorre o Dundo, apresentando as casas e paisagens da infância, enquanto fala sobre a ambivalência que sente. O conceito de ambivalência pode ser definido como o grau em que um objeto ou atitude é avaliado de forma positiva e negativa, ao mesmo tempo (Thompson, Zanna & Griffin, 1995). Cabecinhas e Feijó (2010) observam também esta ambivalência relativamente às memórias da colonização, que podem originar emoções opostas no mesmo participante.

Ambivalência. A palavra que me persegue enquanto ando pelo Dundo reencontrando a paisagem da minha infância. Ambivalência nas palavras dos antigos empregados, desejando que os portugueses regressem, sem ignorar por isso a perversidade do sistema colonial. Ambivalência em mim mesma, entre o desgosto pela política da Diamang e o amor pela terra que se desenvolveu sob a sua direção. Entre o desgosto pelo que desapareceu entretanto e a consciência de que o seu desaparecimento era inevitável. (Dundo, Memória Colonial, 2009)

Esta ambivalência está presente também nos testemunhos das pessoas que participam no documentário, quando falam sobre a guerra colonial e a guerra civil angolana.

- E, em 61, quando começou a guerra contra os portugueses, como foi aqui em Lunda? Houve problemas ou não?
- Não. Aqui, dessa guerra só ouvimos rumores. Não bateram a ninguém porque alguém queimou pessoas ou matou. A guerra que houve foi entre nós. Começamo-nos a matar entre nós. Um dos meus afilhados entrou aqui em la casa, olhou a sua lista, o meu nome não estava. Disse: “O filho da puta do Cunha escapou”. O gajo veio aqui com a intenção de matar-me, em minha casa. (Dundo, Memória Colonial, 2009)

Na visita a uma aldeia, um indivíduo refere que no período colonial davam comida e roupa. Havia armazéns, vendiam e tinham dinheiro para comprar o que precisavam. Por outro lado, também são recordados momentos de grande repressão e tortura.

Quando chegava a tua casa pensavas: Estou mal, vão-me matar. O gajo não era normal. Tinha um cabo eléctrico e, quando o ligava ao teu corpo, já não tinhas força para discutir com ele. Depois desligava-o e começava a bater. Mas se pensasse “este é forte, pode-me bater”, ligava-o. Ficavas uns 3 ou 4 minutos, quase morrias, tirava-o e então começava a bater-te. (Dundo, Memória Colonial, 2009)

Os testemunhos também indicam que acreditam que hoje tudo é diferente, porque enquanto naquele tempo os negros não eram vistos como pessoas, consideram que atualmente brancos e negros são iguais.

Antes muitos pensavam que não éramos pessoas, que éramos animais. Não nos valorizavam. Hoje em dia já viram que somos pessoas. Somos iguais. A diferença de pele não quer dizer nada. (Dundo, Memória Colonial, 2009)

Esta ideia da invisibilidade dos negros enquanto ‘pessoas’ e da sua visibilidade enquanto ‘grupo’ muito presente no período colonial parece relacionar-se com os efeitos de homogeneidade analisados

por Cabecinhas (2002).

7.3 A identidade nacional em *Fantasia Lusitana* (2010)

João Canijo nasceu no Porto em 1957. O seu pai era cinéfilo, tendo sido fundador do cineclube do Porto nos anos 1950. Desde tenra idade que Canijo ouvia e se relacionava com o cinema, estando atento às discussões sobre a função social do cinema e as suas questões políticas. Aos doze anos descobriu que queria ser realizador e inscreveu-se no cineclube do Porto, indo às sessões de domingo de manhã. Queria estudar Cinema em Barcelona, mas foi estudante de História, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, após o 25 de abril de 1974. Entretanto entrou na escola de cinema, mas nesse ano teve de escolher entre fazer o curso de cinema ou ser assistente de Win Wenders. Também entrou no American Film Institute, na altura em que era assistente do Manoel de Oliveira no *Le Soulier de Satin* (1985). Em 2011, ganhou o prémio para melhor realizador no Festival Caminhos do Cinema Português, pelo filme *Sangue do Meu Sangue*⁵⁶.

Uma das motivações para a realização do documentário *Fantasia Lusitana* (2010)⁵⁷, segundo Canijo (2013)⁵⁸, teve a ver com o facto de o filho, que frequentava o ensino secundário, ter questionado a ideia disseminada pelo professor de História de que Salazar teria salvado Portugal da II Guerra Mundial.

Neste trabalho, o realizador mostra a construção ideológica do regime e compára-a com outros pontos de vista, abordagens estrangeiras, relativas ao mesmo período histórico. O material de arquivo, centrado principalmente no período 1939-1945, com o material do *Jornal Português de Actualidades*⁵⁹ - promovido e financiado pelo SPN - amplifica a propaganda e o discurso do regime. Além disso, foram usados textos de refugiados famosos que passavam por Lisboa - depoimentos de escritores como Antoine de Saint-Exupéry e Alfred Döblin, e da atriz Erika Mann. O confronto entre estas duas camadas interessa ao realizador, porque cria uma relação entre o discurso feliz e neutro feito pelo regime ditatorial e a triste realidade dos refugiados que vê essa felicidade como uma ilusão, no contexto da II Guerra Mundial.

Era no tempo em que as sessões de cinema tinham um programa com complementos (...) eram às vezes médias metragens, ou documentários da vida animal, ou desenhos animados, mas tinham sempre o jornal

⁵⁶ Alguns dos seus filmes são: *Três Menos Eu* (1988), *Filha da Mãe* (1989), *Alentejo Sem Lei* (1990), *Sapatos Pretos* (1998), *Ganhar a Vida* (2000), *Noite Escura* (2004), *Mal Nascida* (2007), *Fantasia Lusitana* (2010), *Sangue do Meu Sangue* (2011) e *É o Amor* (2013).

⁵⁷ Este documentário foi explorado em dois artigos sobre o cinema e a ditadura portuguesa, em que analisamos também o documentário 48 de Susana de Sousa Dias: "Representações da ditadura portuguesa: as imagens de arquivo enquanto artefactos de memória em *Fantasia Lusitana* e 48" (Macedo, Bastos & Cabecinhas, 2015) e "Representations of Dictatorship in Portuguese Cinema" (Macedo, Bastos & Cabecinhas, no prelo).

⁵⁸ A entrevista a João Canijo foi realizada no dia 5 de março de 2013 em Lisboa.

⁵⁹ Produzido de 1938 a 1951 com o patrocínio do Estado Novo.

cinematográfico, que no meu tempo já se chamava “E assim vai o mundo”, mas que antigamente era feito pelo António Lopes Ribeiro e chamava-se o “Jornal Português”. E portanto eu sabia perfeitamente como é que eram essas coisas e imaginei o que é que seriam os jornais portugueses dos anos 40. E imaginei imediatamente que o que o António Lopes Ribeiro filmava e mostrava e montava nos jornais portugueses daria a imagem, como ele diz, “de um oásis de paz num mundo em guerra”, como se a guerra fosse noutra planeta. O que aconteceu foi que o delírio ultrapassou todas as minhas expectativas e portanto a ideia era logo à partida a das duas realidades, a realidade da propaganda do regime, que se mantém (...) A propaganda do Estado Novo deixou marcas profundíssimas. (Canijo, 2013)⁶⁰

De facto, os dois níveis de realidade mencionados por Canijo são claros ao longo do filme. A ideia inicial do realizador era analisar a possível relação entre os portugueses e os refugiados que passavam por Portugal nesse período. No entanto, o realizador não encontrou imagens dessa relação. As imagens encontradas levaram-no a inferir que o “delírio” era muito maior e estava mais enraizado entre os portugueses do que ele tinha pensado inicialmente. Como o realizador refere em entrevista, foi muito difícil encontrar imagens ou documentários relativos à miséria vivida no país e à sua realidade, porque só o discurso oficial era permitido.

Nos anos abrangidos pelo documentário, as notícias do *Jornal Português de Actualidades* reportavam principalmente questões de segurança, por exemplo, as imagens da Mocidade Portuguesa, paradas militares, mas também inaugurações de edifícios estatais e exposições. Estas imagens mostram alguma opulência devido aos planos de câmara, que usavam padrões repetidos, e picados e contrapicados (Ribas, 2014), principalmente para transmitir uma situação de controlo, poder, grandeza e segurança.

Um primeiro “nível de realidade”, como referido por Canijo (2013), é construído com base na montagem de um conjunto de imagens de arquivo sobre apresentações, desfiles, comemorações, inaugurações, homenagens, entre outras iniciativas que enfatizam a ideia de união nacional e identidade coletiva. Exemplos destes momentos são a apresentação da classe de ginástica com mais de 4000 jovens e a marcha da Mocidade Portuguesa. É salientado que assistiam a estas iniciativas pessoas estrangeiras (espanhóis, alemães e italianos). Enquanto surgem imagens da Mocidade Portuguesa em desfile, ouve-se a voz de Salazar:

Quando se é velho e se tem, além de alguns séculos, uma história, sente-se que existem outros valores e estes são ao mesmo tempo património e imperativos da vida nacional. (Fantasia Lusitana, 2010)

⁶⁰ O realizador acrescenta que a publicidade televisiva também o impressiona bastante, pelo “patrioteirismo” que ela envolve. Nas palavras do realizador: “Repare, há uma coisa impressionante que não sei se vocês já repararam nisso, a mim choca-me sempre muito, o patrioteirismo da publicidade em televisão. O anúncio do Continente sobre os produtos que são portugueses, um dos últimos é umas senhoras vestidas, de idade média, a fazerem queijo ou lá o que é. Tu não tens em nenhum país do mundo, publicidade nacionalista, publicidade de consumo nacionalista, mas em termos tão patrioteiros, tão salazaristas, não tens, nem em Espanha! E isso é uma inscrição profundíssima. Porque os tipos da publicidade não são eles que são patrioteiros, o que eles sabem é que aquilo funciona” (Canijo, 2013). Para o autor, este discurso assemelha-se àquele proferido por Salazar no período retratado no documentário.

A ênfase num passado ‘glorioso’, em ‘valores nacionais’, são recorrentes no documentário. As narrativas em torno das identidades parecem ser utilizadas enquanto emblemas e aparelhos de poder da encenação nacional (Ribeiro, 2008). Surgem imagens da comemoração da Batalha de Ourique, da inauguração do padrão comemorativo, do hastear de bandeiras, da condecoração de indivíduos, que contrastam com o texto apresentado:

E no dia 4 de Junho de 1940, enquanto uma guerra atroz divide e dilacera a Europa e o Mundo, Portugal festejou orgulhosamente, pacificamente, com preces, com vivas e com flores, os oito séculos imortais da sua história. (Fantasia Lusitana, 2010)

A ‘aclamação’ de Salazar e do governo do Estado Novo é constante no período retratado no documentário e reforçava o sentido de identidade nacional. O material de arquivo do *Jornal Português de Actualidades* permite-nos compreender a extensão e o impacto destas iniciativas. Por exemplo, sobre a Manifestação a Salazar de 27 de fevereiro de 1939, houve-se de fundo: “a maior e a mais extraordinária manifestação de homenagem a um homem público. Meio milhão de portugueses aclamaram nesse dia o nome de Salazar” (Fantasia Lusitana, 2010). Nos discursos de Salazar a referência à preservação do património nacional como condição para o reforço da identidade coletiva são também constantes.

Quando ao lado da ponte ou da estrada que lançamos para comodidade dos povos, reparamos o castelo ou o monumento, reintegramos a pequena igreja secular ou o mosteiro abandonado, alguns não vêm que trabalhamos por manter a identidade do ser coletivo, reforçando a nossa personalidade nacional. (...) Aquelas qualidades que se revelaram e fixaram e fazem de nós o que somos e não outros; aquela doçura de sentimentos, aquela modéstia, aquele espírito de humanidade; tão raro hoje no mundo; aquela parte de espiritualidade que mau grado tudo que a combate, inspira ainda a vida portuguesa; o ânimo sofredor, a valentia sem alardes, a facilidade de adaptação e ao mesmo tempo a capacidade de imprimir no meio exterior os traços do modo de ser próprio; o apreço dos valores morais, a fé no direito, na justiça na igualdade, entre os homens e os povos, tudo isso que não é material nem lucrativo constituem o traço do carácter nacional. (Discurso de Salazar, in Fantasia Lusitana, 2010)

De entre as qualidades dos portugueses, que os ‘tornam quem são’ surge a capacidade de adaptação e a ‘missão civilizadora’, enquanto traços do ‘carácter nacional’. De seguida, o realizador constrói novo contraste. Surgem imagens de soldados nazis, de lojas alemãs com o nome ‘judeu’ escrito nas montras (fotograma 31), enquanto recorrendo aos arquivos do *Jornal Português de Actualidades*, se explica o que é uma blitz. Refere-se o tamanho das bombas - de modo irónico - enquanto surgem imagens das pessoas afetadas pela guerra e em sofrimento, bem como explosões, edifícios a arder, destroços e pessoas desalojadas. Estas imagens contrastam mais uma vez com as seguintes: jovens portugueses a cantar alegremente, a brincar e a comer (fotograma 32), com a voz de Salazar de fundo, que nos fala sobre a guerra, afirmando que “mais devem interessar-nos os

problemas da paz, pois se a guerra tudo pode destruir, por si mesma nada construirá” (Discurso de Salazar, in Fantasia Lusitana, 2010).



Fotograma 31 - Fantasia Lusitana (2010)



Fotograma 32 - Fantasia Lusitana (2010)

As seqüências seguintes ilustram as atitudes do governo em relação à II Guerra Mundial. Manobras navais; o envio de tropas portuguesas para os Açores, enfatizando-se que estas se encontravam “admiravelmente preparadas e equipadas” (Fantasia Lusitana, 2010); a apresentação do novo exército na avenida, com novo fardamento, equipamento, armas e táticas; desfiles da artilharia, com holofotes e aparelhos de escuta; peças antiaéreas prostradas no Parque Eduardo VII; a música de fundo sobre a paz e a luta para salvar Portugal e a Patrulha da Legião Portuguesa percorrendo a cidade de Lisboa, constituem algumas das imagens de arquivo que nos permitem compreender o esforço feito pelo regime para transmitir uma imagem de segurança. Estas imagens contrastam, mais uma vez, com as imagens dos refugiados e da miséria que se vivia em Portugal (fotogramas 35 e 36).



Fotograma 33 - Fantasia Lusitana (2010)



Fotograma 34 - Fantasia Lusitana (2010)



Fotograma 35 - Fantasia Lusitana (2010)



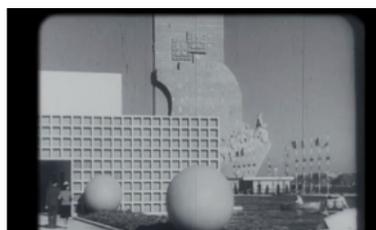
Fotograma 36 - Fantasia Lusitana (2010)

O *Jornal Português de Actualidades* realçava a ‘impecável neutralidade’ portuguesa, que permitia que se recebesse em Lisboa contingentes de soldados de várias origens (por exemplo, a visita oficial da Home Fleet do Reino Unido, a 8ª divisão naval italiana, a tripulação do vapor holandês *arendskerck*, etc).

A imagem de Salazar como o salvador da nação num período de guerra foi cuidadosamente disseminada. Ribas (2014, p. 210) sustenta que os extratos escolhidos para reproduzir os discursos de Salazar criavam um sentido comum de identidade nacional, o que implicava certas características ‘inatas’ como o ‘caráter Português’. Como refere Licata (2000), o nacionalismo geralmente envolve referências a uma cultura que é suposto ser compartilhada por todos os membros de uma nação. Na opinião do autor, este discurso nacionalista muitas vezes adquire a sua legitimidade em nome da cultura popular, de tradições seculares e símbolos. De facto, representações hegemónicas da sociedade portuguesa, em particular de ‘historical charters’ (Liu & Hilton, 2005) ou ‘mitos de origem’, como aqueles associados aos ‘Descobrimentos’, facilitavam uma simpatia funcional e um sentido de inclusão em torno de uma identidade nacional.



Fotograma 37 - Fantasia Lusitana (2010)



Fotograma 38 - Fantasia Lusitana (2010)

A Exposição do Mundo Português de 1940 (fotogramas 37 e 38) é exemplo de uma comemoração em que o ‘passado ancestral’ é realçado, através da referência a figuras consideradas símbolos da história de Portugal - escritores, navegadores, artistas... -, como o Infante D. Henrique, Os Lusíadas, Vasco da Gama, entre outros. Como refere Cunha (1994, p. 98), por constituir um dos pilares do projeto político do Estado Novo, a história não podia ser questionada. Esta conferia “um rumo ao país, assegurando-lhe uma identidade inconfundível e inquestionada, que se firmou pela vontade de heróis e de santos e se confirma por uma acção política consentânea com um passado exemplar”. A Exposição do Mundo Português de 1940 constitui um exemplo paradigmático da celebração em torno de símbolos fundamentais da identidade, como definido pelo regime de Salazar:

Deus, nação, família, trabalho, autoridade, coesão nacional, império e multiculturalismo eram alguns dos valores veiculados.



Fotograma 39 - Fantasia Lusitana (2010)



Fotograma 40 - Fantasia Lusitana (2010)

Nas imagens das comemorações que o realizador integra no filme, Salazar é filmado em plano contrapicado, estabelecendo uma 'relação divina com o povo' (Ribas, 2014), filmado como massa anónima (fotogramas 39 e 40). Essas imagens faziam parte de uma narrativa nacional em que a descoberta, a expansão e a colonização desempenharam um papel central. Essas narrativas tornaram-se hegemónicas na sociedade portuguesa (Almeida, 2008).

Na opinião de Barker e Galasinski (2001, p.124), as nações não são simplesmente formações políticas, mas sistemas de representação cultural através dos quais a identidade nacional é continuamente reproduzida como ação discursiva. A dimensão simbólica e discursiva da identidade nacional, no caso do regime de Salazar, narra e cria a ideia de origem, de continuidade e tradição. Nesse sentido, a "nação" é uma "comunidade imaginada" (Anderson, 1983/1991) e a identidade nacional uma construção através de símbolos e rituais. Como Billig (1995) salienta, o nacionalismo banal pode ser comparado à bandeira pendurada, de modo quase impercetível, no prédio público. Canijo (2013) considera que os mitos difundidos pelo regime de Salazar persistem ainda hoje, provavelmente como Billig (1995) argumenta, porque a ideia de nação fornece uma base contínua para o discurso de líderes políticos, como Salazar, e de líderes políticos atuais, em que os cidadãos são lembrados diariamente, por vezes de forma subtil, de seu lugar nacional num mundo de nações.

A ironia nas sequências da primeira parte de *Fantasia Lusitana* é enfatizada pela inexistência de *voz-off* para contextualizar a história. Esta dimensão torna-se mais evidente no contraste entre estas sequências e a segunda parte do filme. Os textos de três escritores estrangeiros que passaram por Lisboa durante a II Guerra Mundial (Alfred Döblin, Erika Mann e Antoine de Saint-Exupéry) contradizem claramente a fantasia de Portugal proposta por Salazar e as imagens produzidas pelo regime. Expõem a falsidade do "mito do ditador que inventa um país grande, rico e neutro" (Ribas, 2014, p. 216). A

realidade de um povo analfabeto, pobre e faminto é excluída das filmagens que ilustram o discurso do regime.

Os três refugiados realçam o choque sentido quando partem de um contexto de guerra e sofrimento e se deparam com Lisboa, uma cidade que caracterizam como alegre, luminosa e ruidosa. De facto, a população parecia viver sem receio de um ataque iminente. Também aqui as imagens selecionadas pelo realizador demonstram a distância da população face à II Guerra Mundial, como se esta “acontecesse noutra planeta” (Canijo, 2013). No testemunho de Alfred Doblin este descreve a cidade de Lisboa, as festas, as pessoas, as luzes, as ruas repletas de gente.

Foi assim que fui levado para o calor de Portugal, um mundo colorido, meridional e pacífico. Dissemos imediatamente: Portugal é um país maravilhoso. Eram duas da manhã. Percorremos de carro as ruas luminosas, onde circulava uma multidão de gente animada. Sim, foi com luz, música e risos que Lisboa nos recebeu. A divertida música de baile que invadia as ruas ainda se prolongou durante horas. (...) Que mundo. Que mundo! Inacreditável. Nunca esqueceremos o impacto que isto teve em nós. Não longe daqui, a grande nação Francesa contorcia-se de dor. Cidades inteiras mergulhadas na obscuridade da guerra. O norte do país inundado de conquistadores. Passava-se fome e aguardavam-se ordens do invasor. Sofria-se e estava-se prostrado. Milhões de homens levados para cativeiro, milhões de pessoas aterrorizadas, dezenas de milhares de mortos – e aqui, em Lisboa, as luzes brilhavam. Desfrutava-se a paz. Mas nós não conseguimos sentir alegria, só pensávamos no que deixamos para trás. Irrequietos, dirigimo-nos de carro para a cidade do brilho, de um brilho que se nos parecia infernal. (Alfred Doblin⁶¹, *in Fantasia Lusitana*, 2010)

Enquanto leem o testemunho do autor, surgem imagens da Exposição do Mundo Português de 1940, dos edifícios e pavilhões. Os excertos do *Jornal Português de Actualidades* sobre a exposição realçam o papel de Salazar, enquanto “arquitecto do Portugal de hoje” (Fantasia Lusitana, 2010), que inaugura o evento com o general Carmona. O cortejo histórico decorreu na Praça do Império e o seu roteiro evocava toda a história de Portugal. Em simultâneo, ‘expostos’ encontravam-se também vários ‘indígenas’, que ouviam missa – remetendo para o papel ‘civilizador’ de Portugal.

Quando Portugal nasceu, fundou-se a nação que maior influência teria no mundo.

Como bem mostrava a igreja das missões, erguida no centro colonial da exposição e onde todos os dias os indígenas vindo propositadamente dos quatro cantos do império ouviam missa. E irmãs de caridade continuavam ao vivo a sua ação humaníssima ensinando os negros do centro colonial, que os visitantes podiam ver vivendo a sua vida quotidiana do ambiente nas habitações apropriadas.

Fulas e mandingas da Guiné tocavam, trabalhavam, escreviam em árabe e dançavam os seus animados batuques.

Vemos uma família de Timor descendo da sua habitação lacustre. (Fantasia Lusitana, 2010)

61 Optamos por incluir o nome das personalidades estrangeiras que passavam por Portugal no período a que reporta este documentário, pelo facto de o realizador os identificar sempre que os seus testemunhos surgem no filme.

A leitura dos testemunhos de Antoine de Saint-Exupéry realça o contraste entre alegria e tensão. O autor refere que a Exposição do Mundo Português parecia desafiar a Europa. O passado 'glorioso' era exaltado, à falta de um exército, mobilizava-se uma narrativa histórica grandiosa e ancestral.

Em dezembro de 1940, Lisboa surgiu-me como uma espécie de paraíso claro e triste. Falava-se muito de uma invasão iminente e Portugal agarrava-se à ilusão da sua felicidade. Lisboa, que tinha organizado a mais bela exposição do mundo, sorria de um sorriso um pouco pálido, como o das mães que não têm notícias de um filho que está na guerra, e tentam salvá-lo com a autoconfiança: o meu filho está vivo, porque eu estou a sorrir. (Antoine de Saint-Exupéry, *in Fantasia Lusitana*, 2010)

"Vejam", dizia Lisboa, "como sou feliz, tranquila e bem iluminada...

O continente inteiro punha em Portugal como numa montanha selvagem, o peso das suas tribos de caça. Lisboa desafiava a Europa: "Como podem tomar-me por alvo quando tenho tanto cuidado para não me esconder! Quando sou tão vulnerável...". (...) Portugal ignorava o apetite do monstro. Recusava-se a acreditar nos sinais. Exibia todas as suas maravilhas. Mostrava os seus grandes homens.

À falta de um exército, à falta de canhões levantara contra o ferro do invasor todas as suas sentinelas de pedra: os poetas, os navegadores, os conquistadores. Todo o passado de Portugal, à falta de exército e de canhões, bloqueava o caminho. Quem ousaria esmagá-lo diante da herança de um passado tão grandioso? (Antoine de Saint-Exupéry, *in Fantasia Lusitana*, 2010)

Erika Mann, fundadora do Cabaret antifacista "Die pfeffermuhle", passou por Lisboa em outubro de 1940. No seu testemunho, refere a quantidade de pessoas nas ruas, dizendo que são aos milhares, como se de um campo de refugiados se tratasse. Narra que apenas se esperava, permanecendo-se o tempo que fosse possível. Erika Mann menciona que os refugiados andavam sem sentido pelas ruas e que a felicidade e as festas nas ruas contrastam com a sua angústia e extremo nervosismo. Surpreende-a que não temessem os bombardeamentos nazis, ilustrando no seu testemunho o ambiente que se vivia nas ruas de Lisboa naquele momento, a sensação de desamparo e nervosismo que marcavam o semblante dos refugiados que vagueavam pela cidade.

Pessoas que falavam a mesma língua juntavam-se numa mesma mesa, os franceses com os belgas, os alemães com os austríacos e checos. Os noruegueses e os holandeses que na sua maioria, sabiam francês e alemão para além da sua língua materna, falavam uns com os outros numa língua que não era a sua. O ar era fumarento e consumido da respiração de tanta gente. A maioria dos refugiados trazia a mesma roupa com que tinha deixado o seu país ou o país que lhes concedera asilo; vestiam roupas gastas e porcas e muitas vezes rasgadas. Pairava no ar um cheiro de sujidade. Mal se conseguia respirar o ar deste café terrivelmente "internacional" de Lisboa". (Érika Mann, *in Fantasia Lusitana*, 2010)

Mas toda esta gente – belgas, dinamarqueses, noruegueses, homens, mulheres e crianças – foram surpreendidos nos seus países de origem pelo inimigo como se é atingido por um terramoto ou um dilúvio. De repente, tudo estava destruído e perdido. De repente, viam-se sem casa, perseguidos e rejeitados e, de repente, estavam aqui, à espera. É estranhíssimo. Esta sensação de infinito desamparo provoca em mim um grande medo. (Érika Mann, *in Fantasia Lusitana*, 2010)



Fotograma 41 - Fantasia Lusitana (2010)



Fotograma 42 - Fantasia Lusitana (2010)



Fotograma 43 - Fantasia Lusitana (2010)



Fotograma 44 - Fantasia Lusitana (2010)

Ao mesmo tempo que excertos dos textos desses autores são lidos, o realizador apresenta imagens da vida dos refugiados em Portugal (fotogramas 41 a 44), que contrastam com as notícias alegres difundidas pelo *Jornal Português de Actualidades*. O discurso veiculado no período da ditadura sobre o fim da II Guerra Mundial realça o papel de Salazar no processo de manutenção de uma posição neutra, tendo impedido a participação portuguesa na guerra. A população viu-se envolvida em cerimónias para louvar Salazar como o salvador da nação (ex. manifestação a Carmona e Salazar pela paz portuguesa a 19 de maio no Palácio de Belém). O filme termina com o “ato público de gratidão divina” (Fantasia Lusitana, 2010), pelo facto de Portugal ter escapado da guerra, mostrando a inauguração, em 1959, do monumento do Cristo-Rei, em Lisboa, uma homenagem ao fim da guerra e à neutralidade do país.

No dia 19 de Maio, representantes de todos os municípios portugueses foram ao palácio de Belém cumprimentar o Chefe do Estado e manifestar-lhe a sua gratidão. É que o povo português tinha uma dívida em aberto desde aquele triste mês de Setembro de 1939, em que a guerra voltou a assolar o mundo. E Portugal saiu ileso da tremenda catástrofe, sem a menor quebra dos seus compromissos seculares, sem a menor beliscadura na sua honra nacional. O povo português quis pagar essa dívida e fê-lo galhardamente como costume. Aquilo a que alguém chamou “o nosso milagre”, deve-se principalmente a dois homens, a dois chefes, Carmona e Salazar. Sob a égide do primeiro, a política de Salazar como Presidente do Conselho e Ministro dos Negócios Estrangeiros, salvaguardou a nação portuguesa de todos os males que afligiram mais de nove décimos do planeta durante seis anos. Por isso, no Terreiro do Paço se juntou a mais numerosa multidão que jamais viu Lisboa. (Fantasia Lusitana, 2010)

A multidão aclamou longamente, interminavelmente o homem que a poupou aos horrores dos bombardeamentos, da ocupação estrangeira, da destruição e da carência de tudo. Era bem Portugal agradecido que cantava, dando graças a Deus. Portugal, escrupulosamente e honrosamente neutro, que não teve o seu “dia D”, teve o seu “dia S”, o dia da paz portuguesa. O dia de Carmona e Salazar. (Fantasia Lusitana, 2010)

Ouve-se a multidão a cantar em coro o hino nacional, “símbolo da imortalidade da pátria” (Fantasia Lusitana, 2010).

A ‘política de espírito’ projetada por António Ferro, que colocava a arte ao serviço da propaganda do Estado Novo, procurava incutir entusiasmo na população portuguesa face às ações do regime. Piçarra (2015) refere que, até ao início de 1953, as referências às colónias nas atualidades cinematográficas do Estado Novo eram quase inexistentes (apenas uma reportagem, em 1950, mostra um território colonial, Angola). Como a autora nota, neste período a “atualidade colonial interessa quando tem a metrópole como cenário” e os protagonistas são pessoas ligadas ao Estado (Piçarra, 2015, p. 139). A questão das colónias entra no *agenda-setting* em 1953⁶² quando a União Indiana “ultrapassa a fase em que quer negociar politicamente a transição de Goa, Damão e Diu para a sua posse” (Piçarra, 2015, p. 138). Como podemos observar, *Fantasia Lusitana* (2010) salienta, através das imagens e narrativas do *Jornal Português de Actualidades*, a preocupação por parte do governo do Estado Novo em assegurar à população que o ‘império’ tomava medidas para a sua defesa num período de guerra.

7.4 Percurso migratório em *À Espera da Europa* (2007): os papéis tradicionais e as desigualdades

Christine Reeh nasceu em 1974 em Frankfurt, Alemanha. Em 1996, por razões pessoais, veio viver para Lisboa e passados dois anos decidiu ingressar no curso de Cinema. Achou mais interessante o cinema feito em Portugal, por considerar que este não tem vertente comercial, sendo uma arte que “respeita mais o cinema de autor” (Reeh, 2013)⁶³. Após a licenciatura no Lisboa Filmschool ESTC, a realizadora produziu e dirigiu vários documentários premiados que suscitaram interesse em festivais de cinema em todo o mundo⁶⁴. É cofundadora da empresa de produção cinematográfica C.R.I.M., com sede em Lisboa. Possui Mestrado em Estética/Filosofia da Arte, é investigadora do Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa e desde 2012 é bolsista de doutoramento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Vânia, a protagonista do filme *À Espera da Europa* (2007), realizado por Christine Reeh, veio da Bulgária para viver em Portugal à procura de uma vida melhor. A realizadora menciona em entrevista que conheceu Vânia quando esta trabalhava numa tasca do outro lado da sua rua. Vânia tinha a mesma idade que a realizadora, quando esta chegou a Portugal. Diz-nos que todo o bairro falava da

⁶² O *Jornal Português de Actualidades* é substituído nesta data pela série de atualidades *Imagens de Portugal*.

⁶³ A entrevista a Christine Reeh foi realizada no dia 5 de março de 2013 em Lisboa.

⁶⁴ *Mãe Fátima* (2009), *Falar disso* (2007), *À Espera da Europa* (2007), *Outros sonhos* (2003), são alguns dos trabalhos mais recentes da realizadora.

jovem “por ela ser tão bela e trabalhar no meio dos alcoólicos porque aquilo era uma tasca super pequenina do outro lado da Casa Pia (...) e toda a gente no bairro dizia: ‘temos que ir lá começar a tomar café para que eles não fiquem assim a sentir-se tão à vontade’” (Reeh, 2013). A realizadora decide começar também a frequentar a tasca, começa a conversar com a Vânia, conhecem-se e passado um ano propõe-lhe o filme. No início do documentário, Vânia começa por referir que aceitou participar para ajudar a realizadora a mostrar “como é a vida dos estrangeiros” (À Espera da Europa, 2007).

A realizadora utiliza algumas imagens de arquivo de Vânia para ilustrar a ideia de percurso, os seus objetivos enquanto adolescente, a sua participação em concursos de beleza, ouvindo-se os pais da jovem que referem o quanto gostariam que ela tivesse dado continuidade aos seus estudos (fotograma 45). Vânia refere que foi modelo durante algum tempo, mas que não era alta o suficiente para fazer carreira na moda.



Fotograma 45 - À Espera da Europa (2007)



Fotograma 46 - À Espera da Europa (2007)

Para Christine Reeh, em Portugal, a grande dificuldade com a qual Vânia se defrontava tinha a ver com a questão da ‘ilegalidade’ e a inexistência de autorização de residência. Como a autora refere:

Eu aprendi isso na altura, que há contratos entre os países que aceitem imigrantes, portanto há contratos entre Portugal e Bulgária, mas normalmente as profissões aceites são profissões dos homens, por exemplo nós por causa do filme, às tantas tentamos ligar à Vânia e foi muito complicado, eles tiveram que abrir uma grande exceção porque a profissão de atriz não fazia parte. Mulher a dias não fazia parte, atriz não fazia parte, daí eles não aceitam que venham e são pessoas ou homens nas obras, certas profissões que dizem que faz falta, outras profissões que dizem que não se enquadram, não fazem parte do programa do governo, daí é muito difícil para a pessoa que trabalhar nisso se legalizar mesmo porque, mas isso aprendemos depois, mesmo se o sr. Mário tivesse feito um contrato com a Vânia e tivesse criado um emprego oficial o CEF talvez não autorizasse na mesma, porque não fazia parte do programa do governo. Portanto não é tanto a questão do sr. Mário é mesmo uma questão política de Portugal e de uma política de imigração e não dos indivíduos e de como se comportam os indivíduos, é isso que eu acho. E uma vez que depois eles aceitam os homens e não aceitam as mulheres é muito complicado, porque os homens querem também namorar e trazer as famílias e no fundo aceitam pessoas a trabalhar cá ou a ficar cá durante anos e anos... é pouco humana a lei nesse sentido, porque também não basta aceitar essas pessoas viverem cá, têm que ter possibilidades de viverem, de desenvolver e, por exemplo eu vinda de um país da união europeia poderia estudar, poderia fazer a minha vida como se estivesse na Alemanha, não haveria diferença absolutamente nenhuma a não ser a língua. Com a Vânia isso não era possível e isso era o resultado da política da imigração, isso é o que eu acho, quando não se cria uma possibilidade de tratar a outra pessoa como um ser humano normal que se quer desenvolver é muito complicado. Ela não poderia ter frequentado uma formação ou ter aprendido uma formação. (Christine Reeh, 2013)

A adesão da Bulgária à União Europeia ocorre em janeiro de 2007, altura em que o filme já tinha sido produzido. Para Vânia, por serem búlgaros e estarem fora da Europa, é muito mais difícil encontrarem trabalho, por isso se sujeitavam a condições de trabalho difíceis. A jovem veio para Portugal em busca de uma vida melhor, queria ganhar dinheiro e tornar-se independente dos pais. A realizadora refaz com Vânia o percurso migratório por ela vivido, apresentando as suas dificuldades e testemunhos. Vânia imigra para Portugal e reencontra Ivo, um ex-namorado com quem volta a relacionar-se. Antes de imigrar, já conversava por telefone com Ivo, a quem perguntava sobre Lisboa. Vânia refere que quando chegou a Lisboa, Ivo trabalhava no Porto. O jovem ficava com ela apenas no domingo e passava a semana sozinha. Na primeira semana Vânia não saiu à rua com receio de se perder.

Pouco a pouco comecei a estudar português com o dicionário, sozinha, as palavras, as palavras... Mas mesmo assim, quando saía à rua, ouvia as pessoas a falar e não percebia nada. Durante quatro meses fiquei em casa sem encontrar um trabalho porque não sabia a língua e é muito difícil. Para arranjar o primeiro emprego tive de pagar a um búlgaro, para ele me ajudar. (À Espera da Europa, 2007)

No Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) informam a jovem que não pode trabalhar por não ter o visto de trabalho.

- Muito bem. Estou a dizer que a Vânia... em Portugal, trabalhar, não pode. Porque não tem um visto de trabalho.
- Sim, mas eu não tenho culpa que o meu patrão não me quer fazer o visto. (...) Trabalhei doze horas por dia com um dia de folga. (À Espera da Europa, 2007)

Vânia refere que trabalhou no bar “Sai de gatas” (fotogramas 47 e 48) doze horas por dia, com um dia de folga, sendo o salário bastante baixo. Mais tarde, o patrão alugou-lhe a tasca que Vânia geriu por algum tempo. O seu patrão nessa altura – Sr. Mário – menciona:

Quando em Portugal se mete uma pessoa do estrangeiro a trabalhar tem duas emissões o patrão, ou (risos) ou vai lavar pratos, ou passa a gerir a caixa do patrão, mais nada. E a Vânia é uma rapariga que teve sorte, teve sorte porque teve pessoas sérias e honestas que estiveram com ela, porque ela poderia ter más recordações, por exemplo, a Vânia é uma rapariga bonita e 90% dos patrões, se ela fosse... de certeza absoluta que a ideia dos patrões era outra. (À Espera da Europa, 2007)

O mesmo acrescenta:

Num estabelecimento ter uma mulher bonita à frente, é dinheiro em caixa, é dinheiro em caixa. Porque as pessoas não vão lá pelos produtos... (À Espera da Europa, 2007)



Fotograma 47 - À Espera da Europa (2007)



Fotograma 48 - À Espera da Europa (2007)

Num estudo sobre as mulheres imigrantes em Portugal – brasileiras, cabo-verdianas e ucranianas -, Miranda (2009) menciona que quase todas as mulheres referiram em entrevista terem vivido situações de preconceito, de discriminação, de assédio sexual e de exploração no trabalho, como horários longos e duras condições de trabalho. A autora observa ainda que a maior parte das mulheres que relatam situações de discriminação revelam impotência em lidar com elas. De acordo com Amâncio (1994), o modo como se organizam no pensamento do senso comum as concepções do ser homem e ser mulher tem implicações na discriminação da mulher no trabalho. A diferença é construída socialmente, sendo atribuído um valor diferente aos modelos de pessoa feminina e masculina e às funções sociais dos dois sexos na sociedade⁶⁵.

Vânia menciona que quando geriu a tasca ganhava apenas para a renda e para as bebidas e comida necessárias ao negócio, não tendo tido a oportunidade de poupar dinheiro. As condições de habitação também são exploradas no documentário, sendo apresentado o lugar onde Vânia viveu com Ivo, com o irmão dele e a sua namorada.

Vivemos aqui nesta casa durante dois anos e meio, não é? Vivíamos com quatro pessoas: eu, o Ivo, o irmão do Ivo e a namorada dele. (...) Antes vivíamos em Arroios com oito pessoas! (...) ficámos todos numa bicha para cozinhar, para lavar as roupas, para a casa de banho! (À Espera da Europa, 2007)

As imagens de Vânia e Ivo no exercício das suas funções são constantes, bem como a referência às duras condições de trabalho no exercício de tarefas associadas à limpeza e à construção civil. Vânia surge a lavar pratos e Ivo a trabalhar na construção civil. Ivo considera o seu trabalho temporário, por ser muito exigente do ponto de vista físico, reconhecendo contudo que auferir um bom salário e por essa razão pretende continuar a trabalhar nesta área mais algum tempo. Já Vânia vê defraudadas as suas expectativas iniciais, salientando que, pelo facto de ser mulher, as dificuldades na obtenção de um trabalho digno adensam-se.

⁶⁵ Embora não seja nossa intenção explorar esta questão nesta investigação, consideramos que o aprofundamento da análise das representações sociais de género implica uma abordagem interseccional (Cole, 2009; Crenshaw, 1991; Collins, 1990; Davis, 1981). Consideramos importante ter em atenção o modo como se articulam as diversas identidades sociais da mulher, designadamente, como a experiência de se ser mulher é influenciada pela 'raça', pela nacionalidade, pela classe social, orientação sexual, idade, entre outras categorias. Importa discutir se estas categorias contribuem para criar multicontextos de emancipação ou se, pelo contrário, a sua interseção reforça sistemas de opressão e de desigualdade social.

Não sei... Pensava antes que aqui se ganharia mais que se poderia poupar muito dinheiro... Mas afinal, não é tão fácil. Para uma mulher é mais difícil aprender uma profissão aqui ou estudar alguma coisa. Para um homem é muito mais fácil. O Ivo já tem aqui uma profissão, de montador. (À Espera da Europa, 2007)

Vânia recorda ainda dificuldades sentidas no contacto com portugueses e a discriminação vivenciada no exercício de uma função que desempenhou com crianças.

Uma segunda-feira comecei a trabalhar em Cascais. Havia muito trabalho, eram cinco crianças. Uma rapariga que tinha quatro anos era a mais mal educada de todos. Quando a mãe dela me disse para eu a vestir, ela respondeu que não queria que eu a vestisse. Porque sou búlgara. Ela queria ser vestida por uma portuguesa. E a mãe dela só olhava e não dizia à sua filha que não se fala assim e que não se pode comportar assim! (À Espera da Europa, 2007)

Surgem de novo imagens de Vânia a efetuar limpezas e através de um percurso por um túnel (fotograma 49) dá-se a transição de sequência, para outro tempo e espaço. Depois de cerca de dois anos a viverem em Portugal, Vânia e Ivo viajam para Espanha, porque Ivo encontrou um emprego com melhores condições que o anterior. A realizadora introduz o novo espaço apresentando imagens em contrapicado dos prédios, sons de fundo de sinos de igrejas, culminando num grande plano de uma máquina de lavar roupa (fotogramas 50 e 51). É Vânia quem recolhe a roupa da máquina. Estas imagens remetem para um 'modelo de mulher-mártir' na esteira de Cerqueira (2012), uma mulher sofredora, dependente, vítima dos contextos políticos, sociais e económicos onde se move.

Estou aqui há nove meses, em Espanha... Não tenho emprego, ainda... E... eu vim para aqui por causa do Ivo. Porque ele arranjou um emprego melhor aqui. (À Espera da Europa, 2007)



Fotograma 49 - À Espera da Europa (2007)



Fotograma 50 - À Espera da Europa (2007)



Fotograma 51 - À Espera da Europa (2007)

Para Amâncio (1994), é a assimetria dos papéis tradicionais dos dois sexos que relega as mulheres para uma condição de grupo minoritário não só pela sua posição social objetiva, na esfera pública, mas também no plano subjetivo, e que pode explicar a sua discriminação enquanto categoria social.

A realizadora apresenta-nos de seguida uma sequência externa à narrativa, mas que explora as representações polémicas sobre o nacionalismo em Espanha, que influenciarão a vida e o contacto intercultural que Vânia estabelece na sociedade espanhola. Um indivíduo fala ao público da necessidade de solidariedade para com aqueles que “em Espanha são perseguidos pelo

nacionalismo”, enquanto, no mesmo local, um outro indivíduo enfatiza o patriotismo que o move gritando “Eu creio na sociedade espanhola, é o que somos. (...) Viva a Espanha, sempre” (À Espera da Europa, 2007).

Vânia considera normal viver em Espanha há nove meses sem emprego, referindo que conhece muita gente na mesma situação. A narrativa de Vânia revela o isolamento em que vive por não dominar a língua espanhola. A jovem acrescenta que o facto de não ter contacto com espanhóis no quotidiano e da sua rede social constarem apenas búlgaros, contribuiu para a sua atual situação. As mulheres migrantes cujos testemunhos são apresentados no documentário referem a desigualdade de que são alvo, por não terem as mesmas condições de trabalho que os homens. Uma jovem búlgara que vive com Vânia e Ivo menciona que vive em Espanha há dois anos e meio e trabalha todos os dias à exceção de um e que quando vem para casa vê TV e cozinha. Acrescenta ainda que não fala muito com os colegas com quem partilha a casa, porque, segundo ela “um homem quer uma coisa e eu quero outra coisa” (À Espera da Europa, 2007). A mãe de Ivo salienta também a situação de constrangimento em que vivem as pessoas fora da sua terra, especialmente quando se trata de mulheres, que ganham menos e se deparam com mais dificuldades para encontrarem trabalho. Vânia considera que a situação das mulheres se complexifica ainda mais quando estas são mães. Pelos excertos seguintes, podemos constatar que o processo migratório tem um impacto profundo na família. Ivo e Vânia telefonam constantemente aos pais e é desse modo que mantêm contacto. A mãe de Ivo sofre profundamente com a separação dos filhos. Por outro lado, as jovens que partem tendem a reorganizar a vida e a formar família no país de destino, como as amigas de Vânia, cujos testemunhos nos levam a refletir sobre a falta de suporte às mães, tendendo estas a abdicar, muitas vezes, da sua carreira para cuidarem dos filhos.

“Chamo-me Sashka Petrova. Sou a mãe de Ivaylo e Letchezar. É por causa deles que eu vivo. São tudo para mim. São a minha vida. Vivo para eles. São a minha luz, o meu ar. Sem eles... os dias mais felizes da minha vida são os sábados e domingos quando eles telefonam (...). A distância mata-me lentamente. Assim é melhor porque estão juntos. E as raparigas vão com eles” (À Espera da Europa, 2007).

“As minhas amigas não me podem ajudar, porque elas também ficam em casa, porque elas têm bebês e ficam em casa a fazer as mesmas coisas: limpar, cozinhar para os maridos” (À Espera da Europa, 2007).

Uma amiga de Vânia salienta que para trabalhar teria que deixar o filho na creche, que é muito cara, já que não tem quem o cuide, o que financeiramente não compensa. Por isso, espera que o seu filho tenha três anos para este poder frequentar um infantário público e ela poder integrar o mercado de trabalho.

A realizadora apresenta-nos ainda uma entrevista ao irmão de Ivo. Letchezar refere que embora não se sinta bem fora do seu país, o ordenado que recebe em Espanha é bastante superior àquele de

que poderia auferir na Bulgária. Os jovens aguardam com ansiedade a entrada da Bulgária na União Europeia, considerando que a partir desse momento a sua situação irá melhorar.

Ganha-se menos na Bulgária. Não se ganha nada na Bulgária. Ganha-se... não posso dizer metade daquilo que ganhamos aqui. Ganha-se cem euros por mês, cem, cento e cinquenta euros por mês. Não me sinto muito bem fora do meu país. Se tivesse esse trabalho e esse dinheiro no meu país, eu ficaria lá. Acho que vai melhorar quando entrar na União Europeia. Estamos à espera todos. (À Espera da Europa, 2007)

Em 2007 vamos entrar. Quando a Bulgária entrar na União Europeia de certeza que fica melhor. (À Espera da Europa, 2007)

Surgem imagens de Ivo e Vânia perto de um muro, ouvindo-se o som dos sinos que eles tocam (fotograma 52). Estas imagens geram a transição para outro espaço, a Bulgária, onde Vânia e Ivo vão passar as férias de Natal. No aeroporto, os pais dos jovens esperam-nos com alguma preocupação, em particular a mãe de Vânia, por causa da documentação. Os jovens chegam sem qualquer transtorno na fronteira e dá-se o reencontro com a família. Já em casa, a mãe menciona de novo o receio que tem de que Vânia receba um selo negro na fronteira e não possa trabalhar em Portugal ou Espanha ou em nenhum dos países do acordo Schengen nos próximos cinco anos. Preocupa-a ainda que o casal se separe por esta razão.



Fotograma 52 - À Espera da Europa (2007)

Fotograma 53 - À Espera da Europa (2007)

Fotograma 54 - À Espera da Europa (2007)

Numa celebração em família conversam sobre o facto de na Bulgária não haver nenhuma família onde não haja pelo menos um membro que tenha emigrado. No entanto, Vânia salienta as dificuldades sentidas no processo migratório, em particular aquelas relacionadas com o trabalho, os documentos e a língua. Apesar das dificuldades, os jovens projetam um futuro em comum, tendo como objetivo restaurar um apartamento que Ivo herdou do pai no seu país de origem e formar família (fotograma 54). O regresso à Bulgária está nos seus planos futuros.

Não sabemos quando vamos voltar. Só sabemos que vamos voltar um dia. Mas quando... Daqui a um, dois ou três anos... (À Espera da Europa, 2007)

O documentário termina com a informação ao público sobre a situação de Vânia e Ivo nesse momento. Os jovens regressaram a Espanha, não sabendo quando voltarão definitivamente para a Bulgária. A realizadora acrescenta que Vânia está grávida, evidenciando de novo o papel da maternidade no processo migratório.

7.5 *Vai com o vento* (2009): multiplicidade de itinerários migratórios

O realizador Ivo Ferreira nasceu no período pós-revolução, em 1975. Por influência dos pais, teve desde muito novo contacto com a criação de espetáculos e com todo o processo que isso envolve desde os textos, a própria montagem técnica, a luz e a direção de atores. Em Lisboa, inicia a sua formação técnica e artística e, antes de ir para a China, frequentou a London Film School e a Universidade de Budapeste. Aos dezoito anos fundou uma pequena produtora em Macau. A Exposição Mundial EXPO98 convidou-o a realizar uma curta-metragem e desde então mantém a sua atividade como cineasta. Uma bolsa da Fundação Gulbenkian propicia-lhe um Curso de Argumento em 2006 na London International Film School. Trabalhou como fotógrafo, produtor, ator, encenador e designer de luz. O filme *Águas Mil* teve estreia mundial no Festival Internacional de Cinema de Roterdão – Seleção Oficial e *Vai com o Vento* recebeu o prémio de melhor documentário em Espanha, no Festival Internacional de Cinema de Cáceres⁶⁶.

O filme *Vai com o Vento* (2009) surge na mente de Ivo Ferreira quando se dá a “terceira imigração chinesa, nos anos 90”⁶⁷ para Portugal (Ferreira, 2013)⁶⁸ e verificou que havia um conjunto de preconceitos relativos aos imigrantes chineses que o deixavam indignado:

De repente começaram a dizer as coisas mais absurdas mundo, que os chineses não morrem, os chineses não sei quê, raptam as pessoas nas lojas. (...) As coisas mais disparatas, e realmente como que é que o desconhecido e como é que o olhar o outro pode, eu não estou a falar, apesar de tudo, não era tudo gente da idade média, eram pessoas que tinham uma cultura mais do que mediana e que iam neste tipo de conversas absurdas. E eu fiquei um bocadinho ofendido com esta ideia, que é isto de repente estarem aqui a falar mal dos meus amigos e eu por algumas razões conhecia pouco, mas conhecia alguma coisa dos imigrantes chineses aqui desta zona (...) a ideia foi ir lá e acompanhar um processo de imigração para que se tivesse uma noção, não sei se calhar é muito parecido com o estamos nós agora a viver ou pelo menos vivemos os anos 60 ou 70. (Ferreira, 2013)

⁶⁶ Alguns dos seus filmes são: *O Homem da Bicicleta* (1997), *À Procura de Sabino* (2003), *Vai com o Vento* (2009), *O Estrangeiro* (2010) e *Escama do Dragão* (2013).

⁶⁷ A imigração chinesa para Portugal regista o seu início nos primeiros anos do século passado (Matias, 2007). A instabilidade política chinesa dos anos 1970 deu origem a migrações para vários países da Europa e a partir dos anos 1980 deu-se uma nova vaga de imigração chinesa. Desde os anos 1990, a China situa-se no décimo lugar dos países imigrantes em Portugal. Este número aumentou desde 1999, com a transição da soberania de Macau para a República Popular da China e a consequente maior facilidade na obtenção de vistos (Matias, 2010).

⁶⁸ A entrevista a Ivo Ferreira foi realizada no dia 19 de junho de 2013, em Lisboa.

O autor menciona que a motivação para a realização do filme foi também de ordem emocional, por sentir que tem uma relação especial com a China e com os chineses. O autor viveu durante quatro anos na China, tendo regressado constantemente e vivido lá por alguns períodos de tempo nos últimos anos. Em entrevista diz-nos que o facto de ter vivido em Macau entre os dezoito e os vinte e dois anos influenciou os seus interesses pelo país e pelas pessoas.

Neste documentário, o realizador, para além de acompanhar o processo de imigração de um jovem para Portugal - Wang Ping, o protagonista - as suas expectativas e medos, apresenta-nos ainda testemunhos de pessoas que emigraram noutros períodos, bem como, daqueles que tendo estado fora do seu país de origem durante um período de tempo longo regressam à China. Mas interessa mencionar outros participantes no documentário. Uma jovem que tem como objetivo imigrar assim que terminar os estudos e um pai cujo filho regressa à cidade de origem para aí viver e construir uma nova carreira.

O protagonista vive na província de Zhejiang, região de origem da maioria dos imigrantes chineses em Portugal (Matias, 2010). Matias (2010) estima que três quartos dos imigrantes chineses sejam originários desta província. Como vimos no capítulo II, recentemente a nacionalidade chinesa tornou-se a quinta mais representativa em Portugal (2014).

O filme começa com a imagem do protagonista num comboio em movimento, o rosto junto à janela a olhar a paisagem. Ouve-se o som do comboio. Percebemos que o jovem se dirige ao consulado onde pergunta pelo visto para viajar para Portugal, o qual aguarda há quase um ano. Depois de um conjunto de imagens da sua cidade, onde nos são apresentadas a avó e a irmã, Wang Ping é questionado sobre o visto, ao que este responde ter-se enganado numa data.

Estou à espera do visto de Portugal há quase um ano. Se conseguir, não sei quanto tempo vai demorar para me convocarem. (Vai com o Vento, 2009)



Fotograma 55 - Vai com o Vento (2009)



Fotograma 56 - Vai com o Vento (2009)

As imagens de pontes, ruas, transportes públicos são recorrentes no filme (fotograma 57). A importância das tecnologias de informação e comunicação são também salientadas pelos participantes

no documentário. O protagonista, por exemplo, juntamente com os seus colegas, utiliza a internet para realizar chamadas internacionais e conversar com companheiros que se encontram no estrangeiro. As questões sobre a vida nos países de destino são recorrentes. De facto, como argumentam Bailey, Georgiou e Harindranath (2007), os meios e as tecnologias de comunicação desempenham um papel importante no processo de (re)construção de identidades culturais. Estes permitem a construção de imagens, textos e sons que medeiam as relações dentro de comunidades específicas, mas também intermediam as ligações entre diferentes indivíduos e grupos culturais, entre países de origem e de destino.

Percebe-se a preocupação de Wang Ping quando lhe dizem que é muito duro viver e trabalhar fora do país de origem. A intenção é juntar algum dinheiro, mas a questão das despesas relacionadas com a viagem também é discutida.

- Demora quanto tempo a fazer dinheiro no estrangeiro?
- Para quem começa, de três a cinco anos.
- Ouvi dizer que ir para o estrangeiro custa 15 mil Yuan.
- Mas eu não preciso de pagar nada.
- É só pagares o bilhete de avião?
- Sim. Em Portugal tenho muitos familiares, mas em Espanha, tenho mais amigos. São países muito próximos.
- Muito próximos? Um ao lado do outro?
- Sim. Até podemos telefonar. (Vai com o Vento, 2009)

O jovem ouve os conselhos da família que lhe dizem que de facto, se não encontra trabalho na sua terra deve imigrar. Por mais difícil que seja a vida no país de destino, o protagonista refere estar preparado para o trabalho duro. As conversas com familiares na mesma situação, contribuem para que o jovem viaje mais esclarecido face à realidade que vai encontrar.

- O que vais fazer no estrangeiro?
- Olha, vou pegar nos tachos. No início vou lavar louça. É muito cansativo trabalhar como cozinheiro. O meu primo diz para ser empregado de mesa e aprender a língua (Vai com o Vento, 2009).

De facto, a aprendizagem da língua constituirá um dos fatores que permitirá a mobilidade social ascendente dos imigrantes chineses em Portugal.

Depois de receber o visto e as indicações para a sua renovação, o jovem festeja com os colegas. As músicas que cantam remetem para a ideia de relação, separação e deslocação. O jovem faz as malas e despede-se da família. A avó diz-lhe que este deve ser trabalhador, de pensamento aberto, tolerante; dizem-lhe para ir “com o vento”.

- Tens de ser mais trabalhador. Ser trabalhador. Tens de te portar bem, ser mais tolerante.
- Ver tudo com pensamento aberto. Sim, tens de ser mais tolerante.
- É duro mas tenho de ir.
- Claro, que tens de ir. Nestes três anos, não pensas em nada.
- Depois, quando tiveres uma boa vida, voltas para casa.
- Não deves nem fumar, nem beber, nem jogar.
- É rápido, o tempo passa rápido.
- Sabes como vai ser. Toda a gente sabe.
- Vai com o vento. (Vai com o Vento, 2009)



Fotograma 57 - Vai com o Vento (2009)



Fotograma 58 - Vai com o Vento (2009)

O realizador acompanha o jovem à entrada do comboio, surgindo a imagem de um avião a levantar voo (fotograma 57), indicando a viagem ou ponte que permite a ligação entre os dois espaços que balizam a origem e o destino (Rocha-Trindade, 2010). Surgem ainda imagens de pontes (fotograma 58), transportes públicos, malas de viagem, indicando e acentuando esta ideia de deslocação (Naficy, 2001).

Quando o jovem chega a Portugal, conversa com uma jovem que lhe diz onde trabalha e onde vive. A jovem pergunta-lhe porque veio para Portugal e ele responde que os familiares estão todos em Portugal, trabalham num restaurante. Como refere Matias (2010), os chineses que imigram para Portugal dispõem de uma rede de apoio familiar, social e empresarial, estando previstas, logo à chegada, as condições relacionadas com o emprego e a habitação.

O documentário termina com a imagem do protagonista a trabalhar no restaurante e mais tarde a passear por Lisboa.



Fotograma 59 - Vai com o Vento (2009)



Fotograma 60 - Vai com o Vento (2009)

- Quem cresce na China, quer vir para o estrangeiro e ver como é cá.
- No meu caso é diferente. Como nasci cá, acho a China melhor.

- Ah, tu nasceste cá, está bem.
- Já te estás a habituar?
- Agora, até mais ou menos... Mas no início foi um bocado difícil.
- Foi difícil.
- Agora, como já cá estou há 3 ou 4 meses, vou-me habituando. No início, sentia-me muito aborrecido. Não tinha sítios para ir. Não havia nada para fazer, ficava em casa todos os dias. Via televisão, filmes, às vezes jogava um bocado de computador. Era mesmo muito aborrecido. (Vai com o Vento, 2009)

A intenção de partir é também clara no testemunho de uma jovem cuja intenção é emigrar assim que terminar a faculdade. A jovem menciona a quantidade de colegas e amigos que diz viverem no estrangeiro, mantendo contacto com eles através da internet e pelo telefone. Mostra uma imagem da turma do liceu e refere que alguns daqueles colegas foram para Espanha e Itália. Embora esteja a trabalhar, assim que se formar, está decidida a viajar para o estrangeiro. A sua vontade de emigrar prende-se também com o facto de o namorado ter emigrado também, embora de modo 'ilegal'.

A jovem dirige-se a uma estação de autocarros onde compra um bilhete, indicando a sua intenção firme de emigrar. Refere que conversa com os amigos que estão no estrangeiro pela internet e que estes lhe dizem que a vida lá é muito dura, aconselhando-a a terminar a faculdade antes de ir.

Tenho muitos colegas a viver no estrangeiro. Costumamos falar na internet e eles também me costumam telefonar. Esta é a minha turma do liceu. Ele chama-se Xiao Yan. Acho que foi para Itália. Já foi. Este é o Cheng Ming. Não acabou o secundário e foi para Espanha. Acho que ele já deve ter uma boa vida lá.

Agora, dentro de meio ano, vou-me formar. Estou a trabalhar numa empresa de importação-exportação em Yiwu. Depois de ganhar experiência, prefiro ir na mesma para o estrangeiro.

Tenho muitos colegas a viver no estrangeiro. Falamos na internet. Todos dizem que a vida no estrangeiro é dura. Aconselharam-me a não ir até acabar a faculdade. Mas eu preferia na mesma ir para lá. Quero conhecer o outro mundo. Eu acredito... Muitas coisas, se não as experimentarmos por nós próprios, mesmo que nos contem, não as vamos compreender. Eu tenho coragem para este desafio. Não sei quando vou emigrar. Se pudesse escolher outra vez, teria emigrado depois do liceu. (Vai com o Vento, 2009)

O testemunho de um jovem que regressa à terra de origem, de pois de ter vivido fora dez anos é antecedido pelo testemunho do seu pai. Este refere que nasceu no campo e que o local onde vivem é muito pobre. Como este relata, uma casa dava para três gerações. Eram sete irmãos e, à exceção dele, todos emigraram. A terra onde vivem é muito montanhosa e viver da agricultura não é viável.

Sou tão velho como a República Popular da China. Nasci quando se instaurou a República Popular da China. Nasci na aldeia de Shangliao, nos arredores de Qingtian. As pessoas em Qingtian chamam-lhe "campo", por isso, nasci no campo. A minha família era muito pobre. Passámos por muitas dificuldades. A casa onde vivíamos era muito velha e pequena. Apercebi-me que uma casa velha dava para três gerações. Era a geração dos meus avós, a dos meus pais e a minha.

Éramos seis irmãos. Exceto eu, todos foram para o estrangeiro. Qingtian tem uma longa tradição de emigração. Falando da nossa terra, Qingtian tem muita montanha e pouca terra. Por isso, viver da

agricultura não é financeiramente viável. Depois de acabar o liceu, fui trabalhar. Particpei no exército Chinês. Acabei o serviço militar e voltei para Qingtian, para trabalhar para o governo chinês. Eu tenho um filho. Ele ainda era novo quando acabou o liceu e queria experimentar coisas novas. Ver como é o mundo lá fora. E por isso, foi para Espanha. E acabou por voltar a investir na China. Eu como pai claro que estou contente por ele ter voltado. (Vai com o Vento, 2009)

Este participante introduz o seu filho, referindo que quando este terminou o liceu, queria experimentar coisas novas e por essa razão foi para Espanha. Após dez anos fora, regressou e investiu na China.



Fotograma 61 - Vai com o Vento (2009)



Fotograma 62 - Vai com o Vento (2009)



Fotograma 63 - Vai com o Vento (2009)



Fotograma 64 - Vai com o Vento (2009)

O jovem que regressou à sua terra apresenta os livros do pai, relatando que regressou há mais de um ano. Em Espanha tinha o seu negócio, mas refere que prefere viver na terra natal. Decidiu voltar para a China e investir. Diz que Qingtian – a sua cidade de origem - é diferente do estrangeiro. A esposa do jovem também apresenta o seu testemunho referindo que quando regressou não se adaptou muito bem e que sentiu a falta da sua casa em Espanha. Refere que foi viver para Espanha muito nova, com o pai e com a irmã. O realizador integra um telefona da jovem à irmã. A sua irmã, que deu continuidade aos estudos em Portugal, gere o seu negócio, enquanto o pai tem um restaurante. No entanto, pelo telefonema, percebemos que a intenção do pai é regressar à China.

O realizador integra ainda imagens de arquivo do casamento dos jovens. A mulher considera que, apesar das dificuldades sentidas inicialmente, na China tem mais tempo para ela.

Filho - Voltei de Espanha há mais de um ano. Vivi no estrangeiro dez anos. Tinha o meu próprio negócio, mas acho que a minha cidade natal é melhor. Qingtian está a mudar de dia para dia. Decidi, enquanto sou novo voltar para a China e fazer alguma coisa. Viver no estrangeiro é realmente diferente de viver em Qingtian.

Mulher - No início, quando voltei, não estava muito habituada à vida aqui. Andava sempre a pensar na minha casa de Espanha. Eu, a minha irmã mais nova e o meu pai estávamos muito bem lá. (Vai com o Vento, 2009)



Fotograma 65 - Vai com o Vento (2009)



Fotograma 66 - Vai com o Vento (2009)

O último testemunho é de um emigrante que regressa a Qingtian para ver o pai. Pela janela, olha a paisagem de Qingtian, que diz estar muito diferente. Refere que quando terminou o liceu emigrou para Portugal, onde viveu sete anos. Ao todo esteve fora durante dez anos. Considera que no estrangeiro se vive para o trabalho. Visita o pai no hospital, que diz ao neto que tem saudades dele, onde quer que ele esteja. Para além deste regresso, em 10 anos só tinha voltado uma vez à China. Observa como os pais envelheceram, dizendo que gostava que a família toda voltasse para a China.

O meu pai tinha 18 anos quando nasci. Estive com ele até aos oito anos. Estudei até à primária, e foi na aldeia que fiz a primária. Fiz o liceu em Qingtian, onde vivia com o meu pai. Quando acabei a escola técnica, fui para Portugal. Fui para o estrangeiro, no total já faz dez anos. Em Portugal, sete anos.

No estrangeiro, vive-se para o trabalho, não é? A vida é muito dura. Divertimento? Não há hipótese de nos divertirmos. Trabalhamos até cair. Comer e trabalhar. Trabalhar, trabalhar, comer. Comer, dormir. Só fazemos estas três coisas.

Tirando esta, só voltei à China uma vez. Faz seis anos desde a última vez. Estive separado dos meus pais muito tempo. Agora que os vejo, envelheceram bastante. Vendo-os assim, fico com um aperto no coração. Hoje está muito frio em Qingtian. Está a chover, está a nevar. Amanhã vou voltar. Pensando... É tão bom estar em Qingtian. Gostava que a família toda voltasse para a China para estarmos juntos, e vivêssemos felizes uma vez. (Vai com o Vento, 2009)

Os diferentes percursos migratórios e experiências explorados pelo realizador no documentário em análise indicam o interesse em ilustrar diferentes “itinerários migratórios” (Rocha-Trindade, 2010). O documentário integra um conjunto de passos, ações e situações experimentadas por diferentes indivíduos que parecem de uma natureza sequencial cronológica: (i) a intenção de partir; (ii) a viagem; (iii) a instalação; (iv) a fixação e/ou regresso(s) à origem. Estes regressos podem ser permanentes ou pontuais, como ilustra o realizador nos testemunhos apresentados. Esta opção está evidentemente condicionada pelos novos laços de identificação que foram (re)construindo no país de destino e as ligações emocionais que surgem dentro e fora do contexto familiar (Rocha-Trindade, 2010). Por

exemplo, no último testemunho que referimos, o ‘personagem’ refere o desejo de regressar definitivamente à China com toda a família, incluindo os filhos que nasceram e cresceram em Portugal.

7.6 O documentário *Ilha da Cova da Moura* (2010): agência, estereótipos e racismo

Rui Simões, realizador do documentário *Ilha da Cova da Moura* (2010), tendo terminado os estudos secundários, deixou o país em 1966, evitando o serviço militar e a mobilização para a guerra colonial, com a qual não concordava. Fixou-se em Paris e depois em Bruxelas, onde frequentou a École Ouvrière Supérieure e um curso de História na Université Libre de Bruxelles. Em 1970, foi aluno no curso de Realização Cinema e Televisão do IAD-Institut des Arts de Diffusion (Bruxelas). Fez o seu primeiro filme nesse Instituto, trabalhando ainda como fotógrafo de cena em grandes produções de cinema e como projecionista numa sala de cinema. Regressou a Portugal depois da Revolução dos Cravos. Trabalhou para a firma Animatógrafo de António da Cunha Telles como diretor de produção. Exerceu funções pedagógicas em cursos de formação de várias instituições, tais como o Núcleo de Cineastas Independentes, na Universidade Nova de Lisboa e na Universidade Independente. Lecionou também nos Estados Unidos, nas universidades de Harvard (Carpenter Center), Cornell (Departamento de História e de Antropologia) e em Berkeley (Pacific Films Archives). É responsável pela produtora Realficção (Lisboa), onde também desenvolve atividades pedagógicas no audiovisual e multimédia⁶⁹.

O realizador refere em entrevista que a motivação para a realização deste documentário surgiu porque sentia que havia uma injustiça muito grande no tratamento da imprensa em relação ao Bairro da Cova da Moura. Como o autor menciona:

A Cova da Moura é um exemplo de muitos. Há muitas Covas das Mouras no nosso país, mas há muitas Covas da Moura no mundo inteiro. Nós temos uma aqui ao pé de Lisboa e que era sistematicamente tratada de uma forma que eu achei injusta e considerava injusta porque achava que era demasiado, constantemente era acusada de violenta, de tráfico de droga. Havia sempre só más razões e não havia uma única, nem a *miss* Cova da Moura, não havia nada de positivo, era tudo lixo. E um dia acontece uma história aqui perto numa praia, em Carcavelos, que é o célebre arrastão onde vem nas primeiras páginas dos jornais, nas revistas em todo o lado que um grupo de *blacks* da Cova da Moura tinha roubado a praia toda, pronto! E uns tempos depois prova-se que isso foi falso, que é uma notícia falsa, é escandaloso isto e eu fiquei chocadíssimo. Eu não conheço a Cova da Moura, mas vou querer conhecer então, quero ver o que é que se está a passar. Porque é escandaloso o que se está a passar. Como é que a imprensa vai atrás de uma notícia falsa, funciona em parangonas de jornais, acusa, é racista, começa a ser racista, começa a atacar de uma maneira uma comunidade?! Vamos ver se isto de facto é assim, se foi assim, o que é que se passa. E então, pedi a pessoas que conheciam a Cova da Moura para me apresentarem à comunidade de lá e aos poucos fui conhecendo melhor (Simões, 2013)⁷⁰.

⁶⁹ Entre os seus trabalhos mais conhecidos salientamos: *Deus, Pátria, Autoridade* (1976), *Bom Povo Português* (1980), *Ensaio sobre o Teatro* (2006), *Ruas da Amargura* (2009), *Ilha da Cova da Moura* (2010) e *Kolá San Jon* (2011).

⁷⁰ A entrevista a Rui Simões foi realizada no dia 27 de março de 2013 em Lisboa.

O bairro do Alto da Cova da Moura está situado num pequeno planalto vulcânico na periferia de Lisboa, aproximadamente a 15 quilómetros da capital, com fácil acesso a transportes públicos, localizando-se administrativamente nas freguesias da Buraca e da Damaia, no município da Amadora (Beja-Horta, 2008). O processo de formação e consolidação do bairro do Alto da Cova da Moura poderá ser dividido em quatro fases distintas. A primeira data da década de 1940 até 1974 e corresponde ao início da formação do bairro. A segunda fase abarca o período entre 1974 e 1977. Esta fase constitui o início de um novo processo de desenvolvimento caracterizado por influxos de imigrantes e repatriados portugueses oriundos das ex-colónias, assim como pela emergência de novos processos de construção e urbanização do bairro. O terceiro período decorre entre 1977 e 1989, e coincide com o primeiro *boom* populacional, levando à consolidação do bairro. Esta fase foi igualmente caracterizada pela criação de organizações migrantes populares.

Finalmente, a última fase inicia-se em 1989 e prolonga-se até ao presente. Durante este período, destaca-se a grande aceleração de novos influxos de imigrantes, muitos destes em situação irregular assim como a construção de “representações oficiais dominantes” sobre o bairro como um “problema urbano” (Beja-Horta, 2008, p. 184). Como refere Beja-Horta, “os moradores tal como a população autóctone a residir no bairro accionaram redes sociais de amizade e solidariedade, reproduziram e reconfiguraram novas práticas culturais”, debatendo-se quer com os problemas sociais e políticos do seu país de origem, quer com o trabalho árduo para melhorarem as suas condições de vida no país de acolhimento (Beja-Horta, 2008, p. 202). Quer este bairro, quer o bairro Casal da Boba, onde vivem os jovens participantes do documentário *Li Ké Terra* (2010) – que exploraremos de seguida – são considerados ilegais.

O Bairro do Alto da Cova da Moura ocupa uma área de 18 hectares com 1.617 habitações, e cerca de 6.000 habitantes, a maioria cabo-verdianos e seus descendentes mas também Portugueses retornados das ex-colónias, Angolanos, Guineenses, São-Tomenses, Moçambicanos, Brasileiros e oriundos de Países de Leste. 45% tem menos de 25 anos. (Ilha da Cova da Moura, 2010)

O documentário *Ilha da Cova da Moura* (2010) explora três temas centrais: (i) o trabalho desenvolvido pela Associação Moinho da Juventude e o apoio que vem dando à comunidade que vive no bairro; (ii) a ideia de pertença ao bairro e agência associadas ao investimento, à liberdade e identificação com os aspetos culturais e sociais da comunidade e (iii) os testemunhos sobre a violência, preconceito e discriminação vivenciada por habitantes do bairro.

Em termos de organizações de residentes, o Moinho da Juventude (1984) e o Clube Social e desportivo da Cova da Moura são associações consideradas centrais na comunidade. Oferecem

serviços legais e culturais, económicos e apoio social, em particular a famílias vulneráveis. O Moinho da Juventude garante as refeições/jantar a crianças cujos pais chegam tarde do trabalho e em muitos casos têm dois trabalhos. Estas associações preveem espaços de socialização, organização social, reinterpretação de tradições e mediação entre o país de origem e o país recetor (Casimiro, 2014).

A deslocação do realizador pelo bairro é orientada por um jovem de 25 anos que é animador e mediador intercultural no Moinho da Juventude. O percurso é realizado de carro enquanto o jovem refere que a Cova da Moura fica, como uma ilha, no meio da Damaia, Buraca, Alfragide. Para este jovem, a associação é o coração da Cova da Moura, contribuindo há décadas para que a comunidade tenha melhores condições de vida. Neste percurso, refere ainda que o bairro é constituído por “caboverdianos e portugueses retornados” (Ilha da Cova da Moura, 2010). No entanto, acrescenta que há pessoas que não vivem no bairro, mas que vão lá conviver com eles.

A diretora da associação (fotograma 67) menciona que as mães iam de madrugada vender peixe na ribeira e que as crianças ficavam sós, porque elas só voltavam por volta das 13h/15h e que os mais velhos tomavam conta dos mais novos. Atualmente a associação prepara refeições diárias para mais de 400 pessoas, que são distribuídas por toda a Cova da Moura, incluindo creches familiares. A diretora da associação refere ainda que investiram sempre na cultura tendo criado uma biblioteca, um grupo de batuque, o grupo kola san Jon, realçando que houve muito trabalho dos membros da comunidade neste processo.



Fotograma 67 - Ilha da Cova da Moura (2010)



Fotograma 68 - Ilha da Cova da Moura (2010)



Fotograma 69 - Ilha da Cova da Moura (2010)

As entrevistas aos membros da comunidade, de várias gerações, indicam o envolvimento e a dedicação ao bairro.

Muita gente... Por acaso não tenho vergonha, mas muita gente tem vergonha de dizer que mora na Cova da Moura, porque eles dizem logo, mas onde? naquele... onde apareceu? O meu marido comprou aqui a um senhor que estava aqui a começar a fazer a casa, mas depois desistiu, então compramos o tijolo que tinha e coiso, e assim foi... Começamos! Era trabalhar de manhã para comer à noite. Eu trabalhava a dias. E ele ia fazendo uns biscates também para conseguirmos. Nem havia água, não havia nada, nem luz, foi tudo trabalhado mesmo à mão, os meus filhos mesmo pequeninos, eramos todos... Pronto... E as pessoas iam trabalhar, e as casas eram feitas à noite, a bem dizer. Então no Verão, era depois do trabalho, trabalhar até ver. Foi muito difícil, muito mesmo. É por isso que a gente tem muito amor a isto. (Ilha da Cova da Moura, 2010)

- Nós é que carregávamos o material, quando vinha na carrinha. E quando se fala, em o Bairro ir a baixo, faz-me imensa confusão, porque foi muito trabalho, muitos anos.
- Muita dedicação também dos nossos pais e...
- Dedicação, e dedicação a 100% porque eles iam trabalhar de dia e depois à noite quando chegavam em casa jantava-se e ia-se fazendo qualquer coisita. (Ilha da Cova da Moura, 2010)

Para além do envolvimento da população na construção do bairro, é realçada também a liberdade nas práticas culturais e sociais. Uma das moradoras refere que nos prédios não podem cozinhar na lenha, moer o milho, fazer festas.

Uma pessoa que vem de Cabo Verde para aqui pensa que ainda está no Cabo Verde, porque, a minha mãe tem familiares assim com uma certa idade que vieram de Cabo Verde, por exemplo, para os prédios, e pedem para ir embora e muitos vão-se embora. Agora quando vêm nos visitar e dão assim com esta cultura igual a Cabo Verde, eles pedem para voltar sempre para aqui. Dizem "ei pah, aqui parece que estás em Cabo Verde" porque aqui há muitas coisas, desde comida, desde festa, desde tradição, temos aqui muita coisa que é idêntica a Cabo Verde, ou muito parecida, digamos. Que lá fora não é igual, e lá fora não podemos fazer, por exemplo, a morar num prédio não podemos ter música a altas horas, não podemos estar sempre a fazer festas, não podemos estar a pisar o milho de Cabo Verde, não podemos estar a fazer milho grelhado na rua, assim na brasa, não podemos cozinhar na lenha, porque a gente percebe, porque é diferente, porque está a destruir, por exemplo, a pintura das pessoas. E nós temos que respeitar, e aqui estamos mais à vontade, podemos fazer tudo. É claro que respeitamos uns aos outros, porque toda a gente sabe que isso faz parte da nossa cultura, toda a gente gosta de viver assim. Enquanto lá fora não, muita gente não gosta de viver assim, também não está habituada, não é a cultura deles. Mas não sei se é bem, bem uma ilha, não sei. (Ilha da Cova da Moura, 2010)

Os vários testemunhos de habitantes do bairro indicam a liberdade, a união e o apoio que sentem na sua comunidade. Embora alguns pudessem viver noutra local, referem que se sentem bem ali e não se vêm noutra sítio.

Onde quer que eu vá há sempre uma pessoa, então, olha o António. António está tudo bem? Olha, és polícia, não sabia. Pouca gente tem conhecimento disso, mas é uma profissão que já exerço há algum tempo. E, especialmente, a Amadora, o Cacém, Queluz, pá, tanta gente, todas, que se pode dizer, são oriundas da Cova da Moura e dizem 'lá é que era, nunca devia ter saído de lá, lá é que está a verdadeira essência, lá é que se vive, que se curte', eu digo-lhe olhe, eu ainda moro lá, para surpresa de muita gente, ainda moro no bairro. Então, por que é que ainda moras no bairro? Então, por que é que eu hei-de sair? Não tenho complicações com os meus vizinhos, não me chateio com ninguém, se quiser andar descalço na rua, ninguém há-se estranhar por que é que eu estou descalço na rua, então, eu não me vejo noutra sítio. (Ilha da Cova da Moura, 2010)

São recorrentes no documentário as imagens de festas, de convívios, do apoio em momentos de dor, por exemplo, no caso de um funeral onde vários membros da comunidade se reúnem e partilham uma refeição. A participação do grupo Kola San Jon e a festa que a comunidade organiza também contribuem para a integração e envolvimento dos habitantes nas atividades culturais e lúdicas do bairro (fotogramas 75 a 77).



Fotograma 75 - Ilha da Cova da Moura (2010)



Fotograma 76 - Ilha da Cova da Moura (2010)



Fotograma 77 - Ilha da Cova da Moura (2010)

Para o realizador, esta comunidade criou a própria ilha, o seu próprio espaço, à semelhança do que acontece com outras comunidades de imigrantes que procuram criar redes, unir-se e entreajudar-se nos países de destino.

Gosto imenso de lá ir, gosto imenso da maneira como eles vivem, como eles criaram o seu próprio espaço, a sua própria ilha. À imagem das suas próprias ilhas, que é o que faz qualquer imigrante, nós próprios fazemos isso, os portugueses quando vamos a Massachusetts, sei lá a Paris, ou a Boston. (Simões, 2013)

A terceira temática presente no filme prende-se com a violência, o preconceito e a discriminação. O documentário inicia precisamente com uma notícia de confrontos entre agentes da polícia e habitantes do bairro (fotograma 70). As imagens de carros da polícias e agentes a patrulharem as ruas do bairro são constantes, bem como as críticas aos agentes policiais. Um dos habitantes refere que a sua casa foi invadida pela polícia por engano. O seu testemunho revela que as representações negativas dos agentes sobre a população do bairro contribuem para que os seus habitantes sejam vistos como um corpo homogéneo, adotando estas atitudes mais automáticas em relação à população.

Outra jovem menciona que eram nove irmãos, que um deles morreu numa luta entre gangues e o outro envolveu-se numa briga e matou um homem. A participante no documentário considera que “viver com violência gera violência” (Ilha da Cova da Moura, 2010).

O realizador entrevista também um casal de ‘retornados’ de Angola (fotograma 71), que quando regressaram não tinham onde viver e fizeram ali uma casa. Referem que naquela altura construíam barracas na Cova da Moura. O casal fala do preconceito que existe em torno do bairro e de como o filho mais novo sofreu com isso. Mencionam que a Cova da Moura tem “má fama”, mas que não trocam a sua casa por um andar.



Fotograma 70 - Ilha da Cova da Moura (2010)



Fotograma 71 - Ilha da Cova da Moura (2010)



Fotograma 72 - Ilha da Cova da Moura (2010)

- O meu filho, foi o mais novo, foi para a tropa onde, como é que se chamava aquilo?
- Elvas.
- Em Elvas, e um dia veio cá. Eu fiz-lhe umas sandes de chouriço, e aquela coisa toda e ele meteu no carro e foi. Chegou lá ao quartel, os cães começaram a andar à volta do coiso, como ele era da Cova da Moura, tinha lá o nome, pronto, já ali há droga, ali há droga. Foram ver, era a sandes de chouriço que a gente fez para ele. Tá a ver! A Cova da Moura tem má fama. (Ilha da Cova da Moura, 2010)

Ao longo do documentário é narrada também a história de um casal muito jovem (fotograma 72). Os jovens contam que os pais dela não aceitaram a relação, e referem o preconceito e o racismo de que o rapaz foi alvo. Para além do fenótipo, o facto de ser da Cova da Moura contribui para a discriminação com base em estereótipos sociais que associam este bairro ao crime. O jovem salienta que “paga o justo pelo pecador” (Ilha da Cova da Moura, 2010). No final do filme, a jovem tem um bebé e vê-se a felicidade e emoção do pai, a par com a tristeza pelo facto de o avó materno do menino não se querer relacionar com o neto.

- Começamos a namorar, e os pais nunca aceitaram, andamos numa inventa, inventa, e ela não anda com ninguém, porque os pais não aceitam o facto de eu ser uma pessoa de cor, e a situação foi-se complicando. Em setembro fui para França e passado uma semana ela estava comigo. Os pais ficam a saber da situação, ela fugiu, como é óbvio ela não tinha autorização dos pais, ela chega lá, os pais apresentam uma queixa contra mim de rapto, foi a gota de água. E havia acusações de todo o tipo. Preto para aqui, preto para ali, que ela estava em França numa casa de alterne, tudo que possam imaginar, eu tive de me sujeitar a ouvir. A nossa primeira reação quando tivemos a certeza que ela estava grávida foi avisar. A primeira reação da mãe, é assim, eu não me orgulho de dizer isto mas vou dizer, é assim, vira-se e diz-me, "filhos de macacos ela não aceita assim, eu não quero que ela aceite esse filho". Porque é assim, se ela quiser abdicar da neta, o problema é dela, agora é assim, eu dos meus filhos não vou abdicar.
- Basicamente, é tudo preconceito do "ai ele é preto, ai ele é da Cova da Moura, é bandido, marginal, e essas coisas... (Ilha da Cova da Moura, 2010)

Em entrevista, Simões (2013) refere que, embora o filme tenha sido construído para o espetador, procurando assim suscitar o envolvimento deste, o facto de se tratar de uma edição em DVD, permite maior liberdade ao realizador. Há um conjunto de imagens e testemunhos que não integram o corpo do filme, mas que o realizador considera centrais para compreendermos a realidade em análise. Um dos testemunhos é o de António (fotograma 73), polícia, que vive no bairro desde que nasceu.

Mas hoje acredito que essa parte criminal de que somos tão condenados e tão mal vistos em toda a sociedade está em todo o lado e as pessoas não reparam. Eu, na qualidade de polícia sei ver e reparo nas coisas que, apesar da quantidade que há aqui flagrante, não tem nada a ver com a quantidade camuflada que existe lá fora. Anda no seu carro velho, tem aquele aspeto que eles vão buscar muito às culturas americanas, para se mostrarem e anda com o boné e fato de treino... e temos exactamente o mesmo elemento a fazer exactamente o mesmo tipo de crime lá fora, quando é um rapazinho que ninguém repara, que é um carro novo, que é uma pessoa de outra raça, mas criminalmente estão a fazer exactamente a mesma coisa, mas como aquele é diferente chama mais a atenção. E é isso que eu acredito que acontece no meu bairro. Como o meu bairro é diferente, chama mais a atenção. Sempre foi e sempre será. Quando a onda bate na rocha quem se lixa é o mexilhão e mais mexilhão que nós não há. Somos os diferentes, somos aqueles que moram naquele bairro, somos de um país diferente, temos uma cultura diferente, então somos constantemente observados, é isso que acontece.



Fotograma 73 - Ilha da Cova da Moura (2010)



Fotograma 74 - Ilha da Cova da Moura (2010)

De facto, para além do testemunho deste jovem, há vários intervenientes no documentário que abordam esta questão racial referindo, por exemplo, que “português preto não existe” (*Ilha da Cova da Moura*, 2010, fotograma 74) na mente da população maioritária. Os jovens portugueses negros são por isso vistos como imigrantes. Estas representações, associadas àquelas relacionadas com o que os média veiculam sobre o bairro contribuem para aprofundar a situação de desigualdade e discriminação social das gerações mais jovens.

Se eu estou agora ali em baixo e dou na rua com um branco, a primeira coisa que ele me diz é “vai para a tua terra”, portanto não sei se sou bem portuguesa. O meu pai tem um ditado que ele diz e nós creditamos muito nisso: “que português preto não existe”. E eu acredito muito nisso, porque se eu fosse portuguesa não me mandavam para a minha terra, não é? Se eu sou de cá. (*Ilha da Cova da Moura*, 2010)

Os excertos acima, relativos aos testemunhos de jovens que vivem no bairro, evidenciam o valor por estes atribuídos à sua pertença social, em particular a sua pertença àquele espaço geográfico e sociocultural. A sua identidade social é construída por comparação com o exogrupo, salientando que o seu grupo social não julga negativamente os seus comportamentos.

7.7 O documentário *Li Ké Terra* (2010): nacionalidade, identidade e perspetivas futuras

Filipa Reis nasceu em Lisboa em 1977. É licenciada em Gestão de Empresas pela Universidade Católica Portuguesa. Possui uma pós-graduação em Cinema e Televisão. Frequentou o Mestrado em

Desenvolvimento de Projecto Cinematográfico na Escola Superior de Teatro e Cinema de Lisboa. Fundou em 2008 a produtora Vende-se Filmes onde desenvolve, em colaboração com João Miller Guerra, projetos cinematográficos e programas de televisão⁷¹.

O filme *Li Ké Terra* (2010)⁷² partiu de um primeiro trabalho que os realizadores Filipa Reis e João Miller Guerra fizeram, a convite da Fundação Calouste Gulbenkian, no bairro Casal da Boba na Amadora.

“Chamava-se projeto geração e nós na altura pedimos à Fundação para nos deixar, em vez de nós colocarmos quem desenha o projeto a falar se nos deixava ir para o terreno e a partir do terreno percebermos como é que a vida realmente dos jovens. Era um projeto de combate ao abandono escolar e de reintegração. E foi assim que conhecemos o Miguel primeiro, e depois o Rúben. (...) quando começamos a investigar um bocado mais sobre a vida deles, percebemos que havia esta questão que era muito premente no bairro e que nós já tínhamos analisado da documentação, aliás porque era uma das coisas do “projeto geração” era tentar legalizar estes jovens que viviam sem documentação e portanto percebemos que ambos tinham essa questão na vida deles, por razões bastante diferentes e havia outra coisa que nos interessou muito que era a questão da escola, ou seja o Miguel está integrado na escola, o Ruben não está na escola e isso também trás algumas diferenças entre eles e formas de estar na vida diferentes. (Reis, 2013)⁷³



Fotograma 78 - Li Ké Terra (2010)



Fotograma 79 - Li Ké Terra (2010)



Fotograma 80 - Li Ké Terra (2010)

A realizadora refere que pretende “partilhar pessoas”, “desconstruir estereótipos” no sentido em que lhe interessa imenso a “complexidade das pessoas”. Sobre os jovens participantes no filme, salienta que à medida que o tempo foi passando e os realizadores foram conhecendo melhor a realidade filmada, perceberam que há um conjunto muito grande de jovens descendentes de cabo-verdianos, uma comunidade “nascidos cá, que não se sentem portugueses”. A realizadora entrevistada constata: “às tantas é uma questão maior do que a questão de documentação, é uma questão de identidade” (Reis, 2013).

⁷¹ Alguns dos trabalhos realizados pela realizadora em parceria com outros membros da produtora são: *Li Ké Terra* (2010), *Orquestra Geração* (2011), *Cama da Gato* (2012) e *Fragmentos de uma Observação Participativa* (2013).

⁷² Uma reflexão preliminar em torno deste documentário foi apresentada no artigo “Os jovens e o cinema português: a (des)colonização do imaginário?” (Macedo, 2016).

⁷³ A entrevista a Filipa Reis foi realizada no dia 23 de abril de 2013 em Lisboa.

A discussão em torno das dificuldades vivenciadas na obtenção da nacionalidade portuguesa⁷⁴, embora tenham nascido em Portugal e aí vivido até à atualidade, são centrais no filme. De facto, como refere a realizadora em entrevista, um dos principais objetivos do filme era retratar essa realidade. Essa constitui a principal preocupação de Ruben Furtado, um dos personagens principais do filme, que refere as impossibilidades quotidianas de quem não tem documentação. Numa das sequências do documentário, durante a noite o Ruben Furtado caminha pela rua e encontra-se com um amigo. Enquanto surgem imagens da sua caminhada pelas ruas do bairro, ouve-se o testemunho do jovem sobre a importância dos documentos de cidadania. Diz que não pode fazer nada sem eles. Visitam outro colega numa padaria/pastelaria. Falam com o colega que lá trabalha e Ruben Furtado diz que ele teve sorte por a avó lhe ter arranjado aquele trabalho. Ele responde que se não tivesse vontade não trabalhava. O jovem protagonista refere que se tivesse documentação tirava um curso profissional de hotelaria, a carta de condução e que podia ir viver com a irmã em Inglaterra.

- Eu não acordo às 6.
- Então, já acordaste tantas vezes? Tiveste sorte que a tua avó é que te arranjou isso!
- Então...
- Vontade!
- Se eu tivesse uma avó assim também era bacano.
- Pah, se não tivesse vontade mesmo com o Belmiro de Azevedo na família não trabalhava!

- Tiras um curso profissional de hotelaria, tirava a minha carta de condução, podia ir viver com a minha irmã em Inglaterra, só que tou aqui agarrado.
É tudo, para mim os documentos é tudo! Agora, neste momento é tudo. É tudo o que eu preciso para poder trabalhar, para poder tirar um curso, continuar na escola. Várias coisas.
Para não estar a dizer que uma pessoa, mesmo, sem documentação não é nada! É a mesma coisa “botar” um, qualquer coisa assim no chão, deitado. Um zero à esquerda! É lixado! Isso digo-vos, quem não tem documentação é fodido! Não pode fazer nada! Não estuda, não trabalha, não tem ocupação... Coisas assim. São coisas que se calhar tivesse documentos não estaria assim. (Li Ké Terra, 2010)

A história de vida dos dois personagens é narrada ao longo do filme, em especial a história de Miguel Moreira e dos acontecimentos que contribuíram para que não tivesse obtido na altura certa a documentação portuguesa. A avó realça as dificuldades sentidas, os inúmeros pedidos de

⁷⁴ Muitos descendentes de imigrantes nascidos em Portugal e que não conheceram outro país, além de Portugal, não são considerados portugueses. De acordo com Carvalhais e Oliveira (2015), a Lei da Nacionalidade (Lei n.º 2/2006, de 17 de abril, em vigor desde 15 de dezembro de 2006), e em particular o seu regime de naturalização é um caso que deve ser destacado no quadro legal do país. Este enquadramento, e os seus pré-requisitos alterados em 2006, têm sido amplamente reconhecidos em avaliações internacionais como exemplos de excelentes políticas de integração, tendo obtido o primeiro lugar no Índice de Políticas de Integração de Imigrantes – MIPEX (2011) e o 2º lugar no MIPEX de 2014. Esta lei, anterior à rodagem do filme *Li Ké Terra* (2010), e aprovada sob forte consenso político, traduz uma forma bastante avançada de cidadania que ganha um caráter de *jus soli*, sem todavia perder o caráter do *jus sanguinis* anterior, conjugando assim uma resposta aos desafios migratórios do país face às necessidades dos “novos cidadãos” imigrantes e os seus descendentes residentes em Portugal. É importante notar ainda que os descendentes de imigrantes, nascidos em Portugal, de países estrangeiros podem também aceder à nacionalidade por naturalização se tiverem residido regularmente em Portugal, independentemente do seu estatuto legal de residência, durante dez anos anteriores ao seu pedido. Neste caso, porém, o indivíduo não tem um direito subjetivo à naturalização, o qual fica sob o poder discricionário do Estado. Estas mudanças, juntamente com outros ajustes, revelam um reforço significativo do *jus soli*, e justificam o motivo pelo qual a lei tem sido avaliada positivamente no contexto europeu (Carvalhais & Oliveira, 2015, p. 47). No entanto, como é ilustrado no filme, nas práticas a obtenção de nacionalidade por descendentes de imigrantes revela-se um processo complexo, difícil e trabalhoso.

documentos, documentos esses, muitas vezes, impossíveis de obter. Em outra sequência do filme é ainda realçada pelos jovens a questão financeira, ou as despesas subjacentes ao processo de recolha dos documentos para obtenção da nacionalidade.



Fotograma 81 - Li Ké Terra (2010)



Fotograma 82 - Li Ké Terra (2010)

A mãe entrou na vida de droga, o Miguel não era registado, o Miguel para ser registado fui eu que fui falar ali com uma doutora assistente social, a Dra. Susana. Lá conseguiu ajudar-me para o Miguel ser registado. O Miguel lá foi registado, o Miguel tinha cerca de 2 anos. Eu como não tinha tutela do miúdo, eu pensei que na altura que o Miguel era para ter documentos como ele sempre viveu comigo, viveu lá em casa, pensei que pronto, era fácil ter documentos para ele. Eu quando fui à embaixada a ver se conseguia fazer para ele os documentos, disseram, não, disseram que eu tinha que ter tutela dele que eu nunca tinha pedido tutela. Que eu não sabia como! Eu sou avó dele, ele nasceu lá em casa praticamente, viveu lá em casa, nunca conviveu com a mãe, eu pensei que na altura tirar a ele documento que não era preciso disto. Que era, assim, mais fácil. Então, cada dia que eu ia mandavam-me juntar uma coisa e ir para a embaixada, eu ia dizia que tinha que ser outra coisa, tinha que ser outra coisa! (...) Foi ver o documento da mãe e depois me disse que tinha que mandar buscar registo criminal da mãe em Cabo Verde. Em Cabo Verde e em S. Tomé, terra onde é que ela nasceu. Então, ela se não viveu em Cabo Verde, não conhece Cabo Verde, como que vou mandar buscar registo criminal dela em Cabo Verde? (Li Ké Terra, 2010)

- Tu nasceste cá, tens direito à nacionalidade se não tiveres nenhuma condenação de 3 anos, ou mais de 3 anos. Fizeste cá os estudos, comprova que tens conhecimento da língua portuguesa, eles não te metem obstáculo nenhum para teres a nacionalidade. Tudo isto só aconteceu porque a tua mãe deixou caducar a residência e ao mesmo tempo o teu passaporte só foi feito agora, não é? (Li Ké Terra, 2010)

A avó de Miguel Moreira, tendo vivido mais tempo em Portugal do que em Cabo Verde, identifica-se, e aos seus, em grande parte como portugueses. Por isso, deixa-a profundamente perplexa a complexidade inerente ao processo de obtenção de nacionalidade do seu neto.

Eu vejo os meus filhos e os meus netos como portugueses! Se eles nasceram cá, vejo eles como portugueses! Praticamente sinto como portuguesa, porque eles vivem mais em Portugal do que na minha terra. Eu saí de lá com os meus 24 anos, nunca fui, já tenho 60, já é uma vida! (Li Ké Terra, 2010)

O conceito de identidade remete-nos para significados extremamente complexos. Como vimos, para Tajfel (1981/1983, p. 290), a identidade social é entendida como “aquela *parcela* do auto-

conceito dum indivíduo que deriva do seu conhecimento da sua pertença a um grupo (ou grupos) social, juntamente com o significado emocional e de valor associado àquela pertença”. A este propósito Hall (1994) refere que devemos pensar a identidade como um processo sempre incompleto, constituído no seio dos processos de representação. A identidade cultural não é uma essência fixa, mas profundamente marcada pela história e pela cultura. O passado tem um papel central no processo de (re)construção identitária e recorre sempre à memória, à fantasia, a narrativas e mitos. Na opinião do autor, as identidades culturais são os pontos instáveis de identificação construídos no contexto da história e da cultura. Não uma essência, mas um posicionamento (Hall, 1994).

O processo de construção identitária do Miguel Moreira, como podemos ver pelo excerto seguinte, é profundamente marcado pela história e cultura da sua família. O jovem identifica-se culturalmente como cabo-verdiano. Para o Miguel Moreira, a educação, a música, a gastronomia e mesmo o modo como expressa as suas emoções é cabo-verdiana.

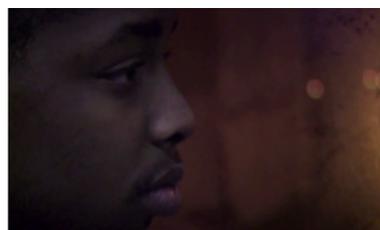
Eu, eu quando ouço uma música, eh pah que vem de lá, ou que é mesmo tradicional, tipo morna, eh pah identifico-me logo! Não preciso ouvir a música toda para dizer “ya, gosto”! Identifico-me logo, mesmo. Tipo ya, mesmo do sangue. Tipo um funaná ou um ferro-gaita. Só ouvir aquela gaita tocar ou aquele ferro, fico com o resto da melodia que vem atrás, tás a ver? Mesmo da terra, é impossível me sentir português com essas coisas.

Quando como aquela boa cachupa também sinto o mesmo sabor. Não sinto o sabor da comida, mas lembro-me que já estive lá em Cabo Verde, tipo, que já pisei aquele chão e o caraças. Por isso é que me sinto 100% cabo-verdiano. (Li Ké Terra, 2010)

Vou comprar um país e vou ter a minha própria nacionalidade. Vou ser tibarense. É, vou ser tibarense. Vou comprar um país, vai-se chamar Tibre, é e vou ser tibarense. Nah, até lá, antes de alcançar isso tudo vou ser português no B.I. Mas vou sempre me considerar cabo-verdiano. A educação que eu tive é tudo de lá, as teorias de vida eram de lá. A primeira vez que eu beijei foi em cabo-verdiano. Tudo, foi tudo em cabo-verdiano! Nunca foi em português. Isso que se chama um círculo vicioso sabe? (Li Ké Terra, 2010)



Fotograma 83 - Li Ké Terra



Fotograma 84 - Li Ké Terra

À semelhança de outros estudos (Macedo, Cabecinhas & Abadia, 2013) sobre as experiências de quem vive “dentro e entre-culturas” (Bhabha, 1998), verificamos que narrativas audiovisuais como o filme *Li Ké Terra* (2010), nos permitem compreender a complexidade identitária de jovens como o Miguel Moreira, que são chamados diariamente a desenvolver estratégias de negociação e

(re)construção identitária. Como vimos pelos excertos apresentados, o jovem mobiliza referências culturais tradicionais cabo-verdianas para descrever a sua identidade social, convocando um imaginário nacional cabo-verdiano. O protagonista acrescenta ainda que vai comprar o seu próprio país, indicando que o seu imaginário nacional se relaciona com um espaço que não existe fisicamente, mas que não deixa de ser o seu lugar ou espaço de identificação. Como refere a realizadora trata-se de “uma memória que não existe, um imaginário, uma projeção numa cultura que realmente está na base da educação deles, mas de um sítio que eles não conhecem e que projetam imensas fantasias sobre” (Reis, 2013).



Fotograma 85 - Li Ké Terra (2010)



Fotograma 86 - Li Ké Terra (2010)

Nos excertos seguintes, Ruben Furtado refere o esforço que empreende para alcançar o seu objetivo, a obtenção da cidadania portuguesa, explicando o modo como se distancia de determinadas atividades que possam pôr em causa o seu propósito. O jovem reflete sobre o seu futuro e o que deseja para si e para os seus, evidenciando a violência que observa e o comportamento que procura adotar para que possa ter um futuro de que ele a sua família se orgulhem.

Às vezes, vou passear, dou uma volta, vejo uma coisa que gostava de comprar, ou assim...

Depois que é que eu fico a pensar? Um gajo não trabalha, como é que vai arranjar dinheiro para comprar as cenas que um gajo quer?

Qual é o caminho mais fácil? Se tu não tens documentação, não tens como trabalhar! Qual é o caminho mais fácil? É roubar, ou fazer mal! Mas népia, na minha cabeça tá tudo controlado. Não é isso que eu quero para mim, então prefiro não poder comprar aquela cena que se calhar me apetecia comprar, podia roubar e comprar, não é? Mas, prefiro ficar na minha não compro a cena e fico como tou, sem dinheiro. Às vezes posso querer ter dinheiro, fico na minha, não vou fazer nada para ter dinheiro, fico na minha.

Se tivesse a minha ficha suja, aí é que nunca mais ia ter a documentação! Nunca mais! (*Li Ké Terra*, 2010).

Não é vida para mim. Não é a vida que eu quero para mim! Mais tarde posso ter filhos, qual é o exemplo que eles vão ter? Qual é a cena que eles vão ter? Tipo, estão na escola, os outros colegas a contar “o meu pai faz isto faz aquilo, é arquiteto, é não sei quê, não sei que mais” chega à parte do meu “o meu pai era um ladrão, isto e aquilo” Foda-se, então? Tou muito jovem, tou muito novo. Há para aí agora bué de gajos da minha idade que morrem do nada! Matam-nos ou acontece qualquer merda. Um gajo pensa bué nisso, um gajo bué de novo está-se a meter em merdas, pode acontecer qualquer cena de mal. Fica ele com 19

anos a entrar para uma prisão para ir cumprir 4, 5, 6 anos de prisão! 10, 15, foda-se! Há que pensar um bocado no futuro. (Furtado, *Li Ké Terra*, 2010)

A exploração e reflexão em torno de testemunhos como o de Ruben Furtado, pode auxiliar na desconstrução de estereótipos negativos sobre esta população, com os quais os jovens se confrontam diariamente e veiculados, por exemplo, através dos média (Ferin et. al., 2006; Malheiros et al., 2007).

7.8 Interconexões: história e memória em *Cartas de Angola* (2011)

Dulce Fernandes nasceu em Angola em 1973, viveu em Portugal e vivia em Brooklyn à data da realização da entrevista. Formada na realização de documentário na International Film and Television School (EICTV) em Cuba e no Downtown Community Television Center (DCTV) em Nova Iorque, Dulce Fernandes é ex-repórter fotográfica e ativista dos direitos humanos. Dulce Fernandes detém um Bacharelato em Jornalismo pela Universidade Técnica de Lisboa, um certificado em Estudos de Cinema pela School of the Art Institute of Chicago e um Mestrado em Relações Internacionais pela City University of New York. *Cartas de Angola* (2011) é o seu primeiro documentário de longa-metragem.

A ideia para o filme *Cartas de Angola* (2011) resultou das viagens que fez a Cuba, a primeira em 1998 e a segunda já no início do século XXI.

Por causa desta coisa, sempre Angola, Angola, Angola as pessoas que estiveram lá e depois pensei vou fazer um documentário sobre os cubanos em Angola, é uma história muito interessante, ninguém conhece esta história fora daqui e eu nasci lá e tenho este interesse por Angola, pronto quero fazer um filme. E então comecei a estudar e a perceber como é que podia fazer um filme, era uma coisa que eu não sabia fazer. Não tinha experiência nenhuma. Então depois dessa viagem fiz várias viagens de pesquisa já para encontrar personagens. Fiz duas ou três pelo menos e viajei por Cuba inteira, porque não queria ter personagens só em Havana, queria ter personagens em diferentes locais da ilha para poder ter experiências diferentes. (Fernandes, 2013)⁷⁵

Nas suas viagens pela ilha, a realizadora entrevista várias pessoas que estiveram em Angola, não só ex-combatentes, mas também pessoas que exerciam outras funções em Angola durante a guerra civil (médicos, artistas...). Como Fernandes (2013) refere em entrevista, alguns dos encontros foram casuais, outros foram procurados.

A senhora que canta no filme, a Isabel, essa senhora encontrei porque a irmã dela que canta com ela, estava numa sessão de cinema. (...) começamos a falar no fim do filme, Angola, Angola, Angola e ela disse-me “a minha irmã esteve em Angola” que é a senhora que depois aparece no filme a cantar. O meu pai também esteve em Angola, o meu irmão também esteve em Angola, na minha família três pessoas estiveram em Angola. (*Cartas de Angola*, 2011)

A realizadora pretendia fazer um filme sobre os cubanos e inicialmente os aspetos autobiográficos do documentário não tinham sido pensados. A autora menciona que não é da sua

⁷⁵ A entrevista a Dulce Fernandes foi realizada no dia 23 de abril de 2013 em Lisboa.

“personalidade” fazer um filme autobiográfico: não “tinha assim um desejo ou alguma inclinação especial para falar sobre mim ou sobre a minha história” (Fernandes, 2013). Contudo, no processo de montagem, já tinham rodado o filme todo em Cuba, consideraram que o que fazia sentido na montagem do filme - que era o fio condutor daquelas histórias - era a sua intenção enquanto realizadora, a sua história. Como Fernandes (2013) refere:

Não havia ali um fio narrativo que fosse exterior a mim, quer dizer, porque é que eu me interessei por aquilo, porque é que eu quis contar aquela história, porque é que aquelas pessoas me interessaram, porque é que aquele episódio histórico tinha interesse para mim, pela minha própria história.

De facto, a história do filme é narrada pela realizadora e os aspetos autobiográficos permitem a ligação entre as duas temáticas centrais do filme: testemunhos de ex-combatentes cubanos na guerra civil angolana e a relação da realizadora com Angola. Para esta investigação, interessa-nos explorar as reflexões identitárias da realizadora e o modo como a experiência de deslocação influencia a sua identidade social.

O filme inicia com a contextualização da temática do filme. Entre 1975 e 1991, quase meio milhão de cubanos foram para Angola combater ao lado das forças do MPLA (Movimento Popular de libertação de Angola), com o apoio da União Soviética. De acordo com a introdução ao filme, estes combatentes defrontaram as forças da UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola) e da África do Sul, apoiadas pelos E.U.A. Mais à frente no documentário, é referido que em 1988 foram assinados em Nova Iorque acordos de paz que determinam a retirada de todas as forças cubanas e sul-africanas de Angola, tendo os últimos soldados cubanos saído de Angola em 1991. No entanto, em Angola a guerra continuaria durante mais uma década.

A realizadora refere que quase todos os cubanos têm uma memória, “novelo enredado, cujo fio, liga esta ilha a Angola. De Havana até Guantánamo, das cidades até às pequenas aldeias de pescadores, de uma ponta à outra da ilha, há sempre alguém que combateu na guerra de Angola” (Cartas de Angola, 2011).

Naquele tempo, milhares de cubanos foram para a guerra em Angola. Homens e mulheres, muita gente. Atravessaram o oceano inteiro em barcos e aviões para combater por uma terra da qual nada sabiam. Eram como pequenas partículas de pó, frágeis peças humanas tentando perceber qual o seu papel num turbilhão de uma história incompreensível, e encontrando alguma coisa sobre si próprios ao longo do caminho. (Cartas de Angola, 2011)

O documentário cruza reflexões e imagens da realizadora, quando esta vivia em Angola, com testemunhos de cubanos e cubanas que estiveram ou de algum modo se relacionaram com os eventos que lá tiveram lugar no período referido. Sobre a sua própria ligação a Angola, a realizadora refere que nasceu em Angola e foi “desenraizada”, como muitos outros. Esta deslocação fez com que a autora

tenha “ficado para sempre com a sensação de não pertencer a lado nenhum” (Cartas de Angola, 2011). Este sentimento é referido também, como vimos, pela realizadora Diana Andringa, que vivenciou também a experiência de migração de Angola para Portugal.



Fotograma 87 - Cartas de Angola (2011)



Fotograma 88 - Cartas de Angola (2011)



Fotograma 89 - Cartas de Angola (2011)

Nasci como muitos da minha geração, em terras africanas, colónias de uma ditadura anacrónica, o último capítulo de uma história de 500 anos, feita de conquistas, escravatura e império. Nasci num dia quente de fevereiro, do verão angolano, e aprendi a andar debaixo de bananeiras. O meu primeiro aniversário foi o acontecimento local em M'Banza Congo, em tempos, a importante capital do antigo reino do Congo, agora, uma localidade remota no extremo norte de Angola. Mas fui desenraizada, levada para uma terra distante, e como muitos outros, fiquei para sempre com a sensação de não pertencer a lugar nenhum. (Cartas de Angola, 2011)

Como podemos verificar pelos fotogramas, a realizadora era muito nova para que pudesse guardar memórias de Angola. No entanto, refere que enquanto crescia lhe contavam histórias sobre esse lugar. Referiam o “cheiro húmido da terra vermelha depois da chuva e do cacimbo, o orvalho do inverno africano” (Cartas de Angola, 2011). As cores, sons e sabores, os horizontes sem fim da paisagem, os céus noturnos, faziam parte das narrativas com que foi crescendo. Como a autora refere no documentário “Os cubanos falam dessa terra e eu através deles encontro um a forma indireta de descobrir o lugar onde nasci” (Cartas de Angola, 2011). O papel da memória social é central na reconstrução identitária da realizadora que, não tendo memórias diretas do curto período que viveu em Angola, mobiliza um conjunto de referências que foram comunicadas no seu processo de socialização.

Fernandes (2013) refere que veio para Portugal quando se dá a “queda do império” e quando chegou a Portugal sentiu que fazia parte de um grupo de pessoas indesejadas, os retornados: “Chamavam-nos retornados, aqueles que retornavam. Mas como podia eu regressar a uma terra onde nunca tinha estado antes?” (Cartas de Angola, 2011).

As histórias dos cubanos em Angola, que a realizadora investiga, permitem-lhe de algum modo entender a sua própria ligação a uma terra da qual não tem memórias. As cartas às quais tem acesso contribuem para compreender a violência da guerra. Nas palavras da realizadora trata-se de “infimos

universos de emoções humanas gravadas em papel, mapas pessoais que revelam os traços do horror” (Cartas de Angola, 2011).

Mas apesar do nada que resta, depois de tudo ser apagado das manchetes do tempo, as memórias pessoais, as histórias individuais, os ritmos, as cores, as palavras as imagens, ainda aqui estão. Apesar da inconstância da história podemos sempre encontrarmos a nós próprios ao longo do caminho. Escrevo para te dizer que cheguei ao meu destino. (Cartas de Angola, 2011)

A leitura destas cartas ao longo do filme, permitem-nos compreender o dia a dia dos soldados cubanos que combatiam em Angola, as suas fragilidades e medos. As cartas eram dirigidas às mães, às namoradas e esposas e uma dessas cartas marcou profundamente a esposa de um dos combatentes. Esta mulher, cuja fotografia da juventude é capa do filme (fotograma 90), refere que recebeu uma carta muito romântica quando o marido se encontrava em combate, diz que é a “única carta” (Cartas de Angola, 2011).



Fotograma 90 - Cartas de Angola (2011)



Fotograma 91 - Cartas de Angola (2011)

Angola, 23 de março de 1986,

Meu amor,

São tantas as coisas as coisas que me passam pela cabeça ao ver que os dias continuam a passar e ainda não recebi correspondência tua. Não quero ser pessimista nem derrotista. Culpo a distância, o correio, ou talvez o facto de eu nunca estar no mesmo sítio. Eu estou bem, a engordar um pouco, pois já há tranquilidade. Quando a guerra era sufocante e perigosa, quando os projéteis do inimigo silvavam perto de mim, quando a terra das explosões nos caía em cima, pensava em todos, pensava se te poderia beijar de novo, se te poderia dar alegrias ou sofrimentos. Quando estava em guerra, dentro de combate, e caía um colega abatido pelo fragmento de um projétil ou pela explosão de uma mina, pensava se me iria calhar a mesma sorte. Todas estas conjeturas me rondavam porque é a própria guerra que as cria.

Minha querida, hoje escrevo esta carta numa mesa e debaixo de um teto, mas nem todas as que leste pude escrever em tais condições. Escrevi muitas delas dentro de trincheiras, em refúgios, na selva sob a luz de uma lanterna ou, quem sabe, durante uma trégua. Minha vida, a guerra é dura, embrenhada de miséria e angústia, acompanhada de dores e de morte. Só desejo que ao leres o jornal, uma reportagem ou uma notícia de Angola, me vejas nela, pois embora possas não acreditar, eu olho para ti desde aqui. Digo apenas até logo porque a despedida é cruel. (Cartas de Angola, 2011)

À semelhança dos filmes, dos postais ilustrados, a carta – neste caso, de ex-combatentes – constitui também um meio de (re)construção da memória cultural, remetendo para experiências e emoções muitas vezes dolorosas. No caso concreto deste filme, estas vivências marcaram decisivamente a vida e, conseqüentemente, a identidade social dos intervenientes no filme.

7.9 Principais temáticas presentes nos filmes analisados

Com base na análise temática dos documentários apresentados, podemos avançar com algumas considerações face a uma das questões que nos propusemos explorar nesta investigação. Questionamos que representações seriam veiculadas pelos documentários portugueses relativamente às populações migrantes e minorias. Como podemos verificar pelas reflexões neste capítulo, os assuntos abordados nos filmes que constituem o nosso *corpus* desenvolvem-se em torno de quatro *clusters* temáticos principais:

(i) Memórias sobre o passado colonial. Quer as memórias que remetem para um reconhecimento da posição de privilégio que a família ocupava nesse período e a discussão em torno das desigualdades sociais e da segregação racial; quer as memórias que se concentram mais nos espaços e edifícios com os quais se relacionaram no período colonial. Observamos uma espécie de enviesamento nostálgico (Laurens, 2002), com uma ênfase muito clara nos espaços do passado, nos lugares de memória associados a um período conotado maioritariamente de modo positivo. Nestes casos, prevalece o ponto de vista dos realizadores, que são os narradores no filme.

(ii) Os *historical charters* (Liu & Hilton, 2005) ou os mitos sobre Portugal e o modo como estes foram recorrentes durante o Estado Novo, enaltecendo figuras históricas e enfatizando o sentimento de identificação com a nação. Os média, e em particular o *Jornal Português de Actualidades* e a série *Imagens de Portugal*, constituíram um dos meios utilizados para a disseminação de representações que associavam aos portugueses uma capacidade ímpar de relacionamento com outros povos, salientando o seu passado ‘ancestral’ e ‘glorioso’. Neste caso, verifica-se que os realizadores recorrem a imagens e vídeos de arquivo, sem narrador, deixando ao critério do público a (re)construção das suas perceções e a reflexão em torno deste período da história portuguesa.

(iii) Aqueles filmes que exploram itinerários migratórios, as expectativas, as experiências e os receios daqueles que têm a intenção de migrar e que efetivamente desenvolveram um percurso migratório. As questões relacionadas com o trabalho e exploração e discriminação dos trabalhadores, a habitação, as redes de apoio e o papel das tecnologias de comunicação e informação na integração no país de destino e, em simultâneo, na manutenção das relações existentes no país de origem.

(iv) Por fim, o tema relacionado com a persistência de preconceitos, estereótipos sociais negativos e até mesmo racismo por parte dos portugueses em relação a populações migrantes e aos seus descendentes. Em particular, pudemos analisar testemunhos que realçam a ideia de que os

negros não são vistos como portugueses, mesmo em casos em que se trata de cidadãos detentores da cidadania portuguesa.

Nos últimos dois *clusters* temáticos, os realizadores optam também por não incluir narrador, utilizando os testemunhos dos participantes e as imagens para construir uma narrativa que procura explorar o seu ponto de vista sobre as questões identitárias e as relações interculturais na atualidade.

Capítulo VIII – Representações identitárias, relações interculturais e educação: percepções dos realizadores

Neste capítulo pretende-se explorar os resultados das entrevistas aos realizadores, em particular as questões identitárias com que se debatem aqueles que, em algum momento, viveram experiências migratórias; as suas representações sobre as relações interculturais no passado e a atualidade das expressões de racismo e discriminação na sociedade portuguesa; e, por fim, o papel por estes atribuído ao cinema na (des)construção de representações estereotipadas sobre ‘nós’ e sobre o ‘Outro’.

8.1 Representações identitárias

Como referimos no capítulo IV, as identidades encontram-se em constante processo de mudança e transformação. As auto-representações dos realizadores e os seus sentidos de pertença são exploradas nesta secção. Os temas que escolhem abordar, em detrimento de outros, dizem-nos muito sobre as suas preocupações passadas e presentes. Os testemunhos de António Escudeiro e de Diana Andringa, por exemplo, evidenciam o modo como o passado colonial e as experiências de migração marcaram a sua identidade social. Quando António Escudeiro refere que o pai “morreu de saudades de África” e como a vida no Lobito parecia uma vida de fantasia, irreal, compreendemos o papel da memória e, de certo modo, dos artefactos culturais que o realizador menciona (fotografias), na sua identificação como angolano, embora viva em Portugal há cerca de 40 anos. O excerto seguinte indica, como referimos no capítulo anterior, a situação privilegiada em que vivia o realizador e a sua família.

A vida no Lobito era maravilhosa, a casa era fabulosa, o mar de um lado, a baía de outro, o chá aqui, o jantar acolá, ir a Benguela fazer compras, era uma vida, não sei como dizer, um bocado de fantasia, um bocado irreal.

A minha terra é Angola pá, não nasci aqui, não é que não goste de Lisboa, pá, é uma cidade muito bonita, mas eu no fundo sinto-me, tenho sempre Angola como minha terra, basta ver à sua volta, isso não é exibicionismo, é memória pura e simplesmente, tenho caixas e caixas e caixas cheias de fotografias de lá. (António Escudeiro, 2013)

Escudeiro (2013) considera que a sua terra é Angola. Embora goste de Lisboa, as suas memórias de Angola foram constantemente referidas ao longo da entrevista, tendo o realizador mostrado inúmeras caixas de fotografias e artefactos relacionadas com o período em que viveu em

Angola. Estes objetos desencadeiam um conjunto de lembranças de momentos que marcaram a sua identidade pessoal e social, constituindo artefactos de memória cultural (Assmann, 2008).

Também Christine Reeh refere que as identidades se encontram sempre em construção e a sua situação é exemplo disso. A realizadora considera que as pessoas “procuram sempre a sua identidade e que isso acaba sempre por acontecer automaticamente” (Reeh, 2013). A realizadora, que vive em Portugal há mais de uma década refere: “Eu mudei completamente, quando se cria de facto uma integração depois deixamos também de ser o que fomos, eu já não sou alemã, também sou portuguesa”. A realizadora menciona que se adaptou à cultura portuguesa, tendo deixado a sua “própria identidade” (Reeh, 2013). Este testemunho remete para as suas estratégias de aculturação (Berry & Sam, 1996). A integração que a realizadora considera ter alcançado pressupôs, na sua opinião, deixar “a sua própria identidade”. Com esta expressão, a realizadora quer referir que houve uma negociação constante entre o desejo de manutenção de determinados aspetos da sua cultura de origem e a interação com os grupos do país de destino. Reeh (2013) refere ainda que já não se identifica com certos hábitos culturais alemães, tendo adotado alguns hábitos da sociedade de acolhimento.

E a mentalidade. Eu sinto por exemplo agora a Alemanha como uma coisa muito agressiva ou certos hábitos culturais já não gosto tanto, já não gosto tanto, às vezes sinto completamente necessidade de apanhar mais sol ou do mar, são hábitos. (Reeh, 2013)

Para Diana Andringa, que regressou a Portugal com onze anos, aquela é também a sua terra. Como refere a realizadora: “é o sítio onde eu me sinto bem, é o sítio em que tudo quanto é físico tem que ver comigo, aquele é o local onde eu me encaixo”. A realizadora identifica-se socialmente como pertencente ao Dundo. Como esta refere: “quando me perguntam, a minha terra é o Dundo, a minha pátria é o Dundo, o conceito de pátria para mim fica ali naquele cantinho que se chama Dundo”. Do ponto de vista cultural considera-se sobretudo portuguesa, embora “uma portuguesa estrangeirada”, porque, como salienta, a sua cultura sofreu várias influências francófonas. Diana Andringa considera-se

(...) fisicamente angolana, fisicamente neste sentido: tudo quanto são referências ao mundo físico, eu sou angolana. Preciso de uma noção de espaço que não tem a ver com isto eu aqui sinto-me fechada e oprimida; sinto que estou sempre a ser vigiada. Portanto, preciso dessa noção de espaço, preciso da noção de calor. (...) Preciso de verde, preciso de plantas, só gosto, praticamente, de plantas tropicais. Estou sempre a tentar criar plantas tropicais num sítio onde a temperatura desce abaixo de zero, quer dizer, e elas coitadinhas lá sofrem muito, mas pronto, os frutos que eu gosto mais são os frutos tropicais. (Andringa, 2012)

Para além disso, a autora refere que tem uma “relação afetiva com a pele negra”, salientando que vê o negro como um irmão:

Para mim não é ‘o outro’, para mim é provavelmente muito mais ‘o outro’ o alemão do que ‘o outro’ um africano. ‘O outro’ no sentido do distante. É o ‘outro’ próximo, para mim não é um ‘eu’ diferente. Quando vou no comboio e oiço aquele sotaque angolano do abrir o “a”, ou quando oiço o crioulo da Guiné ou de Cabo Verde, apetece-me conversar com as pessoas, coisa que na maior parte das vezes não acontece, não me apetece conversar com os portugueses, para dizer a verdade. E sinto que nunca me adaptei totalmente a isto. (Andringa, 2012)

Diana Andringa diz-nos que não pertence a Lisboa “porque Lisboa não é terra de ninguém”. Também não se sente pertencer a Rio de Mouro, onde se encontra a casa dos seus pais, onde viveu. Para a autora, estes espaços “não [têm] o mesmo peso, não é a mesma coisa, porque não [tiveram] o mesmo fascínio, porque não é ali que tu te crias, ou seja, portanto, eu fisicamente, apesar de branca, apesar de não ser *tchokwe*, apesar de tudo isso, sou angolana nitidamente”. A autora acrescenta que do ponto de vista cultural é “uma coisa mista”, é “fronteiras perdidas”⁷⁶, na aceção de Agualusa, não se sente realmente de lado algum:

‘O que é que eu sou?’ Sou uma cidadã do mundo, que é a forma simpática... Ainda ontem um colega meu me dizia isso ‘tu és uma cidadã do mundo’. Eu disse ‘isso é uma forma muito simpática de dizer que eu sou uma apátrida’. E só não tenho o Passaporte Nansen porque não se previu um Passaporte Nansen para a nossa situação, ou seja, aquilo que eu sou é uma pessoa sem terra, é um apátrida. É uma pessoa que está constantemente em carência do seu próprio país. (Andringa, 2012)

Para a realizadora, ela pertence ao Dundo, sendo esse sentido de pertença associado às experiências vividas na infância, aos sons e cheiros (Brah, 1996). Embora tenha regressado ao local onde nasceu e viveu um longo período de tempo, a sua narrativa indica que este retorno será sempre incompleto, porque é impossível voltar a um lugar que foi vivido como lar. Trata-se de um “espaço” que não é exterior, mas parte do indivíduo. A realizadora pôde rever a casa física, relacionada com os espaços domésticos e familiares, por muitos anos inacessível devido à guerra civil angolana, no entanto, a casa simbólica, ligada às memórias de exílio, referente aos afetos, constitui um lugar de memória imaginado. A propósito da relação entre migração e identidade, Ahmed (1999) refere que o conceito de “casa [home]” constituirá um lugar mítico de desejo na imaginação daqueles que, como Diana Andringa e António Escudeiro, viveram processos migratórios. Trata-se de um lugar de não retorno, porque mesmo tendo sido possível visitar o território geográfico que é visto como “casa”, é impossível voltar a um lugar que foi vivido como tal, porque este não existe fora de si mesmo, mas faz parte do indivíduo. Ahmed (1999, p. 343) refere-se à “casa” enquanto pele, sugerindo que a fronteira entre o indivíduo e a “casa” é permeável. Na opinião da autora, sair de “casa” pode ser definido do seguinte modo: “falha da memória em atribuir sentido pleno ao lugar que foi habitado, uma falha que é experienciada no desconforto de habitar um corpo migrante, um corpo que se sente fora do lugar, que

⁷⁶ Na obra “Fronteiras Perdidas”, José Eduardo Agualusa apresenta uma série de contos que exploram lugares e entre-lugares em que a crise dos sujeitos pós-coloniais é abordada. O autor procura discutir a falência da utopia colonial e a dificuldade em se definir a identidade de um povo na fronteira do pós-colonialismo (Viana, 2012).

se sente desconfortável neste lugar”. Esta relação entre identidade e migração parece-nos particularmente pertinente no caso do filme e da entrevista a Andringa (2012).

Já Dulce Fernandes, que também nasceu em Angola, mas regressou a Portugal apenas com dois anos, do ponto de vista cultural identifica-se como portuguesa:

Eu identifico-me como portuguesa, eu cresci cá, os meus pais são portugueses, culturalmente sou portuguesa, só que não tenho nada a atitude de Fernando Pessoa em dizer a minha prática é a língua portuguesa, não me identifico com Portugal dessa maneira, há muitas coisas em Portugal de que não gosto e que não me identifico de todo, sinto-me muito mais universal do que dizer que sou daqui e tenho interesse, por ter nascido em Angola, por ter nascido em África, agora sem dúvida que há uma ligação. Eu valorizo esse aspeto da minha história. Há pessoas como que eu que vieram de lá muito novas ou até mais crescidas e que têm memórias ou que tiveram experiências mais significativas do que eu, mas que não se interessam, quer dizer não ligam a isso, não faz parte da identidade, se forem a Cuba se calhar não dizem que nasceram em Angola. É uma questão de escolha e a forma como construímos as nossas identidades, eu não me sinto inteiramente portuguesa, agora também vivo fora de Portugal há muito tempo, portanto também já olho para Portugal de outra maneira não vivendo cá há muito tempo, mas sou portuguesa, não nego isso. (Fernandes, 2013)

Pelo excerto percebemos a complexidade do processo identitário vivenciado pela realizadora. Diz-nos que culturalmente é portuguesa, reconhecendo a importância das suas pertenças angolanas na construção da sua identidade ainda que, vivendo fora de Portugal há algum tempo, olhe para o país com algum distanciamento, de algum modo crítico, não se identificando totalmente com ele. Fernandes (2013) acrescenta que “muitas vezes é o olhar o outro que nos faz, que é uma forma de nos identificarmos a nós próprios”, e que devíamos criar oportunidades de conhecimento mútuo ao invés de enfatizarmos fronteiras físicas, geopolíticas e culturais. A realizadora reconhece que os sujeitos constroem a sua identidade através de um processo de comparação e diferenciação entre o endogrupo e o exogrupo. Na sua opinião, esses processos de comparação e diferenciação não devem contribuir para o estabelecimento de fronteiras entre os grupos, mas para o conhecimento mútuo e o diálogo intercultural. A realizadora acrescenta que devemos promover o conhecimento do “outro para que não seja um desconhecido, um inimigo, algo temer” (Fernandes, 2013).

Rui Simões (2013) também refere os processos de comparação e diferenciação social na construção de uma identidade social positiva. Na sua opinião, os imigrantes e os seus descendentes vivem “numa esquizofrenia cultural” (Simões, 2013), entre línguas e culturas que os fazem sentir-se em constante ânsia de se encontrar. A “troca”, o relacionamento intercultural e a promoção do conhecimento entre culturas são na opinião do realizador centrais na promoção de relações interculturais positivas.

O outro é o nosso espelho, nós só nos conseguimos ver quando vimos o outro e quando percebemos o outro senão não nos conseguimos ver, porque o nosso espelho é passivo, nós temos que ter realmente uma comparação com o outro, temos que perceber as diferenças, temos que respeitar as diferenças, até para darmos valor a nós próprios, senão não conseguimos. Se a gente olhar para o nosso espelho e nos virmos a nós próprios, parecemos uns imbecis, quer dizer, estamos ali, é uma imagem fixa, é parada, não é uma

coisa com dinâmica, ao passo que o outro há sempre um caminho a ter que fazer para compreender, para ser compreendido, há um esforço, há uma troca, e isso é uma riqueza e por isso o outro é fundamental. (Simões, 2013)

Embora Filipa Reis não tenha referido ter vivido experiências migratórias, ao refletir sobre o documentário que realizou, a questão identitária surge de modo premente na sua narrativa. Quando começaram a trabalhar com o Bairro Casal da Boba, os realizadores percebem que há um conjunto muito grande de jovens descendentes de cabo-verdianos, uma comunidade nascida cá, que não se sente portuguesa. Para a autora “às tantas é uma questão maior do que a questão de documentação, é uma questão de identidade” (Reis, 2013).

Que é um país que sempre lhes negou essa identidade, não é, e sempre os tratou como se eles não fossem de cá e ao mesmo tempo um país original que é quase uma (como é que eu hei de dizer) uma memória que não existe, é um imaginário, é uma projeção numa cultura que realmente está na base da educação deles, mas de um sítio que eles não conhecem e que projetam imensas fantasias sobre. (Reis, 2013)

Esta perspetiva, ao considerar que a cultura cabo-verdiana está na base da educação de jovens como aqueles participantes no filme, parece indicar um efeito de homogeneidade associado ao exogrupo (o grupo “deles”), que remete para um tratamento mais automático das informações que lhes dizem respeito, assumindo que todos os descendentes de imigrantes cabo-verdianos poderão ter a cultura cabo-verdiana como referência central.

8.2 Perceções sobre as relações interculturais na sociedade portuguesa

Ao questionarmos os realizadores sobre a questão do racismo e discriminação na sociedade portuguesa, o passado colonial é recorrente na sua narrativa. Reeh (2013) refere que “em 500 anos as relações não mudaram”, que o processo de descolonização devia ter sido diferente. Para a autora, importa questionarmos até que ponto “podemos impor a nossa cultura, os nossos valores e democracia a outros povos que não nos perguntaram. Eles não nos perguntaram se queriam a democracia, é uma ideia nossa de que fica muito melhor, é um bocadinho ainda o espírito da missão, da igreja” (Reeh, 2013). Este excerto evidencia a perceção da realizadora sobre o papel do “mito imperial” (Rosas, 2001) e da missão evangelizadora dos portugueses no processo de (des)colonização. A experiência da realizadora, que rodou recentemente um filme em Angola, é que existe muita hostilidade face aos portugueses, que resulta do longo período de colonização. Na sua opinião, “países como Portugal só serviram para sangrar, sangrar petróleo, sangrar diamantes, sangrar as grandes riquezas da terra para trabalhar para os donos” (Reeh, 2013). A autora justifica esta posição referindo

um episódio que viveu quando filmou em Angola⁷⁷. Conta que um historiador local angolano levou a equipa a conhecer o local onde filmavam e que acharam que ele lhes ia mostrar a terra, as cascatas de água, os animais, mas o historiador levou-os a conhecer um campo de concentração “onde africanos foram presos e torturados pelos portugueses” (Reeh, 2013). Na sua opinião há aqui uma história que ainda não está minimamente trabalhada. Refere que não é só o Tarrafal, que “houve campos de concentração do regime português em todo o lado” (Reeh, 2013). Por essa razão, a realizadora considera que os angolanos não vão dizer “que pena os portugueses foram-se embora’. Nós estamos aqui a ser reprimidos, torturados e postos em campos de concentração mal abrimos a boca” (Reeh, 2013). Fernandes (2013) também considera que a ideia de que “quando os portugueses estavam lá ao menos tinham escola e não sei quê”, é para ela de um “racismo mais profundo”. A autora refere “compreender que não se explore muito as experiências da guerra colonial por ser muito recente, e haver muitas pessoas traumatizadas” (Fernandes, 2013), sobretudo os homens que combateram na guerra, tendo muitos ficado traumatizados psicológica e fisicamente. O que deixa a realizadora perplexa é que algo que “aconteceu há séculos”, o projeto colonial, continue a suscitar nos portugueses determinadas representações. Para a realizadora:

Ainda estamos tão investidos nisso como nação, esta coisa o português que se fala nos quatro cantos do mundo, eu acho isso interessante como os brasileiros falam, como os angolanos falam português e acho essa mistura linda mas quer dizer há aqui um lado sombrio, violento. (Fernandes, 2013)

Este reconhecimento do lado “sombrio” da história colonial raramente é considerado pelo discurso oficial, estando a ênfase na língua portuguesa, enquanto elemento identitário entre os países de língua oficial portuguesa, mais presente nos discursos que circulam na sociedade portuguesa⁷⁸.

Já os dados da entrevista a Diana Andringa realçam as experiências de segregação social e racial que viveu em criança, e que esta explora no documentário *Dundo, Memória Colonial* (2009). Em entrevista, a realizadora recorda vários episódios:

Dei um pontapé no criado, o que via muitos meninos fazerem, muitos meninos fazerem. Eu tinha os pés chatos e usava botas ortopédicas corrigidas, como se usava muito naquela altura e bati-lhe com os protetores e a canela dele fez sangue e a minha mãe manda-me um par de estalos e diz-me “pede-lhe imediatamente desculpa, o que é que tu pensas que estás a fazer?” e eu de repente percebi que uma coisa que eu tinha visto outras pessoas fazerem como sendo socialmente aceite, era uma coisa gravíssima para a minha mãe ter aquela reação e desatei a chorar.

⁷⁷ A realizadora rodou em Angola o documentário *Mãe Fátima* (2009), sobre uma enfermeira Angolana de 70 anos que depois de vários anos a trabalhar como enfermeira de guerra regressa ao sul de Angola para realizar uma missão humanitária na área da saúde.

⁷⁸ Conferir Carvalho (2015) sobre o papel da língua oficial comum no discurso oficial, por exemplo, da CPLP – Comunidades dos Países de Língua Portuguesa e Sousa (2015) sobre ‘portugalidade’ e língua portuguesa nos discursos parlamentares (1935-1974).

Isso marcou-me muito, mesmo as coisas que eu não percebia, apercebia-me de outra forma que era por exemplo, um dia em que o meu gatinho estava doente e não comeu e eu como só gostava de comer bife, pedi à minha mãe que fizessem um bife para o gatinho e a minha mãe devia estar tão farta de me ouvir que disse ao criado “arranja aí um bocadinho de carne, faz um bifinho para o gato, para ver se o gato come e a Diana se acalma” e ele impecável, foi fazer um bifinho muito pequenino e a única coisa que disse foi “bife para o gato, a minha filha nunca comeu um bife...” e eu ouvi e desatei num prato, porque para mim uma criança que nunca tinha comido um bife era certamente a criança mais infeliz do mundo, eu não conseguia sequer imaginar que alguma criança pudesse nunca ter comido um bife e portanto obriguei a minha mãe a levar não sei quantos quilos de carne para a aldeia do criado e era isto. E depois era a sensação da desigualdade que era muito, muito marcada em tudo. Nós vínhamos das aulas, vínhamos brincar, eles vinham das aulas vinham capinar para a casa dos brancos, vinham trabalhar, estavam numa escola segregada. (Andringa, 2012)

Tratava-se, de facto, de uma sociedade classista e racista, de acordo com a autora. Na parte branca não entravam os negros, a não ser para trabalhar e tinham um passe para depois regressarem a casa, em determinadas horas só era permitido que os brancos andassem pelas ruas. Estas experiências em que a realizadora salienta as desigualdades observadas em diversos contextos (escolar, familiar, habitacional, etc.), e que a sua memória mobiliza quando relembra o passado, realçam o seu papel na identidade social da realizadora e a sua influência nas suas práticas e intervenções profissionais.

António Escudeiro (2013) considera que “em África os brancos trabalhavam bem com a população negra”, quer nos escritórios, quer na terra. O autor reconhece que havia racismo, porque de facto as próprias condições de habitabilidade eram muito distintas. No entanto, o realizador não refere episódios que o tenham marcado e que retratem expressões de racismo. Ainda assim, o autor refere que em “Benguela era a história das mulatas, eram os casamentos das mulatas com os brancos. Porque as mulatas eram lindíssimas e os brancos não resistiam à tentação”, associando as “mulatas” ao pecado. O realizador não parece reconhecer o papel violento que os colonizadores exerceram junto das mulheres negras e mulatas no período colonial. Este excerto parece remeter para o “mito lusotropicalista” (Freyre 1953/1959) e para a miscigenação pacífica entre colonizador e colonizado.

Fernandes (2013) revela ter sido marcada pelo modo como era vista quando veio para Portugal, tendo sido alvo de discriminação. A realizadora menciona que naquela altura “o retornado” era uma categoria muito desprezada e era mal visto. Conta que na escola chamavam-na retornada, e essa palavra era associada a algo mau, feio. A mãe da realizadora fazia costura, costurava uns vestidos bordados para ela e uma altura ouviu a vizinha dizer ‘tão bem vestida nem parece retornada’. A autora refere que foi traumatizante ouvir isto enquanto criança.

Quando questionados sobre as relações interculturais no presente, a maioria dos realizadores considera que persiste racismo e discriminação, em particular, em relação às pessoas oriundas das ex-colónias. Fernandes (2013) refere que não vê elites africanas integradas, ou mesmo pessoas de raiz

estrangeira, mesmo sendo das ex-colónias ou sendo de outro lado, realmente integrados dentro das elites da sociedade portuguesa. Como a realizadora menciona “não há estrangeiros e pessoas de cor ainda menos. Não estou a ver” (Fernandes, 2013). Para a realizadora, as pessoas devem compreender e olhar o mundo enquanto “cidadãos do mundo”, respeitando e procurando fazer melhor. As pessoas perceberem que quando há uma imigração o país muda, não pode ficar igual, é na opinião da realizadora central. Isto é ainda mais premente quando nos referimos ao Norte do país, que na sua perspetiva é mais isolado e menos multicultural, já que a maior parte da população imigrante que vem para Portugal se encontra a residir na região de Lisboa. A autora narra um episódio recente com uma conhecida que é imigrante:

É a Olga que é ucraniana e a Olga ontem esteve a contar que ela ouviu na paragem do autocarro as pessoas a dizerem vai para a tua terra, porque era uma zona, não sei onde é que ela mora, mas ela ia sempre apanhar o autocarro numa zona onde havia muitos ucranianos e então havia muitos ucranianos na paragem e os portugueses ressentiam-se dos ucranianos estarem na fila e estarem à frente deles e a Olga diz que agora muitos ucranianos voltaram para a Ucrânia porque a situação económica está muito má e então há poucos ucranianos e ela já passa despercebida como se fosse portuguesa. Já não está ali no meio de um grupo grande e então já pode ir à frente e que muitas vezes ouviu as pessoas dizerem “vai para tua terra” e eu acho que em relação aos imigrantes de leste há muito menos racismo que em relação aos africanos, a cor de pele, que é mais visível, mais imediata. (Fernandes, 2013)

De facto, como constatamos no capítulo II, e é realçado pela realizadora, os imigrantes de Leste e os imigrantes de origem africana continuam a ser discriminados na sociedade portuguesa (Lages et al., 2006; Marques, 2007), sendo o racismo discriminatório, em particular em relação aos africanos, muito evidente, tendo o passado colonial e os preconceitos raciais e ideologias herdadas desse passado um papel central na manutenção do racismo na sociedade portuguesa.

Para Reeh (2013), a questão da língua é central. A autora menciona que o domínio da língua foi uma das dificuldades que enfrentou quando veio para Portugal. Nas suas palavras foi “uma das coisas que senti completamente na pele”, e por isso não aconselha ninguém “a ficar fechado na sua cultura”, sugerindo que a estratégia de integração (Berry & Sam, 1996) terá um impacto mais positivo na vida da população migrante. Para a realizadora, em Portugal existe um “racismo completamente enraizado e uma agressividade também (...) uma agressividade da sobrevivência económica”, refletindo-se nas reações interculturais (Reeh, 2013).

Filipa Reis exemplifica o modo como esse racismo enraizado se expressa quando refere: “Eles entram numa loja e têm os seguranças atrás deles, eu entro numa loja ninguém vem atrás de mim, isto é desde pequeninos, ou seja isto é desde que se tem oito anos que isto acontece, não é”. A realizadora considera que grande parte dos jovens negros, descendentes de imigrantes, se sentem

“completamente deslocados”, crescendo “com as pessoas a dizerem que eles não fazem parte” (Reis, 2013).

Na opinião de Andringa (2012), em Portugal persiste segregação absoluta, sendo essa segregação “muito de pele”, considerando que “há muito menos segregação em relação às pessoas de Leste”. A autora refere que pelo facto de serem loiros, brancos e mais cultos que os portugueses, a população autóctone tende a tratá-los com algum respeito. A autora exemplifica dizendo que preferimos ter uma empregada “que venha da Croácia, ou que venha de um desses países do que seja negra, embora, se calhar a negra até fale melhor português e tenha muito mais a ver connosco, tenha uma educação muito mais parecida...” (Andringa, 2012).

A realizadora acrescenta:

(...) eu acho que continuamos a ter racismo em relação aos imigrantes, e depois, obviamente, a situação social faz crescer esse racismo. Acho que temos imenso racismo em relação aos jovens negros que não são imigrantes, são portugueses, que nasceram aqui. E dizemos “vai para a tua terra!” E eles dizem “é a Amadora? É a Buraca? Poxa, eu moro aqui ao pé!” Não é? E eu acho que existe profundamente esse racismo, muito, muito, muito evidente, muito evidente nos polícias, muito evidente nos poderes. Aliás tu notas, em que raio de país, tendo uma população negra já com a percentagem que esta aqui tem, não... aponta-me jornalistas negros? É claro que no Brasil também não encontras e a percentagem é maior. Pois também quase não vês um jornalista negro... (Andringa, 2013).

Andringa (2012) reconhece a persistência de expressões de racismo, em particular em relação aos negros, incluindo para com aqueles jovens descendentes de imigrantes que nasceram e viveram a vida toda em Portugal. Para além disso, a realizadora nota que esta população é praticamente invisível nas esferas política e mediática.

A situação social e financeira em Portugal e os níveis de desemprego elevado contribuíram, de acordo com Canijo (2013), para que as expressões de racismo se intensificassem: “são os pretos que lhes estão a tirar o trabalho. No princípio quando isto era rico e havia trabalho, não se notava, não havia racismo, os ucranianos são muito simpáticos...”.

Fernandes (2013) também é da mesma opinião que Andringa (2012). Considera que há “muito racismo em Portugal” e que isto se deve a uma “mentalidade ainda muito provinciana”. Na sua opinião, o facto de as pessoas não terem experiências de contacto intercultural influencia as representações sociais e o seu comportamento para com as populações imigrantes.

Eu acho que tem um bocado a ver com isso, com a falta de experiência e depois há muito em Portugal o mito de que nós não somos racistas, Portugal fez uma colonização muito suave, nós até nem os explorávamos, deviam ser provavelmente outros colonos brancos a violarem as senhoras africanas, muitos quer dizer, nós até não éramos tão maus como os outros, não éramos racistas. Eu acho que isto é muito pior que ter a ideia e a noção clara de que era uma sociedade muito racista, porque depois este discurso serve um bocado para desculpar as coisas, afinal não é assim tão mau. (Fernandes, 2013)

A realizadora refere o ‘mito luso-tropicalista’ e o seu papel nas representações sociais dos portugueses, bem como a sua persistência no atual contexto político e cultural, contribuindo para acentuar as imagens que os portugueses têm de si, enquanto pessoas predispostas ao convívio com outros povos e ‘imunes’ ao racismo (Castelo, 2005; Freyre, 1953/1959).

Referindo-se à comunidade da Cova da Moura, Simões (2013) narra que como as famílias que chegavam ao bairro não tinham casa, tiveram que a fazer e que, como muitos portugueses que tiveram que fazer as suas casas, começaram por uma barraca, e depois utilizaram tijolo. Para o realizador é um processo banal, é um processo normal, mas como “são estrangeiros e são cabo-verdianos, a maioria, podem ser mais mal tratados. Se fossem se calhar brancos, ainda eram poupados, se for ciganos, pretos e azuis, são estrangeiros, são de fora, não são de cá” (Simões, 2013). De facto, as representações dos negros e dos ciganos como “estrangeiros” persistem na mente dos portugueses e são reconhecidas pelos realizadores como uma das razões que leva ao conflito intergrupala.

Na opinião de Simões (2013), o mesmo sucede noutras sociedades - existe em França, existe na Bélgica, existe em Portugal em Espanha – tratando-se de fenómenos comuns a todos os países. Referindo-se aos Estados Unidos, o realizador considera que o facto de terem “um imperador negro”, revela uma inteligência muito grande e uma necessidade económica, porque “tendo um imperador negro como o Obama, de certa maneira eles conseguem chegar ao mundo inteiro e dar uma imagem positiva, porque é diferente lidar com um presidente negro do que com um presidente irlandês, ou ruivo ou branquinho” (Simões, 2013). Já pensando sobre o caso português, é da mesma opinião que Andringa (2012), dizendo que “os portugueses não têm capacidade para fazer isso. Alguma vez Portugal deixaria ter um presidente negro, não, nunca vai conseguir” (Simões, 2013). De facto, observamos uma residual representação de indivíduos com origem migrante na política local portuguesa (Zobel & Barbosa, 2011), o que condiciona à partida a participação e a visibilidade de indivíduos de origem migrante nos órgãos de decisão política nacionais.

8.3 O cinema na promoção do diálogo intercultural

Os realizadores referiram de modo unânime o papel do cinema na construção das representações de crianças e jovens sobre o mundo, salientando o facto de se tratar de um meio que, por envolver som e imagens em movimento, estimulará a aprendizagem e a atenção face aos conteúdos em análise.

Escudeiro (2013) menciona a vantagem do cinema em relação a outras formas de aprendizagem, por se tratar da imagem em movimento. O realizador refere o “património de imagens”

que os estudantes têm a possibilidade de criar, pelo facto de estes possuírem equipamento que permite que filmem e arquivem um grande número de conteúdos audiovisuais. Esta perspetiva é corroborada por Dulce Fernandes (2013), para quem “um filme é sempre uma história, é o contar de uma história, mas de forma visual, audiovisual”, sendo mais fácil e imediata a experiência coletiva de ver um filme. Para a realizadora, o cinema pode ter grande impacto nos estudantes, constituindo um meio “muito poderoso para os professores”. Comparativamente aos livros, o cinema tem nesta perspetiva um efeito tão imediato nos jovens como terá, por exemplo, a internet.

Embora Christine Reeh (2013) considere que os documentários “têm valor educativo”, a realizadora argumenta que filmes pedagógicos poderiam ter um papel mais significativo no processo de aprendizagem dos estudantes, abordando os temas de modo sistemático e explícito, de modo a promover a discussão. No entanto, na sua opinião, não bastaria um filme, mas um plano mais integrado e contínuo teria um efeito mais premente na aprendizagem. O papel dos professores neste processo é também salientado, indiciando a importância de se criar este tipo de ferramentas e torná-las acessíveis aos professores. A realizadora reconhece que os filmes têm um papel central no processo de aprendizagem dos estudantes e constituem instrumentos úteis para os professores. Menciona ainda o papel dos professores e das escolas na relação com os jovens descendentes de imigrantes e na promoção da sua integração.

Para Andringa (2012), o papel do cinema no conhecimento do outro “é total”. Na sua opinião, há inúmeras “realidades” que só “conhecemos”, por exemplo sobre civilizações antigas, porque vimos no cinema. Neste sentido, o cinema “dá-nos uma ideia das pessoas, a ficção, mas sobretudo o documentário”. A realizadora acrescenta que o documentário é “algo que trata da parte nobre das pessoas” (...), mostrando as pessoas em toda a sua dignidade” (Andringa, 2012). Na sua opinião, “mostra o outro como ele é, dá a palavra ao outro”, cujas versões do passado e do presente raramente chegam até nós, tendo apenas acesso às “nossas teorias sobre o outro e não pode ser”. Para a realizadora, é necessário “dar a palavra”, “aprender a ouvir o outro”. A este propósito, Andringa (2012) diz-nos que o cinema pode ser usado para o mal, dando uma “imagem do outro, que o outro, seja ele comunista, árabe ou preto, é o mau, é o ladrão, é o homem que vai fazer um ato de terrorismo, é o suspeito, é o tipo contra quem os James Bond deste mundo lutam”. No entanto, na sua perspetiva, “o cinema pode ser outra coisa, pode ser o mostrar o outro, pode ser o drama do outro, pode fazer pensar”. Pode, deste modo, contribuir para a promoção de uma literacia filmica multicultural, ou a capacidade de ver criticamente o filme, analisando os seus significados, colocando-se no lugar do outro, desmistificando o modo como o filme retrata determinadas realidades sociais.

Fernandes (2013) refere os temas não trabalhados, ou não abordados no sistema educativo, salientando que, por exemplo, nunca aprendeu na escola sobre escravatura e os massacres. A realizadora refere que em Lagos, no Algarve, há o primeiro mercado de escravos da Europa, questionando “quantas pessoas é que sabem disto, porque é que o dia dos descobrimentos não é o dia de reconhecer este lado negro da história?”. Na sua opinião, continua-se a falar deste período da história portuguesa como se “tivesse sido uma coisa heroica, valente e só positiva e não se fala do lado negativo?” (Fernandes, 2013).

A maioria dos realizadores entrevistados considera que o cinema português vive um momento dinâmico, com vários jovens cineastas que procuram explorar histórias reais. Ferreira (2013) refere que há uma enorme generosidade da parte das pessoas que aceitam participar nos documentários. O realizador considera que há um processo de enriquecimento mútuo na realização de um filme documentário: “acho que saímos todos mais nós, mais fortes, é conhecemo-nos todos melhor e ficamos mais, acho que saímos do filme melhor, acho que saímos deste processo todo mais interessante do que começamos”. O realizador exemplifica com o filme *Águas Mil* (2009) que explora um período “apagado” da nossa memória sobre alguns movimentos armados após a revolução de 1974, que “nunca foram abordados escola”. Para o realizador, o “25 de novembro de 1975” constitui um dos eventos que não fazem parte daquilo que as pessoas consideram a história recente portuguesa (Ferreira, 2013).

Embora os realizadores reconheçam que alguns dos seus filmes circulam em “circuitos mais marginais, mais alternativos” e que algum cinema produzido “vai fornecer o interesse alternativo”, consideram que alguns filmes podem ter um impacto nas representações que circulam na sociedade portuguesa sobre as relações interculturais, reconhecendo o papel do cinema no processo de (re)construção das auto e hetero-representações dos jovens.

Para que estes filmes possam contribuir para desconstruir perceções racistas e promover o diálogo intercultural, uma possibilidade seria integrar estes documentários no Plano Nacional de Cinema – alguns realizadores referem que desconheciam que os seus filmes não faziam parte do plano –, explorando de modo crítico os seus conteúdos, de uma perspetiva múltipla. O que significa considerar a componente histórica que é discutida nos filmes, o percurso pessoal e profissional dos realizadores, os seus pontos de vista e as suas motivações.

Capítulo IX – Cinema, educação e interculturalidade: percepções de jovens estudantes

Um dos objetivos desta investigação consiste em compreender o papel do documentário fílmico na (re)construção pelos jovens de representações sobre as populações migrantes e minorias socioculturais em Portugal. Tendo em mente este objetivo recorreremos à técnica de grupos focais que permitiu que os estudantes apresentassem, simultaneamente, as suas impressões e conceções sobre os temas explorados no documentário visualizado (Li Ké Terra, 2010).

Como referido no capítulo V, os grupos focais foram realizados em 2013, tendo participado ao todo 129 jovens estudantes do ensino secundário.

Neste capítulo procuramos analisar as visões dos jovens estudantes sobre o cinema português, em particular sobre o documentário, e os seus consumos fílmicos. Interessa-nos ainda perceber a opinião dos estudantes sobre a importância do cinema no seu processo de aprendizagem. Por fim, discutimos as opiniões dos jovens sobre o filme visualizado, explorando os estereótipos veiculados e as suas reflexões sobre as relações interculturais na atualidade.

9.1 O filme no processo de aprendizagem

A internet e a televisão são os meios pelos quais os estudantes acedem à produção fílmica. Embora alguns participantes refiram a ida ao cinema, esta prática não é contínua por várias razões. Por um lado, através da televisão e da internet têm a possibilidade de aceder a uma variedade de filmes e séries, sem custo adicional. Alguns participantes referem precisamente que o preço elevado dos bilhetes de cinema constitui um dos constrangimentos que os impedem de tornar esta prática rotina. Como ilustrado nas palavras do Pedro:

Pedro - Eu acho que não vou ao cinema há anos, porque acho que o bilhete está muito caro. Acho que não dou dinheiro pelo bilhete, pelo dinheiro que pedem prefiro ver em casa porque é muito mais informal, estou muito mais à vontade, se me apetecer parar o filme paro e sabe muito melhor do que ir ao cinema.

Os dados recolhidos indicam que os filmes portugueses que os estudantes tinham visto mais recentemente foram: *Balas e Bolinhos* (2012), *O Crime do Padre Amaro* (2005) e *Morangos com Açúcar* (2012). A maioria dos filmes, com uma componente histórica, como *Aristides de Sousa Mendes* (2011) e *As Linhas de Wellington* (2012), que os estudantes referem ter visto, constituem iniciativas organizadas pelos seus professores. A maioria dos participantes refere ainda que raramente vê filmes

portugueses, considerando que estes não são tão estimulantes como os americanos, salientando ainda a falta de divulgação e distribuição dos filmes portugueses, em particular, dos documentários.

Ana - Os filmes portugueses comparados com os outros não têm assim tanto enredo, tanta... não sei se podemos dizer qualidade... são temas diferentes daquilo que os outros são. Enquanto os outros, os filmes americanos ou assim, têm outro tipo de realização; outro tipo de enredo, os portugueses são filmes mais básicos não têm ainda tanta influência mundialmente, comparados com os outros.

Cláudia - Eu acho que os filmes portugueses são mais realistas e permitem ver melhor as dificuldades, de uma maneira mais séria.

Patrícia - Eu concordo com a Ana Cláudia, apesar de também concordar com a Bia, os filmes portugueses não têm tanta assistência como têm os de fora, mas acabam por ser mais realistas e mais sérios que os de fora, às vezes.

Clara - É que nós também fomos habituados a ver filmes americanos. E o tipo de filmes portugueses são diferentes, então não estamos bem... habituados.

Telma - Acho que foi aí que o "Balas e Bolinhos" teve mais impacto. Veio também mudar um bocadinho a opinião que têm acerca do cinema português. Que se faz coisas muito boas.

Clara - E o tipo de representação português é diferente do americano.

Telma - Pois, também se nota uma diferença.

Sobre o cinema português, os participantes nos diversos grupos focais têm uma opinião maioritariamente negativa, associando a este uma tematização e uma realização "básicas", com características muito distintas face aos filmes americanos, que consideram mais apelativos. Por outro lado, associam ao cinema português maior seriedade e realismo que aos filmes "de fora".

De facto, como podemos verificar pelos excertos seguintes, a escassez de informação sobre os filmes portugueses, em particular sobre os documentários, é para os estudantes factor que condiciona os seus consumos filmicos. As limitações associadas à distribuição dos documentários e o período curto de tempo que se encontram em exibição influenciam também as escolhas dos jovens. Para além desses fatores, os estudantes mencionam que o cinema português não tem um lugar de destaque nos canais generalistas de televisão. Estes dados indicam que a baixa adesão ao cinema português tem a ver, entre outros aspetos, com a limitada distribuição e divulgação das obras cinematográficas (Damásio, 2007). Assim, os documentários portugueses parecem constituir "lugares de memória dominados" (Nora, 1997), sem a visibilidade social que seria necessária para que pudessem contribuir para a reconstrução de representações sociais sobre o 'Outro'.

João - Podem sair filmes, mas nós nem ouvimos falar!

Paula - A maioria dos filmes portugueses que há não passam na televisão. Passa só a reportagem, principalmente na RTP2, para mostrar o filme mas, depois não chegam a passar na televisão. E no cinema quase nunca estão expostos e quando estão é só no horário da noite.

Rita - Eu acho que se fazem poucos documentários portugueses em que as pessoas também têm acesso. Porque podem haver muitos documentários que as pessoas façam, mas não têm assim muita ligação ao público. Então as pessoas também não sabem.

De facto, como verificamos no capítulo II, uma parte significativa dos documentários produzidos entre 2007 e 2013 não estrearam em cinema (dos 76 documentários produzidos, estrearam cerca de metade). Como pudemos constatar, mesmo alguns dos documentários que constituem o nosso *corpus* de análise nunca foram distribuídos, sendo explorados maioritariamente em circuitos alternativos de exibição, como cineclubes, teatros, estabelecimentos de ensino superior, etc.

A maioria dos participantes nos grupos focais reconhece o papel do cinema no seu processo de aprendizagem e de conhecimento sobre o mundo que os rodeia. Os estudantes consideram que mais importante que o filme selecionado, é o modo como este é explorado com eles e a abertura dos próprios estudantes para visualizarem e discutirem o filme. Como veremos no próximo capítulo, de facto as sessões de cinema em que há convidados conhecedores da linguagem fílmica estimulam e envolvem os estudantes, suscitando o interesse em compreenderem o filme no seu todo. Com efeito, os estudantes consideram essencial a discussão crítica dos filmes visualizados, refletindo sobre as diferentes perceções a propósito da realidade explorada, analisando em conjunto sentimentos, atitudes, aspetos estéticos e históricos suscitados pelo cinema.

Maria - Sim, nós temos muita consciência do que se passa no estrangeiro através dos filmes e como as pessoas agem, essas coisas.

Armando - É mais quando são documentários.

Maria - Sim, mas tu percebes por exemplo a mentalidade dos Estados Unidos mais pelos filmes.

Diogo - Mas, às vezes, ver filmes é tudo ficção.

Moderadora - Que tipo de filmes é que vocês gostariam de ver nas aulas?

Miguel - Eu acho que todos os filmes são interessantes, depende é a maneira como uma pessoa aborda.

João - E se uma pessoa está disposta a ver ou não.

A maioria dos estudantes refere que a visualização de filmes contribui para o seu processo de aprendizagem, realçando que testemunhos como os dos participantes no filme *Li Ké Terra* (2010) permitem a reflexão sobre as suas próprias representações a respeito da realidade retratada, olhando-a de outra perspetiva e contribuindo para os orientar em julgamentos e atitudes posteriores relativamente a jovens descendentes de imigrantes cabo-verdianos. Para além disso, ao confrontarem-se com situações que desconheciam, como as dificuldades vivenciadas pelo Ruben Furtado e pelo Miguel Moreira no seu quotidiano, pela falta de reconhecimento da cidadania portuguesa, tendem a objetivar essas novas informações, tornando-as familiares e integrando-as no quadro de referência anterior. Neste processo, novas representações sobre a população imigrante e os seus descendentes podem emergir.

Mafalda - Sem dúvida alguma que prefiro aprender com filmes, porque não nos dá margem para imaginação, ou seja à partida, está lá tudo.

Moderadora - É uma forma mais agradável de aprender?

Mafalda - É.

Tomé - Claro, também concordo. É aprender através de imagens.

Mariana - E porque nos filmes nós vimos muitas vezes testemunhos de situações complicadas, como foi o caso do que vimos agora. Enquanto às vezes sem nos depararmos com essas situações, com estes testemunhos, temos outras opiniões diferentes.

Joana - Estava a dizer que concordava porque ao estarmos numa sala e ao vermos livros temos um nível teórico e ao vermos os filmes dá-nos uma nova perspetiva e com a nova perspetiva podemos julgar as pessoas de outra forma. E as situações também.

Paulo - Não é tão maçador. Não ficamos cansados da aula. Por vezes variamos ou fazemos trabalhos de grupo, ou mesmo ver vídeos, eu gosto!

Os estudantes mencionam também a possibilidade de certas personagens dos filmes exercerem uma influência sobre o seu comportamento, evidenciando o papel do cinema na construção identitária dos jovens. Esta opinião é contestada por alguns estudantes, como podemos observar por exemplo no excerto seguinte, em que a Odília enfatiza a capacidade crítica dos indivíduos face aos conteúdos fílmicos com os quais se deparam. Esta considera que as pessoas podem selecionar as informações que consideram mais úteis, tendo consciência que estes conteúdos devem ser desconstruídos e questionados.

Nuno - Sim, desde que aparece uma “estrela” que nós gostamos tendemos a imitar.

Odília - Não concordo, acho que tiramos partido de certas atitudes que vemos nos filmes, conseguimos tirar a aprendizagem de acordo com a vida, com as relações da história e aí tiramos conhecimento.

Globalmente, as discussões dos grupos focais realizados indicam que a maioria dos estudantes considera que a visualização de filmes influencia as suas representações sobre o mundo e sobre os outros, podendo constituir um meio de aprendizagem e de conhecimento enriquecedor. No entanto, como discutiremos de seguida, alguns jovens continuam a mobilizar um conjunto de estereótipos sociais, que têm impacto negativo nas relações que estabelecem com outros grupos.

9.2 Estereótipos sociais, expressões de racismo e o ‘mito luso-tropicalista’

A maioria dos participantes nos grupos focais reconhece as dificuldades com que os jovens descendentes de imigrantes se debatem em Portugal. No caso das personagens centrais do filme visionado, o Miguel Moreira e o Ruben Furtado, as contrariedades que foram enfrentando relativas à obtenção de nacionalidade portuguesa, embora tenham nascido em Portugal, são referidas como questões que, até ao momento da discussão, a maioria dos participantes neste estudo desconhecia. O

reconhecimento de que persiste discriminação desta população e mesmo das complexidades identitárias vividas pelos personagens do filme, permite aos estudantes refletirem e partilharem diferentes visões sobre o assunto.

Clara - Eu acho que há muita discriminação, nesses aspetos. Pode ser um bocadinho por eles terem os pais de outra nacionalidade, acho que os desloca um bocadinho da sociedade. Eles sentem isso.

Ana - Acho que eles se sentem assim... Um bocado deslocados! Apesar de quererem ser portugueses, sentem que não são de cá, que são de outro sítio.

Mariana - Há sempre algumas coisas que os liga a Cabo Verde e isso sente-se na vida deles.

Ana - E as pessoas fazem questão de lembrá-los sempre disso...

Observou-se uma maior identificação com a realidade retratada e maior reflexividade por parte daqueles participantes cujas experiências de contacto intercultural estão mais presentes. Aqueles que têm amigos de outras nacionalidades, cujos familiares imigraram e referem conhecer as dificuldades que eles viveram nesse processo migratório, e aqueles que, à semelhança do Miguel e do Ruben, são descendentes de imigrantes cabo-verdianos, revelam uma postura mais crítica. O testemunho da Joana permite a discussão sobre a importância das relações estabelecidas na escola, no processo de construção da identidade social de crianças e jovens.

Joana - Eu vivo esse caso, os meus pais serem imigrantes, eu nasci cá, e quando eu era pequena via-se muito a diferença no modo como me tratavam e ao primeiro é muito mau e queremos ser como eles, eu lembro-me que a minha mãe me dizia que quando eu era pequena queria ser branca, porque muitas vezes gozavam comigo por ser de outra cor e diziam-me para ir para a minha terra e assim, mas agora é-me indiferente, porque também já não me chamam muito isso, mas mesmo que chamassem já não me afeta muito...

Embora não seja perceptível no excerto, há no testemunho da Joana e na sua voz uma mágoa que é em simultâneo um desabafo, que deixa os outros participantes no grupo focal de algum modo surpresos, gerando-se um silêncio e, em alguns casos, observando-se alguma introspeção e reflexão sobre o que acabam de ouvir. Surge de seguida a intervenção de uma jovem que procura justificar as atitudes da população majoritária relativamente aos 'imigrantes', mas este testemunho é objeto de recriminação pelos colegas que olham a jovem com reprovação. Pudemos verificar que, face aos olhares de reprovação dos membros do seu grupo, a Marta vai alterando o seu discurso. Este caso evidencia a importância da confrontação de diferentes perspetivas de forma crítica e o modo como as perceções se podem reorganizar ou reformular no próprio processo de discussão em grupo.

Marta - Eu penso que por vezes há certas pessoas que vêm para Portugal porque pensam que aqui vão ter mais regalias e às vezes vêm só mesmo por causa disso, porque se virmos bem há muitas pessoas que estão por aí, não digo que não haja pessoas que não vêm para aqui à procura de trabalho e uma melhor vida, mas há outras que só veem para se aproveitar. Uma pequena minoria, porque eu não acredito que uma pessoa queira estar sempre dependente de uma pessoa ou isso... Mas penso que agora isso está a mudar e já não acontece tanto...

As representações sobre os personagens do filme estão também muito presentes na discussão. A ideia de 'despreocupação com a vida' constitui um estereótipo negativo atribuído aos negros em estudos sobre estereótipos sociais (Gilbert, 1951; Katz & Braly, 1933). Como vimos no capítulo II, estes estudos indicam que eram atribuídos estereótipos negativos aos negros: preguiçoso, agressivo, religioso, musical e supersticioso. Alguns destes estereótipos permanecem na mente de alguns jovens na atualidade (Madon et al., 2001). No excerto seguinte, verificamos que o estereótipo do negro como despreocupado (*happy-go-lucky*) com a vida parece estar cristalizado, sendo convocado de modo acrítico por alguns participantes.

Carlos – Estavam despreocupados com a vida (...) um deles estava há três anos sem fazer nada.

Jorge – Acho que o primeiro que não fazia nada ainda tinha a preocupação de procurar como se legalizar no país.

Pedro – Oh, mas esse tem mais tempo...

Jorge – Mas enquanto um se dava ao trabalho de tentar construir os papéis o outro não fazia nada.

Estes estereótipos são recorrentes nas narrativas dos jovens participantes neste estudo. Esta ideia de 'despreocupação com a vida' associa aos jovens a falta de agência e a responsabilidade pela sua situação de exclusão social. Como verificamos pelo excerto apresentado de seguida, esta 'despreocupação' é associada também à suposta falta de escolaridade ou ao desinteresse pelo sistema de ensino e à criminalidade.

João - Ao serem imigrantes os empregadores preferem contratar gente de nacionalidade mesmo portuguesa e eles nasceram em Portugal, só não têm nacionalidade mesmo efetiva.

Ana - Vão ter mais dificuldades em arranjar emprego, porque além de serem de outras nacionalidades, não têm muita escolaridade, comparando com pessoas que tiveram a sua formação na escola e são mesmo portugueses.

Patrícia - São postos às vezes um bocado à parte. São vistos como segundas pessoas, como se fosse um núcleo de pessoas que são ditas como pessoas normais e outras anormais! Acho que é um bocado a discórdia...

Jorge - Como eles são de cor negra, muitas vezes as pessoas dizem que eles são vândalos, que são daqueles que roubam e tratam-nos mal. Às vezes não é isso.

Embora tenha sido realçado que os dois jovens 'personagens' nasceram em Portugal e que, por um conjunto de contrariedades, ainda não haviam obtido os documentos da nacionalidade, na narrativa da maioria dos participantes nos grupos focais persiste a ideia de que o Miguel Moreira e o Ruben Furtado são imigrantes e a cor da pele assume uma importância central nesta classificação. De facto, as auto e hetero-representações dos jovens participantes neste estudo são construídas com base na aceção de que um descendente de imigrantes negro, embora tenha nascido em Portugal, continua a ser visto como imigrante devido à cor da pele.

Observa-se ainda expressões do racismo, particularmente no que diz respeito a imigrantes de origem africana e de leste. Essas expressões ora enfatizam as diferenças culturais (Cabecinhas, 2012; Lages et al., 2006) ora remetem para estereótipos sociais negativos sobre esta população. A justificação do racismo e da discriminação em relação a imigrantes, tendo por base preconceitos e estereótipos que os associam à criminalidade, são constantes no discurso dos jovens.

Carlos - Mas, agora no caso de Portugal, o porquê de haver discriminação, por exemplo no racismo, eu sou tudo menos racista! Mas, vamos a ver, em 75% dos casos de assaltos na baixa de Lisboa são feitos por quem? São feitos por imigrantes de leste...

Jorge - Mas isso é consequência da entrada deles na sociedade portuguesa.

Carlos - Mas, uma coisa não justifica a outra.

Jorge - Ai não? Olha, e tu para sobreviver, não tens emprego...

Paulo - Então tu estás a dizer que é legítimo roubar, nestes casos?

Jorge - Não, mas tu chegas a um extremo que tu não tens o que comer, tu não tens nada!

Paulo - Mas, de certa forma o Carlos tem razão, nós também temos que ser racionais. É assim, ninguém tem culpa que a sociedade portuguesa não integre e sermos nós assaltados.

A realizadora refere também um conjunto de estereótipos que prevalecem na sociedade associados à agressividade e à criminalidade. Embora a sua intenção seja desconstruir estereótipos, a entrevistada incorre também em imagens e representações que podem contribuir para reificar determinados estereótipos. A ideia de falta de agência – “há uma imobilidade enorme nos bairros e uma incapacidade de sair dos bairros” (Reis, 2013) – é referida pela realizadora. As imagens de Ruben Furtado, sem ocupação, podem ter contribuído para que os estudantes que participaram nos grupos focais mobilizassem um conjunto de estereótipos associados à despreocupação com a vida.

Nós depois achamos que eles são muito agressivos não é, porque eles vêm para cá e muitos deles fazem asneiras e não é o caso do Miguel e do Ruben, mas de outros amigos deles.

Nós pomos muito aquela coisa de uma culpabilização deles e dos comportamentos deles sem às vezes nos apercebermos que eles se sentem completamente deslocados, porque eles crescem com as pessoas a dizerem que eles não fazem parte. Eles entram numa loja e têm os seguranças atrás deles, eu entro numa loja ninguém vem atrás de mim, isto é desde pequeninos, ou seja isto é desde que se tem 8 anos que isto acontece, não é? E portanto, não é que isto justifique tudo, mas justifica muita coisa, justifica muita coisa.

A questão da integração desta população na sociedade portuguesa é vista como sendo da responsabilidade de um coletivo do qual o Paulo se parece distanciar, indicando que este não se considera parte desse coletivo que não integra, mas muitas vezes segrega, contribuindo para a exclusão social de indivíduos de origem migrante. Constatamos que alguns jovens procuram valorizar positivamente a sua identidade social, distanciando-se das atitudes de alguns elementos da sociedade maioritária.

Tânia - Há pessoas que são...

Filipe - Mesmo racistas, tipo têm aquele desprezo pelas pessoas que...

Tânia - Algumas foram educadas assim não têm culpa, não é “não têm culpa”, não conhecem melhor, mas há outras que deviam ser um bocadinho mais compreensivas e eles esforçam-se agora, acho que assim vão ter um futuro melhor do que aqueles que andam aí a roubar.

Os jovens salientam a persistência de racismo na sociedade portuguesa, tendo sido realçado, pela Tânia, por exemplo, o papel da educação no processo de construção de representações e atitudes racistas. A ideia de que “eles se esforçam”, comparativamente àqueles que “roubam”, indica que a jovem integra os jovens participantes no documentário visualizado num grupo homogéneo, ignorando as diferenças entre grupos socioculturais, não olhando a pessoas na sua individualidade. Parece observar-se uma tendência dos jovens para perceberem o grupo dos ‘outros’ como mais homogéneo do que o grupo de pertença (Cabecinhas, 2002), mobilizando um conjunto de referências estereotipadas, em parte veiculadas pelos média (como os estudantes referem mais à frente neste capítulo), no modo como representam o ‘Outro’.

Cristina - Há um bocado de racismo, ainda.

Pedro - Acho que agora isso está, não sei se está a ser mais marcado com a crise porque algumas pessoas não são assim muito “desenvolvidas”, pensam que os imigrantes vêm para cá, vão roubar o trabalho e as suas funções.

Moderadora - Mas, vocês já observaram alguma vez algum episódio de racismo?

Cristina - Eu já. E muitas vezes! Aqui na escola... Também já vi uma senhora a falar mal de um ucraniano porque está a trabalhar nas obras, a dizer o mesmo que ele disse há pouco. “Está a tirar-me o emprego”, estava a falar muito mal e eu não gosto de ver isso porque eles são pessoas como nós.

Teresa - A um coreano. O coreano veio para cá há pouco e as pessoas gozavam com ele por ele não saber falar português; por vir para cá; essas coisas todas!

Lola - Andava de chinelos em tempo de chuva e toda a gente gozava com ele.

Paula - A minha escola também tinha muitos imigrantes, só que havia uma certa parte de discriminação e eles não eram tratados da mesma maneira que tratamos um colega. Depois eram postos à parte pela sociedade, pelos outros colegas.

Os estudantes referem que a crise financeira e o aumento do desemprego terão influenciado o modo como a sociedade maioritária se relaciona com as populações migrantes. De facto, as condições sociais e económicas podem contribuir para a rivalidade entre grupos por determinados benefícios, podendo esta situação influenciar a difusão de noções depreciativas sobre o exogrupo (Tajfel, 1981/1983).

O facto de vários participantes terem presenciado episódios de racismo, mesmo em contexto escolar, evidencia a necessidade premente de intervenção neste âmbito, em particular de iniciativas que promovam o conhecimento mútuo e o diálogo intercultural. Os jovens salientam ainda a discriminação que observam com base na diferença cultural, distinguindo os usos e costumes do endogrupo dos do exogrupo (língua, roupas, etc.), o que indica a existência de um preconceito mais

encoberto e subtil (Lages et al., 2006). Nos excertos seguintes, os estudantes mencionam a discriminação de que os imigrantes são alvo, quer no contexto educativo, quer no acesso ao trabalho e ao sistema de saúde. Esta observação suscita a intervenção do João que considera que os imigrantes portugueses também são discriminados nos países de destino, exemplificando com o caso dos seus familiares.

Mariana - E não é só na questão da educação e do emprego, por exemplo a nível de saúde, também nos hospitais há muita discriminação nesse sentido! As pessoas que querem ter uma consulta precisam de imensos papéis, enquanto nós, por exemplo apresentamos o cartão de saúde e somos logo atendidos. Eles, por exemplo têm imensos problemas nisso...

Carla - Há um bocado de hostilidade por causa da ideia que só vêm para cá “comer” o nosso dinheiro.

João - Mas, mesmo nós lá fora, como emigrantes, também somos tratados assim.

Carla - Olha que não!

João - Os meus tios e os meus avós foram todos tratados assim! Agora já não, mas no início quando vão para lá são todos muito rejeitados.

Luísa - Há mesmo muita xenofobia, tanto cá como lá!

Ana - Eu conheço uma rapariga que foi para Angola, supostamente com tudo incluído e ela vivia numa espécie de complexo fora da cidade, ou seja, é um mundo e lá eles têm supermercado e tudo e só podem andar ali, não podem sair fora daquilo, porque senão correm o risco de serem assaltados...

Catarina - E também porque se forem brancos, os negros também não acham muita piada.

Manuela - Sim, porque não podemos pensar que são só os brancos que fazem discriminação, mas não, os negros também fazem!

Catarina - Há um bocadinho de discriminação perante todas as culturas! Aquilo que é diferente da nossa...

Ana - Se é negro, se é branco, se é homossexual...

Manuela - Mas, a imagem que o mundo tem é que os brancos é que são os maus da fita, mas não são só os brancos.

Rosa - Os meus avós são portugueses, mas a minha mãe nasceu em França, então na escola chamavam-lhe a portuguesa e faziam troça do povo português, mas ela não era portuguesa, era Francesa, os meus avós é que eram portugueses! Acho que há muita confusão nesse aspeto de serem filhos de imigrantes.

Estes excertos salientam o papel dos processos de categorização, comparação e diferenciação social na manutenção de uma identidade positiva do endogrupo. De facto, observa-se a necessidade de os jovens atribuírem sentido e identidade social ao assunto em discussão, dividindo o seu meio social em endogrupos e exogrupos, salientando experiências próprias como forma de justificação dos comportamentos do endogrupo.

Eduardo - De alguma forma têm que facilitar o acesso à documentação e talvez algumas funcionárias discriminem um bocado.

Moderadora - Porquê?

Cristiana - Dificultam a documentação... e legalizarem a documentação de alguns casos por serem negros, ou assim. O que eu acho é que o racismo ainda não acabou.

Maria - E a xenofobia.

Moderadora - Então achas que por serem de uma cor diferente pode influenciar...

Cristiana - E por não terem tantas posses, dinheiro. Por serem de uma classe mais baixa.

A referência à cor da pele nos processos de discriminação dos jovens negros e ao seu estatuto social é mobilizada constantemente pelos participantes nos grupos focais, reconhecendo que o “racismo ainda não acabou”. De facto, os conflitos que temos vindo a observar na atualidade na Europa e em outras partes do mundo despoletam um conjunto de formulações racistas, constituindo este um problema mundial (Eberhardt & Fiske, 1998), sobre o qual urge intervir. Por exemplo, as representações mobilizadas pelos jovens que visualizaram o filme têm consequências no percurso e futuro de jovens como os participantes no documentário. A visão de uma menor legitimidade face aos direitos por parte desta população, mesmo que se trate de cidadãos formalmente possuidores de nacionalidade portuguesa, podem levar à sua exclusão social e económica (Malheiros et al., 2007).

Com efeito, pudemos constatar pelos dados recolhidos que as perceções dos jovens, particularmente, em relação à população de origem migrante negra não parecem determinadas pelo contacto que os jovens mantêm com esta população – que é quase inexistente – mas pelo contacto com a atitude dominante em relação aos negros. Vários estudos desenvolvidos por Tajfel (1981/1983) indicam que as crianças são extremamente sensíveis às avaliações socialmente dominantes sobre as populações migrantes e minorias, integrando-as nas suas referências anteriores sobre estes grupos e contribuindo para orientar modos de ver e de se relacionar com o ‘Outro’.

Na opinião de alguns estudantes, os dois jovens que participam no filme “convivem bem” com pessoas de “outra cultura”, mas referem que pode existir da parte de indivíduos de origem migrante uma estratégia de separação (Berry & Sam, 1996), ou seja, estes podem optar por evitar a interação com a sociedade maioritária.

Beatriz - Mas, mesmo assim convivem facilmente com pessoas de outra cultura porque eles iam à escola.

Gabriela - Sobre o que a Beatriz disse deles apenas conviverem com pessoas da mesma cultura, isso às vezes também podem ser eles que não se abram às pessoas de cá. Por exemplo, um estrangeiro que venha, nós até podemos muito bem acolher, mas ele não se sentir acolhido e não querer conviver.

Embora grande parte dos jovens refira a necessidade de haver igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independentemente da sua origem, de facto, persistem na mente de alguns representações que associam recorrentemente os negros à criminalidade e zonas geográficas específicas à marginalidade. Por outro lado, verificamos que há estudantes, como a Carmo, que referem a necessidade de valorizar o ‘Outro’, criar oportunidades de conhecimento mútuo, ouvindo-o e aprendendo com ele.

Ricardo - Agora temos que pensar, se ele não consegue arranjar trabalho, não consegue estudar, não consegue nada, ele tem que se sustentar e tem que arranjar meios de sobrevivência e ele até é muito atinadinho...

Ana - São os dois!

Ricardo - A maneira de pensar dele não é muito comum.

Ana - Exatamente!

Cristina - Neste tipo de bairros sociais a probabilidade de serem marginais é muito maior do que ele mostrou.

Carmo - A educação é um privilégio que muitos não têm e nós temos acesso.

Manuel - Eu acho que toda a gente deve ter as mesmas opções. Por exemplo, um negro comparado com um branco acho que ambos devem ter as mesmas opções, não é? Acho que...

Lurdes - E que antes de falarmos e de julgarmos devemos pensar que não são todos iguais e que nem todos têm aquelas ideias de roubar e assim. Por exemplo, se pensar na Amadora ou assim, pensa logo que é marginais e essas coisas todas! Mas, nem todos são assim, nem todos pensam por igual. Apesar das suas dificuldades continuavam a manter os seus valores. Não roubar, fazer tudo certo. Por exemplo, no caso do Ruben, ele poderia roubar e destruir a sua vida em pouco tempo, por não conseguir a nacionalidade, não conseguir nada, ele não o fez e assim pode conseguir.

Carmo - Também. Porque eu acho que as pessoas nem sempre dão o devido valor às outras pessoas, por exemplo, por ter cor diferente, por ser de outra nacionalidade, nem sequer lhes dão a possibilidade de demonstrar aquilo que elas são, porque elas podem-nos ensinar muitas coisas, mas as pessoas se não querem ouvir não vão aprender, se não querem ser amigas delas não vão saber como é que elas são.

Quando os estudantes foram questionados sobre o modo como se relacionam com outras culturas, a diferença cultural é destacada como dificultando o diálogo intercultural. Os jovens referem casos específicos relacionados com a religião, com a língua e com “diferentes” perceções de valores. Como referimos inicialmente neste trabalho, este racismo de ordem cultural pode ser silencioso ou mesmo negar qualquer noção de superioridade ou inferioridade biológica, mas o que o caracteriza como racismo é a mensagem subliminar que salienta uma diferença inata entre os grupos. Esta perspetiva que combina uma negação da superioridade ou inferioridade biológica com um enfoque em modos de vida, na diferença cultural, como base ‘natural’ para sentimentos de antagonismo para com os outros é considerada por vários autores como o ‘novo racismo’, mais subtil e inapreensível.

No excerto seguinte, por exemplo, verificamos a referência à diferença entre as práticas religiosas do endogrupo e do exogrupo, considerando que são antagónicas e que será muito difícil o diálogo e a mudança dos hábitos, quer do endogrupo, quer do exogrupo. O Nuno, no excerto seguinte, menciona a atitude etnocêntrica de alguns indivíduos para quem a cultura do endogrupo é o centro de tudo e os exogrupos são avaliados por referência a ele. Deste ponto de vista, cada grupo considera-se superior, tendendo a olhar com desprezo os ‘estrangeiros’ (Sumner, 1906/1952).

Sandra - Por exemplo, antes do ano passado a nossa escola fez uma visita de estudo à comunidade hindu e medicina chinesa, e deu para perceber assim um bocadinho melhor a nível de religião aquilo que fazem. Têm rituais muito específicos e que no fundo vão um bocadinho contra aquilo que nós temos como ideal e também se mudamos de país, onde essa religião predomina vai ser muito difícil para nós mudarmos os nossos hábitos.

Lucas - A muçulmana. Porque as tradições deles são muito diferentes das nossas, a religião é muito diferente da nossa e há certas práticas que nós achamos normais ou que eles acham normais e é diferente e não estamos habituados.

Ricardo - Dificuldades há, mas elas podem diminuir muito quando as pessoas de ambos os lados querem dialogar.

Nuno - Há pessoas que por vezes acham que apenas a sua religião e a sua cultura é a certa e que não se deve aprender mais sobre as outras...

Marta - Estão fechados na sua própria cultura e não aceitam...

Nuno - Nem visões de outras partes, de outras culturas.

Lucas - Eu tive um projeto na nossa escola, um projeto de troca de países, e houve alunos da Turquia, mas que raramente nós os víamos, porque não dormiam em casa de colegas, dormiam num hotel. As raparigas não estavam autorizadas a vir à escola e os rapazes quando apareciam era por pouco tempo. Não se pode aprender mais sobre essa cultura...

A maioria dos estudantes considera que a língua condiciona de modo decisivo as relações estabelecidas entre os vários grupos sociais. Para além disso, a diferença de valores, o preconceito e diferentes perceções sobre o mundo podem influenciar a interação intergrupala. De facto, como vimos, a participação num grupo é normalmente avaliada em termos de características mais observáveis (como a língua, o sotaque e as características físicas), que são consideradas como marcadores ou indicadores de uma origem comum. Um olhar etnocêntrico envolve uma predisposição para dividir o mundo humano em endogrupos e exogrupos, considerando o endogrupo superior. Como verificamos pelo excerto seguinte, a Lara refere o desprezo que as pessoas muitas vezes assumem em relação à cultura do exogrupo, inferiorizando-a.

Clarisse - Eu acho que isso é bom, porque mesmo sendo diferentes aprendemos um bocado sobre outra cultura. E eles sobre nós.

Lara - Mas, muitas vezes as pessoas afastam-se ou gozam, não querem conhecer bem a pessoa.

Clarisse - Lá está, também depende das pessoas.

Lara - Lá está! Mas, a maioria acaba por desprezar sempre um bocado a cultura dos outros.

Clarisse - Não quer dizer que achem que é melhor do que a dos outros! Acham que algumas das características são ridículas ou que não têm sentido e por isso consideram essa pessoa se calhar menos inteligente ou que não sabe aproveitar bem o que tem!

Sara - A linguagem. Se houver obstáculo da linguagem e as diferentes perceções de valores. Nós damos mais valor a umas coisas e os outros a outras, deve ser mais difícil de nos entendermos com os outros, não é?

Ana - Muitas vezes acaba por ser a língua. Uma pessoa de mente aberta é a língua.

Joana - Depois também pode haver o preconceito, que torna mais difícil a interação entre pessoas de diferentes culturas e raças. Mas, se as pessoas forem como a Ana diz, de mente aberta, o mais difícil mesmo é a língua.

Ana - Acho que a maior parte das vezes têm falta de comunicação. Porque têm muitas ideias diferentes e têm dificuldade em interagir uns com os outros. Mas, isso acho que é uma questão de tempo.

Os jovens reconhecem que tendem a defender o endogrupo quando este é alvo de críticas ou acusações. O excerto seguinte, em particular a intervenção da Lídia, indicam as perceções mobilizadas

quando pensam na pessoa negra. Aqueles que “trabalham”, a sua pobreza e o lugar dominado face aos brancos são algumas das ideias mencionadas pelos jovens, que evidenciam o papel das representações difundidas no período colonial nas relações interculturais (pós)coloniais. Os colegas da Lídia salientam o papel do passado - “a história do mundo” – na (re)construção de estereótipos sociais que se tornaram hegemónicos. Importa de facto considerarmos que a representação de um grupo da sua história revela-se central na (re)construção da sua identidade social, das suas normas e valores.

Lídia - Há discriminação. Nós preferimos dizer que foi uma pessoa de raça que não era, tipo, da nossa raça, do que dizer que somos nós, brancos.

Clara - Eu acho que não é por aí.

Lídia - Eu estou a dizer que algumas pessoas acham isso, não é? As pessoas preferem sempre defender os seus do que propriamente os outros, percebes?

Paulo - A minha avó também é assim, ela também é um bocado racista. Por acaso tenho contacto com isso.

Clara - As pessoas mais velhas normalmente são mais (racistas). Os retornados não tanto, mas a parte que ficou cá em Portugal, desde de pequenos, são um bocado racistas.

Lídia - Porque a raça negra foi sempre associada às pessoas que trabalham e ao mais baixo, ao mais pobre e àquele que tem que fazer e nós é que mandamos.

Clara - Tem a ver com a história do mundo.

Lídia - É tudo, nós somos o resultado de alguma coisa.

A ideia de que os portugueses “têm uma tendência para tolerar outras culturas e respeitá-las” é também mencionada por alguns jovens, relacionando-se com o ‘mito luso-tropicalista’ (Freyre 1953/1959) ou a suposta predisposição para o convívio com outros povos ou culturas, que explorámos anteriormente nesta dissertação. No entanto, importa salientar que observamos também intervenções semelhantes à da Teresa, para quem esta ideia de convívio pacífico com outras culturas não corresponde à realidade. Na sua opinião, as pessoas não colaboram para que os imigrantes e os seus descendentes se sintam integrados na sociedade portuguesa.

Paula - Os portugueses têm uma tendência para tolerar outras culturas e respeitá-las, enquanto que outros países não são assim.

Teresa - Eu acho o contrário! Eu não concordo. Acho que os portugueses, às vezes, são um bocadinho “mauzinhos” para as pessoas que precisam de ajuda para se integrarem na comunidade e rejeitam, ou porque é “negro”, ou porque...

Paula - Os negros é que costumam ser mais racistas, aqueles que não...

Teresa – As pessoas pensam que os negros, brasileiros e assim, têm tendência para roubar e muitas das vezes isso não é verdade...

Joana - Têm uma imagem já feita na cabeça...

Por outro lado, embora surja de modo subtil quando os jovens são questionados sobre as razões que levaram os imigrantes a viver em Portugal, as primeiras considerações remetem mais uma vez para a ideia de que os portugueses são “acolhedores”, “simpáticos”, sendo Portugal um país seguro e onde as pessoas se integram facilmente.

Moderadora - Qual é a imagem que acham que os estrangeiros têm de Portugal?

José - Um país em crise!

João - Acolhedor.

Rui - Se apenas se basearem nas notícias claro que a imagem é má. Mas se já tiverem aqui estado podem ter outro ponto de vista.

Isabel - Somos gente simpática.

Catarina - Acolhedora.

Luísa - Talvez as tradições. Depende também de onde vieram, porque se vêm de países onde impera a violência e o racismo, etc... Eles vêm para cá muitas vezes para "fugir" da sociedade de lá.

Sandra - Sim, eu acho que somos acolhedores, somos um povo simpático e que as pessoas se integram bem aqui, em geral.

Os processos de comunicação, em particular a propaganda, influenciaram decisivamente as representações sociais na sociedade portuguesa. Os aparelhos de propaganda do Estado Novo procuraram inculcar na população a ideia de que havia apenas um caminho a seguir, o da união nacional em torno das ações do regime. A propaganda desempenhou assim uma função reguladora, com o objetivo de restabelecimento da identidade nacional (Moscovici, 1961/1979). Estas narrativas, que se tornaram hegemónicas, continuam a influenciar as representações de jovens que não têm qualquer experiência direta do período colonial. Neste processo, o sistema educativo, os artefactos culturais e os média, o discurso político, entre outros, têm um papel central.

9.3 O papel dos média na (re)construção das representações sociais dos jovens

A persistência de estereótipos, a associação dos grupos minoritários aos problemas da criminalidade e violência urbanas, a generalização dos preconceitos, a discriminação sistemática nas várias áreas da vida social (Marques, 2007) são fenómenos inscritos no próprio funcionamento da sociedade e reconhecidos pelos participantes nos grupos focais. Para estes, os média têm um papel central no seu processo de aprendizagem, influenciando as suas representações sobre o mundo que os rodeia.

A Carla, por exemplo, reconhece o papel da televisão, das redes sociais e do seu endogrupo na construção de representações sobre o 'Outro', bem como na adoção de determinadas atitudes para com o exogrupo, como a discriminação social. A Sara também refere o pensamento etnocêntrico que orienta muitos indivíduos, olhando determinados países como superiores e inferiores, com base numa suposta especificidade cultural e económica.

Carla – Vemos uma pessoa negra na rua e quase automaticamente a estamos a discriminar, mesmo que só mentalmente. Se vemos um francês ou um inglês temos a ideia de Inglaterra e França como bons países. Discriminamos mais ou menos dependendo daquilo que a televisão, as redes sociais e o nosso grupo nos ensinam.

Sara - Eu concordo com a Carla. Ainda há uma hierarquização de países, temos aqueles países que consideramos superiores a nós e aqueles que consideramos inferiores a nós, tendo em conta a economia e a cultura do país. Isso ainda acontece.

Teresa - As pessoas que estão mais formadas já não gozam tanto, porque têm de certa forma mais curiosidade em aprender e saber, as outras que estão menos formadas também não têm informação, não têm tanta educação não aceitam tão bem os outros.

Clara - Eu acho que não tem tanto a ver com a formação, porque podes ter pouca informação e seres boa pessoa e saber olhar para os outros de maneira correta. Podemos usar a informação bem ou mal.

Teresa - Há coisas que nos são introduzidas através da televisão, sobre aquilo que vemos, sobre aquilo que se fala. Por exemplo, quando vão fazer-se entrevistas às ruas, vê-se a opinião das pessoas e nós sabemos mais ou menos aquilo que as pessoas acham dessas coisas e também a nossa opinião vai variar um bocado à cerca daquilo em que o grupo que estamos inseridos, o grupo social vai pensar.

No excerto anterior, a Teresa salienta o papel da educação no relacionamento intercultural positivo, sendo confrontada com a afirmação da Clara que considera que não se trata de uma questão de formação, porque os indivíduos podem usar a informação de modo negativo ou positivo, dependendo também da sua identidade pessoal e social, ou seja, o seu endogrupo tem um papel decisivo na coconstrução de representações sociais sobre o 'Outro'.

Vários investigadores têm analisado o papel dos média na disseminação de imagens sobre imigrantes e minorias étnicas (Cádima & Figueiredo, 2003; Costa, 2010; Ferin et al., 2006; Malheiros et al., 2007; Marques, 2007). De facto, os média possuem um papel fundamental no processo de (re)construção da memória social sobre conflitos e na atribuição de estigmas a espaços e a populações que neles habitam. A televisão, bem como os órgãos de comunicação social participam na "co-construção dos conflitos e dos eventos violentos, amplificando-os e fornecendo uma visibilidade aos autores" (Malheiros et al. 2007, p. 21-35).

Os estudantes consideram que os média, e o cinema em particular, têm um papel importante na construção das imagens dos participantes sobre os imigrantes e outras minorias sociais. Importa explorar de modo mais aprofundado estes resultados, procurando articulá-los com os resultados de outros estudos sobre o papel dos média na (re)construção de representações sobre os 'imigrantes'. Por exemplo, mobilizar o estudo de Matos (2006) que, para além do cinema, estuda o papel dos manuais escolares e das exposições na construção de uma imagem positiva do português, imagem esta que exclui do imaginário nacional várias minorias sociais, contribuindo para a sua discriminação e exclusão social.

Capítulo X – Literacia fílmica e educação: reflexões de professores

Talvez seja este o móbil fundamental: que imagens em que sociedades? Por outras palavras, como analisar imagens em movimento através dos filtros de uma sociedade e de uma cultura determinadas, sem perder o ênfase de como essas mesmas sociedades e culturas se constituem, apresentam e representam através das imagens. A educação para o olhar, num tempo de visão omnipresente, de panóptico global e digital, ensinar-nos-á, talvez, a pedir um pouco mais de tempo, a aprender a desacelerar, a relacionar o autor das imagens, os seus sujeitos e receptores, unindo arte, mundo e vida; memória e futuro (Lopes, 2014, p. 224).

Embora inicialmente no nosso projeto de investigação não tenhamos planeado a realização de entrevistas aos professores, ao longo da investigação empírica verificamos que seria importante percebermos a opinião de professores envolvidos no Plano Nacional de Cinema sobre a sua implementação e sobre a adesão dos estudantes às atividades desenvolvidas. Deste modo, como referimos no capítulo V, realizamos entrevistas semiestruturadas⁷⁹ a quatro professores envolvidos na coordenação do PNC nas respetivas escolas. Os dados recolhidos permitem-nos discutir as principais vantagens e limitações do PNC na perspetiva dos professores, procurando perceber de que modo esta iniciativa poderá contribuir para a promoção do diálogo intercultural.

10.1 O Plano Nacional de Cinema

Lopes (2014) considera que o filme tem ‘segredos’ que não são imediatamente acessíveis à decifração, porque “montados, construídos, inventados”. O cinema é, na sua opinião, um excelente pretexto para treinar competências críticas de desocultação, desmontagem, relacionamento entre significados. Para isso revela-se importante construir dispositivos pedagógicos “com uma síntese bem temperada de flexibilidade e estruturação; plasticidade e sistematicidade”, para analisar, comparar narrativas e estabelecer ligações “cada vez mais densas entre o fenómeno histórico, os seus contextos e as suas representações” (Lopes, 2014, p. 221).

No âmbito do Plano Nacional de Cinema, o Estado procura promover um programa de literacia para o cinema junto do público escolar, cumprindo deste modo as orientações da União Europeia. De acordo com o relatório de execução do Plano Nacional de Cinema 2014-2015, uma das principais apostas do Estado tem sido a formação inicial de docentes na área da literacia fílmica, indo de

⁷⁹ As entrevistas foram realizadas no distrito de Braga entre março e abril de 2016. Os professores entrevistados têm formação de base em História, Geografia e Filosofia.

encontro às recomendações do relatório *Showing films and other audiovisual content in European Schools Report* (SFACES, 2015), que referimos anteriormente nesta dissertação. De facto, a falta de oferta formativa nesta área fez com que a equipa do PNC assumisse esta questão como prioritária. No ano letivo 2014-2015, a ação de formação de nível inicial foi concretizada no âmbito do programa de formação de professores dinamizado pela Direção-Geral de Educação (DGE) e foi destinada aos docentes de escolas envolvidas no Plano Nacional de Cinema. A formação tinha como objetivos: proporcionar aos professores os meios e saberes adequados para o desenvolvimento desta área artística com os estudantes; valorizar o papel pedagógico dos professores e a sua capacidade de intervenção enquanto mediadores na promoção da literacia dos estudantes portugueses; potenciar, de forma articulada, a deslocação de estudantes a sessões de cinema designadas *O cinema está à tua espera!*, sob coordenação dos professores participantes e realizadas no âmbito dos objetivos do PNC (PNC, Relatório de Execução 2014-2015).

Para além da formação de professores, o PNC tinha como objetivo a realização de sessões de cinema gratuitas para os estudantes das escolas integradas no PNC, em particular sessões de cinema fora da escola, no âmbito da iniciativa *O Cinema está à tua espera*. Os relatórios de especialistas europeus sobre literacia para o cinema orientaram esta iniciativa, pois sublinham a importância de proporcionar aos estudantes a experiência de “ir ao cinema” em espaços próprios concebidos para o efeito (cineclubes, auditórios, espaços de cinema comercial e festivais de cinema), associada ao visionamento de filmes e/ou excertos de filmes no espaço escolar, onde os exercícios de análise fílmica podem ser desenvolvidos previamente ou no final das sessões de cinema.

Outra das metas do PNC era aumentar o número de estudantes e de professores envolvidos no plano, relativamente aos anos 2012-2013 e 2013-2014. De facto, em 2014-2015, o universo educativo foi constituído por sessenta e oito unidades orgânicas (Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas). Estiveram envolvidos no PNC dezasseis dos dezoito distritos do país, tendo integrado o PNC cinquenta e quatro novas escolas. Por exemplo, do distrito de Braga, o relatório indica que no ano letivo 2014-2015 estiveram envolvidos no PNC quarenta e cinco professores e novecentos e trinta estudantes (PNC, Relatório de Execução 2014-2015).

Estabelecer e/ou aprofundar parcerias, quer no campo da formação contínua de docentes, quer com as instituições culturais ligadas à divulgação cinematográfica constituíam outro dos objetivos do Grupo de Trabalho do PNC. Por exemplo, o PNC estabeleceu recentemente parceria com a NOS. Através desta colaboração entre o Instituto do Cinema e Audiovisual (ICA) e o grupo de comunicações da NOS, todas as escolas integradas no PNC podem visionar em qualquer das salas da NOS,

gratuitamente, vários filmes, incluindo os recentes filmes portugueses *Rafa* (2012), de João Salaviza e *Tabu* (2012), de Miguel Gomes. Estas sessões, enquadradas na iniciativa *O Cinema está à tua espera*, têm de ser obrigatoriamente realizadas durante o período da manhã, de modo a não coincidir com a programação comercial das salas NOS.

Ainda de acordo com os dados do relatório de execução do PNC (2014-2015), as obras selecionadas para exibição pública em salas de cinema obedeceram a critérios pedagógicos abrangentes, tendo a equipa do PNC proposto a exibição de um conjunto de obras nacionais, compreendendo curtas e longas-metragens de ficção e animação e duas longas-metragens de ficção internacional, que consideram fundamentais para a compreensão da História e evolução da linguagem do cinema. No caso do cinema português, a seleção das obras passou também pela disponibilidade dos realizadores e produtores para autorizarem a sua exibição gratuita. No ano de 2014-2015, o PNC privilegiou o visionamento de obras de três realizadores portugueses: Abi Feijó, Pedro Serrazina e Luís Filipe Rocha. Além destes, foi também visionado o filme *Aniki-Bóbó*, de Manoel de Oliveira, que estava em exibição desde o ano anterior.

Para Rui Simões, os filmes que constam da lista do PNC “é mais ou menos aquilo que é o consenso, são filmes que não mexem muito”. O autor considera que, para o sistema educativo,

O estudante é uma criança, nunca consegue ver que o estudante não é uma criança, é um indivíduo é uma pessoa, depois tem idades, claro, mas não deixa de ser uma pessoa autónoma, é uma pessoa. Mas o conceito é sempre o mesmo, é uma criança, é um estudante, é o menino e a menina é para o menino e para a menina, como se diz e então fazem um programzinho que não belisque, que não mexa, que não tenha ali muitos problemas, que não traga muitos problemas porque depois eles são responsáveis da educação dos meninos e portanto esses programas são sempre feitos de uma maneira que fica muito longe do desejável... (Simões, 2013)

O realizador pretende salientar que não se olha os estudantes como indivíduos críticos, capazes de explorar e refletir de modo autónomo sobre os conteúdos com os quais são confrontados. Para Simões (2013), de facto, os filmes escolhidos, são interessantes “mas não deixa de não haver risco nenhum”.

Assim, na sua perspetiva “está tudo muito controladinho para não fazer moça a ninguém”, com receio de críticas. Para Rui Simões, as crianças hoje têm acesso a um conjunto de informações que transcendem o controlo dos pais. Na opinião do realizador, o ideal seria mostrarem obras “que põem a realidade e que lhes trazem uma coisa de novo, porque as televisões estão em casa disponíveis” (Simões, 2013). Já João Canijo (2013) não tinha conhecimento de que *Fantasia Lusitana* (2010) não fazia parte da lista de filmes do PNC, dado que, de acordo com o autor, o documentário foi produzido para os estudantes do ensino secundário. O realizador considera que o documentário não fará parte da

lista “provavelmente derivado à propaganda salazarista ainda enraizada no ministério” (Canijo, 2013). Como vimos, uma das motivações para a realização do filme foi o desejo de contribuir para a desconstrução da narrativa difundida em Portugal sobre a II Guerra Mundial, que havia sido transmitida ao filho na escola. A sua visualização e discussão em contexto escolar faz para o realizador todo o sentido.

10.2 Reflexões de professores sobre o PNC: vantagens e dificuldades na sua implementação

Os resultados das entrevistas realizadas a professores membros de equipas do PNC em duas escolas do norte de Portugal (ver apêndice 3), indicam que o PNC tem vindo a ser implementado de modo relativamente consistente nas suas escolas. Por outro lado, reconhecem algumas limitações e constrangimentos na sua implementação, que pretendemos explorar de seguida.

Do ponto de vista da motivação e objetivos dos professores entrevistados, os dados recolhidos indicam que estes têm um gosto particular por cinema, tendo desenvolvido atividades com os estudantes nas suas escolas antes de estas integrarem o PNC (por exemplo, ciclos de cinema). Como menciona o professor Telmo: “Nós gostamos de cinema e gostamos de transmitir o gosto que nós temos por cinema aos alunos”.

Sobre as práticas numa das escolas, a professora Joana refere que procuram explorar filmes que os estudantes não veem em casa. Esta opção exige um trabalho preparatório intenso com os estudantes, de modo a quebrarem algumas resistências que estes possam revelar em relação aos filmes selecionados. A professora Joana menciona, por exemplo, o cinema francês, que suscita nos estudantes “resistências imediatas”. Na sua opinião é com o tempo que veem o resultado desse trabalho. Há estudantes com os quais os professores se cruzam passados alguns anos que referem ter sido o professor quem ensinou a ver cinema (professora Joana).

Nós temos uma política que é esta, nós não vamos apresentar filmes que eles vêm em casa senão não vale a pena, procuramos filmes – nós não respeitamos muito a lista [PNC] - que por um lado os obriguem a reagir e que lhes ofereçam alguma resistência, mas não tanta que os faça desistir. E também fazemos, no nosso trabalho preparatório, antes do filme, tentamos quebrar algumas dessas resistências, antecipamos algumas resistências e tentamos quebrar. Portanto, muitas vezes o filme não é uma euforia, que maravilha, adoramos... às vezes saem de lá um bocado perplexos, não sabem bem dizer se gostaram, se não gostaram, mas também isso não nos desanima, desde que depois no fim do ciclo, aí realmente foi interessante, mas não é uma reação imediata, porque embora seja um caminho até mais fácil, nós também não queremos isso, e às vezes o risco é maior e sentimos que se calhar foi um filme mais difícil, outras vezes até aderem muito mais facilmente, portanto, nós estamos sempre muito ali naquela linha de passagem. (professora Joana)

A professora acrescenta que o último filme que os estudantes viram foi *Tangerinas* (2013) de Zaza Urushadze, e como acharam que podia haver alguma resistência por parte dos estudantes, os professores tiveram o cuidado de os preparar com a devida antecedência e os estudantes manifestaram o seu interesse pelo filme. O professor Telmo refere que o debate deste filme foi enriquecido pelo convite dirigido a um deputado que se ofereceu para ir à escola, formado na área da Geografia, e que trouxe um olhar pertinente à discussão.

Em relação à seleção dos filmes, os professores procuram escolher aqueles que visam “combater o *mainstream* americano”. Procuram que os estudantes vejam mais filmes do que veem habitualmente, mas que também vejam “filmes diferentes”, procurando acompanhar um pouco a história do cinema.

De facto, os professores entrevistados são unânimes na importância atribuída à literacia fílmica, referindo que, com o tempo, os estudantes passam a reconhecer pontos de vista e estratégias fílmicas.

Eu também fiquei muito contente quando eles viram *A invenção de Hugo* e viram a cena no comboio e tinham visto o Charlie Chaplin [*Tempos Modernos*, 1936] e disseram: ‘Ó professora, aquela cena do candeeiro é do Charlie Chaplin’. E eu fiquei tão contente e disse: ‘Ó meninos, digam lá outra vez!’.
(professora Joana)

De modo global, a sua perspetiva é que os estudantes aderem de modo positivo às iniciativas que têm sido desenvolvidas no âmbito do PNC, em particular quando existe uma preparação e sensibilização prévia à visualização do filme e um comentário ao mesmo, quando existe uma exploração crítica do mesmo, quer do ponto de vista da narrativa, mas também do ponto de vista estético.

Aquela experiência do ano passado demonstrou bem que sendo alguém que conhece por dentro o modo como se produz a matéria e quando passam essa informação aos alunos eles apreciam saber como é que acontece por dentro. Apreciam isso. (...) Para os miúdos e para nós. Nós estávamos todos encantados, não é? Porque raramente temos possibilidade de alguém explicar como é que funciona, como é que se produz aquele resultado. Foi muito bom. Quer em termos de som, quer em termos de imagem, quer em termos de emoções. (professora Patrícia)

Por outro lado, os professores entrevistados salientam algumas limitações que influenciam a sua intervenção junto dos estudantes, dificultando a promoção da visualização crítica de cinema. Por exemplo, realçam a dificuldade de negociação com outros professores para que os estudantes possam ser dispensados uma manhã ou uma tarde para a iniciativa *O cinema está à tua espera!*. O professor Telmo considera que há uma valorização muito forte dos resultados académicos e uma pressão para o cumprimento das metas curriculares, sendo difícil que os professores cedam o seu tempo de aulas para estas atividades que, muitas vezes, podem não parecer prioritárias aos seus olhos. Para além

disso, reconhecem que o tempo disponível para a organização das atividades é muito limitado, por terem de conjugar a docência com a organização das sessões de cinema. Este trabalho exige a articulação entre os elementos das equipas de escola responsáveis pelo PNC, que muitas vezes não possuem horários compatíveis, sendo muito do trabalho desenvolvido através do correio eletrónico e de outras plataformas.

E depois temos o tal problema, que para os alunos serem dispensados durante uma manhã para o cinema é muito complicada a negociação com as disciplinas, por causa dos resultados. (professor Telmo)

Atenção, nós também, professores que organizamos os ciclos de cinema, nós não temos muitas horas para fazermos preparação do ciclo de cinema e também depois para estarmos a manhã toda com os alunos. Temos turmas, não podemos abandonar as nossas turmas. (professor Telmo)

Não temos horas marcadas para o trabalho. Não temos uma reunião da equipa, é tudo por e-mail, fazemos o PowerPoint online... (professora Joana)

Os professores entrevistados fazem algumas críticas à lista de filmes do PNC: a dificuldade em aceder a alguns filmes que constam da lista e a ausência de filmes representantes de outras cinematografias importantes – espanhola, latino-americana, indiana, japonesa - são algumas das questões levantadas. De facto, verificamos que a lista de filmes do PNC para o ano letivo de 2015-2016 não inclui, por exemplo, filmes brasileiros, integrando apenas um filme de origem moçambicana (*A Bola*, 2001, de Orlando Mesquita Lima) e um filme realizado em parceria com Cabo Verde (*Com quase nada*, 2000, Margarida Cardoso e Carlos Barroco) – ausências não notadas pelos professores entrevistados. Estes dados levam-nos a questionar as razões pelas quais a lista de filmes do PNC para 2015-2016 parece representar perfeitamente o cinema português e americano, deixando de fora cinematografias dos denominados “países lusófonos”, cuja língua é recorrentemente mencionada como factor identitário e explorada nos discursos oficiais. Tendo a legislação para o cinema e o audiovisual a proteção da língua e o aprofundamento das relações com os países de língua portuguesa como um dos objetivos centrais (capítulo VI), o cinema poderia ter um papel importante na promoção do conhecimento sobre estes países e as suas diversas cinematografias. Embora no discurso oficial seja dada prioridade à promoção das relações entre estes países, nas práticas parece haver um desfasamento. No caso do PNC, e em particular dos filmes seleccionados, a língua portuguesa parece ter Portugal como epicentro, enquanto nos discursos parece persistir a crença numa relação supostamente privilegiada de Portugal com as suas ex-colónias, que se pretende aprofundar.

Entre as dificuldades sentidas na implementação das iniciativas do PNC, os professores referem, por exemplo, que tiveram alguma dificuldade em ter acesso ao filme *Adeus Pai* (1996) de Luís Filipe

Rocha, e que esta foi uma das razões que os levaram a reunir várias turmas de diferentes escolas para, no âmbito do PNC *O cinema está à tua espera!*, solicitarem o filme para visualização numa sala de cinema.

Que pelo menos criassem maior facilidade para irmos buscar filmes à lista do PNC, isto é, cópias de filmes que nós não conseguimos arranjar, isto é, documentários que estão lá, filmes franceses que estão lá e é muito difícil arranjar aqueles filmes que constam do PNC, mesmo de Agnès Varga, “Os Respigadores e a Respigadora” é muito difícil. (professor Telmo)

Uma crítica à lista, uma crítica construtiva, alguns filmes estão extremamente datados no tempo, não sei até que ponto poderão ser estimulantes para os nossos alunos, estou a lembrar-me do filme Belarmino, por exemplo, um filme muito datado, um filme que tem algum interesse em termos de arqueologia fílmica, porque é um documentário que tem que ser muito bem enquadrado, há uma manipulação muito forte do realizador e eu não sei até que ponto os nossos alunos estarão preparados para ver esse filme. (...) depois acho que há algumas lacunas, alguns lapsos em relação ao cinema espanhol, o cinema latino-americano, em relação à riqueza que é o cinema iraniano, indiano (...) não há grande diversidade de cinema italiano, acho que alemão não há nada, sueco, nada (...) o cinema chinês e japonês são muito ricos e não abrange muito este cinem. (professor Telmo)

Agora, a seleção é muito fechada, muito limitada, aliás nós acabamos por... e este ano vai-nos acontecer a mesma coisa, no fim do ano vamos fazer um “Ciclo de Cinema Japonês” e esses filmes não constam do PNC. Há uma série de clássicos que não constam do PNC. Portanto, em termos de cinema português esse problema não se põe, o cinema português está bem representado, agora o resto das cinematografias não. É ridículo, por exemplo, que praticamente não exista cinematografia espanhola. Ora, metade das escolas tem Espanhol como língua, ora para fazer a articulação depois nas aulas... (professora Liliana)

Por estas razões, parte dos professores entrevistados não segue a lista do PNC para a visualização de filmes nas escolas: “a seleção dos filmes que vemos na escola é feita por nós, não estamos a seguir o que está no PNC” (professora Liliana). Salientam a inexistência na lista de alguns filmes clássicos, reconhecendo em simultâneo que o cinema português se encontra bem representado. De facto, quando analisamos a lista de filmes do PNC dos anos letivos 2014-2015 e 2015-2016, verifica-se que a maioria dos filmes (aproximadamente 50%) são de origem portuguesa. Uma das razões para esta preponderância do cinema português poderá estar relacionada quer com as orientações legais que, como vimos no capítulo VI, privilegiam o cinema português, mas também poderá estar relacionada com a maior facilidade que a coordenação do PNC terá para contactar os realizadores portugueses e obter as devidas autorizações para a visualização dos seus filmes. Na verdade, no ano letivo 2015-2016, os filmes previstos pelo PNC para a iniciativa *O cinema está à tua espera!* são portugueses⁹⁰, embora se refira que poderão ser escolhidos outros filmes.

Os professores referem ainda o facto de a direção do PNC ser muito reduzida, para além de considerarem que o *site* não tem quase informação e não existe uma plataforma que permita a

⁹⁰ Animação: *Estória do Gato e da Lua* (1995), Pedro Serrazina; *Os Salteadores* (1993), Abi Feijó; *A Suspeita* (1999), José Miguel Ribeiro; *História Trágica com Final Feliz* (2005), Regina Pessoa. Documentário: *Com quase nada* (2000), Margarida Cardoso e António Barroco. Ficção: *Adeus, Pai* (1996), Luís Filipe Rocha; *Rafa* (2012), João Salaviza e *Tabu* (2012), Miguel Gomes.

articulação entre professores e a coordenação do PNC. Seria um espaço onde poderiam partilhar materiais (brochuras de apresentação dos filmes, guiões de análise fílmica, etc.). A professora Patrícia refere que o trabalho em termos de sala de aula é muito pouco apoiado. Considera que a formação a auxiliou na elaboração de “um guião de leitura de cinema, de exploração fílmica para ser aplicado na sala de aula”, mas que o PNC enquanto entidade não apoia os professores, por exemplo, com bibliografia. Por outro lado, pudemos constatar que há um esforço por parte da coordenação do PNC no sentido da partilha com as escolas dos materiais que vão sendo desenvolvidos na formação inicial pelos professores, com o apoio da equipa formativa.

A falta de financiamento do PNC (o PNL – Plano Nacional de Leitura é financiado) coloca, na perspetiva dos professores entrevistados, limitações às iniciativas a realizar, por exemplo, quando no âmbito das atividades *O Cinema está à tua espera!* se torna necessário o pagamento de transporte coletivo para a deslocação ao cinema. Nem sempre o PNC disponibiliza verba que permita pagar estas despesas⁹¹.

Foi, isso foi articulado com a direção do PNC, o que me parece é que a direção do PNC é muito pequena. Ou seja, a direção do PNC para mim, é uma pessoa, no fundo.

O *site* não tem nada, por exemplo. Não tem um *site*, não tem um blogue, não tem nada. E portanto, tudo é concentrado em cima dela [coordenadora do PNC, Elsa Mendes] e o PNC tem problemas de falta de dinheiro. Porque, por exemplo, o PNL que será o congénere, o PNL tem dinheiro. Disponibiliza livros para formação, aqui não. Aqui nós só temos dois, três, quatro filmes que nós podemos ver e este ano já existem bastantes cópias, mas no ano passado nem isso! Nós no ano passado quisemos ir ver o... e não havia cópias suficientes para o país inteiro. Este ano não, este ano essa questão não se coloca, há cópias suficientes, pelo menos nós também marcamos muito cedo. (professora Liliana)

A professora Liliana, bibliotecária, refere que compreende que o PNC se debate com os problemas dos direitos de autor em relação aos filmes visualizados. Os professores estão autorizados a fazer a exploração pedagógica dos filmes, mas não podem projetar, por exemplo, para todos os estudantes da escola.

É que eles têm uma lista de filmes, dividida por níveis escolares e depois há dois filmes que são para ser vistos nesse caso no “O Cinema está à tua espera”, no ano passado era o “Aniki Bóbo” e “O Garoto” de Charlie Chaplin, e quais são os problemas que se põe? São os problemas de direitos de autor, porque quando o filme é passado no cinema, passa a ter projeção pública e portanto começam a entrar todos os problemas de direitos de autor. Aqui na escola nós aproveitamos sempre com fins pedagógicos, os problemas de direitos de autor não se põem assim da mesma forma.

Nós dizemos que estamos a fazer a exploração pedagógica e nós podemos fazer, porque fica na parte dos direitos de autor da exploração por leis, por exemplo a visualização, nós não podemos fazer uma convenção de cinema, que é uma coisa estranha. Nós podemos fazer a exploração, por exemplo com uma turma, mas se nós quisermos por toda a escola a ver, já não podemos. Mesmo dentro da escola. Porque aí já estamos a fazer concorrência ao cinema. Já não é exploração pedagógica no sentido de exploração pedagógica, já é uma sessão de visualização do cinema. E o que é que acontece? Eu, como bibliotecária, não posso ignorar

⁹¹ Sobre a questão orçamental, consultar o Relatório de Execução do Plano Nacional de Cinema 2014-2015. Disponível em: http://ica-ip.pt/fotos/downloads/relatorio_execucao_pnc_2014_15_versao_final_aprovada_47508146563115aea124a.pdf

isso, porque tenho formação sobre direitos de autor. Portanto, há este problema que se põe que é muito complicado. A maior parte dos meus colegas nem sequer sabe disso e portanto a questão vai-se pondo. (professora Liliana)

Embora os professores salientem a importância da formação (ver anexo 3) que frequentaram para acompanhamento do PNC, referem a necessidade que sentem de uma continuidade e aprofundamento dessa formação, tendo ficado desapontados quando verificaram que apenas está prevista a formação inicial.

Para nós, reconhecemos, foi uma formação de qualidade, gostamos muito, ficamos muito tristes quando percebemos que este ano era a mesma. (professora Joana)

Agora a formação são três dias, vinte e cinco horas, é muito pouco. Por exemplo, nós gostaríamos de frequentar o nível dois e não há nível dois da formação. Tinha que ter continuidade. Porque todas as pessoas que eu conheci, pelo menos com o formador que eu assisti, até porque também como ele próprio está a estudar, parecendo que não, também transmite algum entusiasmo. O que acontece é que nós estamos todos à espera de este ano haver um nível dois em que já partíssemos de uma base e fôssemos explorando. A formação este ano é exatamente igual. (professora Liliana)

Na opinião da professora Liliana, seria importante prever-se a partilha de materiais para trabalharem com os estudantes, de modo mais consistente. Considera também que a formação contínua, mesmo que “fosse uma sessão, ou esporádica”, contribuiria para manter os professores envolvidos e interessados em cinema e na sua discussão com os estudantes.

A professora coloca ainda uma questão que é evidenciada no relatório SFACES (2015), que explorámos anteriormente nesta dissertação, e que tem a ver com o facto de os professores, na sua maioria, usarem os filmes como mera ilustração de um determinado conteúdo curricular, não sendo explorados do ponto de vista da literacia filmica, ou seja, considerar quer os seus valores históricos, quer os valores estéticos, culturais e narrativos.

Mas outro dos problemas que põe é se os filmes são de apoio à aula, ou seja, ilustrativos de um determinado conteúdo, ou se é o conteúdo do filme que deve ser explorado. E esse é um problema, porque tradicionalmente os filmes são explorados de apoio aos conteúdos das aulas e portanto, a literacia filmica é mais do que isso. (professora Liliana)

No entanto, os dados recolhidos indicam que este reconhecimento de que a literacia filmica é mais do que a utilização do filme para a mera ilustração de conteúdos curriculares não é claro para todos os professores envolvidos nestas iniciativas, continuando alguns professores a mobilizar este recurso com esse objetivo. A mesma professora, dirigindo-se à colega de equipa, questiona ainda as políticas e os interesses por detrás do PNC, discutindo se o que se pretende é promover a literacia

filmica da comunidade educativa, ou apenas responder a imperativos políticos e/ou interesses particulares.

E outra coisa estranha, o Plano Nacional de Cinema levou dez anos a ser implementado. Dez anos para sair isto. E tu não ficaste com a sensação que nós com o Abi Feijó, nós no ano passado fomos a uma ação no fundo de lançamento do Plano Nacional de Cinema para este ano e de reflexão do que se tinha feito do ano anterior e a sensação que eu tinha era, por exemplo o Abi Feijó estava muito desiludido... (professora Liliana)

Estavam mais interessados neles do que na comunidade e no fundo são pessoas que realizam trabalhos, que têm os seus projetos também particulares e também querem dar a conhecer aquilo que fazem, é também uma oportunidade para eles, o seu museu... E o PNC pode de algum modo, ou as escolas podem de algum modo servir também estes interesses particulares. Não sei em que é que estão mais focados, se é na comunidade educativa em geral, se por vezes é nestas pessoas que fazem a sua vida também ligadas a estas coisas... (professora Patrícia)

O que pudemos verificar através das entrevistas realizadas é que de facto existe um envolvimento muito intenso por parte dos professores nas atividades previstas, em particular entre aqueles que possuem um gosto ou interesse particular por cinema. Em nome desse gosto, e por considerarem que o cinema tem efeitos pedagógicos nos estudantes, desenvolvem um trabalho de cariz voluntário, dedicando-se à organização das sessões de cinema nas escolas. Procuram ainda, em articulação com a direção do PNC, desenvolver atividades no âmbito da iniciativa *O cinema está à tua espera!*. Esta iniciativa ocorre habitualmente uma vez por ano, envolvendo vários níveis de ensino. O objetivo dos professores entrevistados é poder alargar o número de sessões de cinema nas escolas, envolvendo o maior número possível de estudantes.

A lista de filmes prevista inicialmente – organizada por níveis de ensino - foi sofrendo alterações e não é seguida de modo rigoroso. Tendo estado presente, como observadora não participante, numa das sessões no âmbito da iniciativa *O cinema está à tua espera!*, pudemos constatar que há interesse por parte dos estudantes nesta atividade, que se manifesta por exemplo, na reação aos acontecimentos do filme visualizado, bem como à saída da sessão, em que estes colocam inúmeras perguntas aos professores a propósito do filme. No final desta sessão, nas conversas informais com os professores, procuramos averiguar como estes iriam explorar o filme na sala de aula, já que os estudantes tiveram apenas acesso à sinopse do filme antes da sessão de cinema. De facto, a formação contínua de professores em literacia filmica revela-se essencial. As respostas obtidas indicam que há professores que não têm intenção de explorar o filme nas suas aulas (por precisarem de tempo para cumprirem as metas curriculares da sua disciplina), outros que o pretendem fazer, mas não têm as ferramentas necessárias para tal, e aqueles que estão mais familiarizados com a linguagem filmica e prepararam um conjunto de materiais para explorarem o filme com os seus alunos.

No âmbito desta iniciativa parece haver um longo caminho a percorrer. Este trabalho exploratório, permitiu a recolha, junto de professores envolvidos nestas atividades, de sugestões de melhoria. Entre as medidas sugeridas pelos professores entrevistados salientamos as seguintes: formação contínua dos professores; plataforma de contacto, arquivo e partilha de materiais que vão sendo desenvolvidos pelos professores para análise fílmica, prevendo ainda a possibilidade de articulação com a coordenação do PNC através da mesma; disponibilização de filmes de outras origens (filmes japoneses, indianos, suecos, etc.); maior investimento público no PNC, de modo a garantir-se o cumprimento dos direitos de autor dos filmes; e a ampliação da equipa de coordenação do PNC.

Para além destas medidas, revela-se importante sensibilizar os professores, em contexto de formação contínua, para que estes olhem o filme não apenas enquanto mera ilustração de um determinado conteúdo curricular, mas no seu todo. Consideramos ainda que a introdução, nas ações de formação dos professores, de sessões sobre as relações interculturais, em articulação com sessões de cinema sobre este assunto, contribuiria para envolver estudantes e professores num processo de literacia fílmica promotor do diálogo intercultural.

Conclusões e reflexões finais

1. Notas conclusivas

O nosso percurso de investigação resulta de questionamentos, de inquietações que nos acompanharam ao longo do mestrado e do doutoramento. A nossa ‘pedra no sapato’ prendia-se com os processos de comunicação e relacionamento intercultural. Nesta investigação, o cinema constituiu a janela a partir da qual procurámos explorar estes temas. A pergunta de partida que guiou a nossa reflexão e práticas empíricas - *qual o papel do cinema na difusão e na (re)construção crítica de representações sobre o ‘Outro’?* - remete quer para o papel dos produtos culturais na difusão de representações sobre as relações interculturais, quer para as potencialidades e limitações do cinema, no momento de receção, na reconstrução crítica de perspetivas sobre o ‘Outro’.

Procurando analisar estes processos, explorámos as representações veiculadas pelo documentário filmico português no período compreendido entre 2007 e 2013, tendo selecionado um *corpus* de filmes para análise mais aprofundada e entrevistado os respetivos realizadores. Desenvolvemos ainda grupos focais com estudantes do ensino secundário, analisando o modo como os jovens interpretam o filme e (re)constroem as suas perceções sobre as relações interculturais na atualidade. De modo a contextualizar a nossa abordagem, recorreremos também à análise documental das orientações internacionais, nacionais e de documentos oficiais, quer sobre diversidade cultural, quer sobre a produção filmica portuguesa no período em análise. Por fim, entrevistámos professores de modo a explorarmos as suas opiniões sobre o PNC e o papel do cinema no processo educativo dos jovens. Os dados recolhidos contribuíram para responder a duas questões fundamentais associadas à nossa pergunta de partida: *Que representações sobre os imigrantes e minorias têm sido difundidas pelo cinema produzido em Portugal? Qual o papel do documentário filmico na (re)construção das representações de jovens estudantes sobre as populações de origem migrante?*

Do ponto de vista do olhar, como referimos no capítulo I, identificamo-nos com os Estudos Culturais, em particular com perspetivas que abordam os objetos de pesquisa de modo interdisciplinar, crítico e comprometido com a intervenção cívica e com a mudança social. Para a compreensão da nossa problemática, procurámos mobilizar abordagens textuais, sociológicas, psicossociológicas e históricas, reconhecendo ainda o papel das estruturais (leis e regulamentos) no processo de produção e receção cultural.

Tendo como temática central da nossa investigação as migrações e as relações interculturais, tornou-se essencial a reflexão em torno do passado colonial que, na opinião de vários autores, continua a influenciar as auto e hetero-representações dos portugueses (Alexandre, 1999; Cabecinhas, 2002; Machado, 2001). Os trabalhos de Fanon (1952/2008; 1961), e o seu 'eco' contemporâneo, revelaram-se centrais. De facto, as estruturas de opressão e injustiça, que o autor discute em meados do século passado, permanecem na atualidade. A imagem do negro colonizado, nativo, parece enraizada no padrão psíquico do Ocidente, que teve o racismo como elemento fundador do seu processo histórico de construção (Bhabha, 1998). Como refere (Sardar, 1952/2008), o racismo constitui a base da 'Fortaleza Europa' e os trabalhos de vários intelectuais contribuíram para a difusão de uma inferioridade associada ao negro, que entre outros efeitos, legitimava a manutenção das relações coloniais.

Na nossa perspetiva, o passado colonial e a ideia de 'império' continuam a moldar a vida política, económica, artística, bem como sentimentos de pertença e as relações interculturais na sociedade portuguesa. O trabalho de Fanon (1952/2008) constitui uma apologia à igualdade, à liberdade e à comunicação entre os povos. O autor procurava vias para um autêntico diálogo intercultural.

Para compreendermos a permanência de expressões de racismo na atualidade, explorámos vários conceitos centrais - etnocentrismo, 'raça', racismo, preconceito, estereótipos sociais -, procurando perceber que mudanças e transformações nas terminologias foram surgindo em vários discursos e correntes académicas. Como refere Sumner (1906/1952), qualquer grupo pode ser etnocêntrico na medida em que olha o mundo através das lentes da sua própria cultura. No entanto, no racismo, a diferenciação face ao outro é acompanhada por uma inferiorização do outro (Cabecinhas, 2002; Casa-Nova, 2008; Silva, 2012). Observámos ainda uma mudança de discurso, da terminologia da 'raça', para a terminologia da diferença cultural. A partir da II Guerra Mundial, certas formas de racismo passam a destacar a diferença cultural como base de supostas fronteiras raciais entre os grupos. O que caracteriza estas expressões como racistas é a mensagem subliminar que salienta uma diferença inata e a incompatibilidade entre culturas (Cabecinhas, 2002; Cunha, 2000; Guillaumin, 1999; Wiewiorka, 2002). Este discurso da diferença cultural tem vindo a ser mobilizado para legitimar medidas políticas por toda a Europa. Importa salientar que persistem na sociedade portuguesa um conjunto de estereótipos sociais - ou um conjunto de imagens generalizadas e exageradas transmitidas pelos agentes de socialização - que associam aos negros características

expressivas e exóticas, contribuindo para que as pessoas não lhes reconheçam o estatuto de pessoas adultas, responsáveis e cooperando para o progresso da sociedade (Cabecinhas, 2002).

Como vimos no capítulo II, os mitos ideológicos do Estado Novo (Rosas, 2001), a ideia de império e a empreitada colonial foram marcantes nos discursos difundidos pelo regime ditatorial português. Em particular, o SPN criou um sistema de propaganda e inculcação ideológica assente no Estado que abrangeu vários sectores da sociedade, como o sector das artes, da educação, etc. (Almeida, 2008; Torgal, 2000b). O mito luso-tropicalista (Freyre, 1953/1959), em particular, foi explorado nesta dissertação por, em consonância com a perspetiva de Castelo (1998, 2005), considerarmos que a difusão de uma versão simplificada desta perspetiva foi estrategicamente utilizada pelo Estado Novo para, entre outros aspectos, justificar a manutenção das colónias, num período de forte pressão internacional para a descolonização. A ideia subjacente a este mito, da predisposição dos portugueses para o convívio com outros povos e culturas, que se parece relacionar com a autoperceção da população como 'imune' ao racismo, persiste no atual contexto político e cultural (Castelo, 1998).

Considerámos ainda pertinente definir o que entendemos por migrações e minorias, conceitos mobilizados ao longo desta dissertação e centrais para a compreensão da nossa questão de investigação. Assumimos uma conceção abrangente de migrações e adotámos uma perspetiva sobre o conceito de minorias como socialmente (re)construídas, dependendo mais do que de questões numéricas, da posição social dos seus membros. Reconhecemos os contributos de Berry e Sam (1996) sobre as estratégias de aculturação que podem ser mobilizadas pelas populações migrantes, considerando que a estratégia de integração trará mais benefícios à sociedade. Realizámos ainda uma breve caracterização das dinâmicas migratórias em Portugal, sendo de realçar que Portugal é considerado simultaneamente um país de emigração e de imigração.

Os estudos sobre as populações migrantes que vivem em Portugal indicam que persiste uma visão homogeneizante do 'Outro', adoptando-se um tratamento mais automático face às informações sobre o exogrupo, ocultando-se assim o leque diversificado de trajetórias sociais dos membros de várias minorias e a sua individualidade (Cabecinhas, 2002; Machado, 2002). Os imigrantes de origem africana e os seus descendentes, em particular, são objeto de um racismo discriminatório que parece relacionar-se com o passado colonial e com as ideologias e preconceitos herdados desse passado. Quisemos referir que a academia, os média e a escola têm um papel fundamental na difusão e na manutenção de discursos raciais, mas podem também constituir espaços de discussão e de reconstrução contra-hegemónicos, promotores do diálogo intercultural. À semelhança de Amâncio

(1998), encaramos o racismo enquanto fenómeno social, enraizado na(s) sociedade(s) e na sua memória coletiva, muitas vezes, aprendido e reproduzido de forma inconsciente ou naturalizada.

Nesta investigação, as correntes teóricas associadas à memória cultural (Assmann, 2008), às representações sociais (Moscovici, 1961/1979; 1988; 2001) e à identidade social (Tajfel, 1974; 1981/1983), permitiram a compreensão do papel dos processos de comunicação na (re)construção das nossas conceções sobre o mundo e sobre os outros. Adotámos uma conceção de memória cultural que entende o cinema como um espaço através do qual se pode expor, explorar, recriar, reconstruir memórias e representações. Representações essas que são geradas no processo de comunicação e expressas pela linguagem. Por exemplo, vimos que a propaganda foi um instrumento utilizado num período específico para restabelecer a identidade nacional (momento de forte pressão para a descolonização, guerra colonial) (Torgal, 2000b). De facto, a identidade nacional – a identificação imaginativa com os símbolos e discursos da nação, a “comunidade imaginada” – é construída através de um trabalho coletivo apoiado nos meios de comunicação. Identidade, memória e representação são assim conceitos intimamente relacionados. A identidade, por exemplo, está sempre em processo de mudança e transformação e é reconstruída no seio dos sistemas de representação, profundamente influenciados pela memória social dos diversos grupos que compõem a sociedade. Reconhecemos ainda o contributo da teoria da identidade social e o papel dos processos de diferenciação, categorização social e comparação social na compreensão das ações dos indivíduos e nas suas perceções sobre o endogrupo e exogrupo, podendo contribuir para o conflito intergrupalo e para a discriminação social.

Como pudemos verificar no capítulo IV, a experiência ou memória da migração tem impacto na imaginação e sensibilidades estéticas de cineastas migrantes na Europa. Naficy (2001) refere que os povos desterritorializados e os seus filmes partilham determinadas características, designando este cinema de ‘acentuado’. A autora considera que os cineastas acentuados se revelam nas estruturas textuais e nas ficções nos seus filmes, enfatizando ideias de territorialidade e lugares de transição. No seu entendimento, o filme acentuado constitui a representação identitária do seu autor. Esta perspetiva é alvo de críticas por Saeys (2009), que considera importante também comparar as economias culturais nas quais os cineastas vivem e os seus efeitos sobre o seu trabalho (por exemplo, as políticas audiovisuais).

Considerando que importava também enquadrar o cinema português num contexto histórico, político, social e estético mais alargado, desenvolvemos uma breve exposição sobre o cinema português desde os seus primórdios, passando pela comédia à portuguesa, pelas transformações que

o novo cinema português trouxe ao panorama cinematográfico nacional, explorando ainda as produções filmicas e as temáticas abordadas no período da Revolução dos Cravos, de normalização da vida política e de integração na CEE. Atualmente, o cinema português é controlado pelo Estado. Verificamos que a temática (pós)-colonial tem vindo a ser recorrente nos filmes mais recentes em que os realizadores parecem querer reivindicar junto dos espetadores a análise do mundo que estes mostram, por exemplo, não recorrendo a *voz-off*, como é o caso de alguns filmes que constituem o nosso *corpus*. Esta opção coloca no público a responsabilidade na interpretação e na adoção de um olhar crítico e informado face aos conteúdos filmicos. Consideramos que o documentário, em particular, permite explorar lacunas, silêncios da memória, questionar a história utilizando, por exemplo, material de arquivo audiovisual. Por esta razão, Nichols (2001/2010) entende o cinema de não-ficção como objeto de representação social, oferecendo imagens do mundo familiar, expondo testemunhos e questionando perceções sobre eventos passados.

Neste processo de interpretação e (re)construção de representações, em particular quando vemos filmes sobre relações interculturais, a capacidade crítica e comunicativa dos cidadãos poderá contribuir para o respeito pela diversidade e liberdade de expressão, olhando o 'Outro' como igual (Grizzle, Torrent & Pérez Tornero, 2013). A sua literacia filmica, ou a capacidade de ver criticamente um filme e analisar o seu conteúdo, aspetos cinematográficos e técnicos, tem um papel central na construção das suas visões do mundo. Pelas crianças e jovens, em processo de construção das suas identidades pessoais e sociais, os filmes podem ser vistos como entretenimento, envolvendo-os, e em muitos casos estimulando a curiosidade em relação a outras culturas. Ao defrontarem-se com uma 'nova' cultura através do cinema, os estudantes procuram dar sentido ao que veem e experimentam, podendo contribuir para desconstruir estereótipos sociais.

No entanto, a literacia filmica ainda não constitui parte do currículo escolar na maior parte dos países europeus. Como vimos pela análise do relatório SFACES (2015), os professores, nos vários países da Europa, enfrentam um conjunto de dificuldades. Por exemplo, a pressão para o cumprimento curricular que valoriza determinados saberes em detrimento de outros, a falta de protocolos com plataformas para verem cinema nas escolas, restrições no acesso à internet de banda larga e a questão dos direitos de autor, são algumas das dificuldades apontadas no estudo, com as quais os professores que usam cinema na sala de aula se debatem. Por outro lado, verificamos que 75,6% dos professores em Portugal (SFACES, 2015) dizem utilizar documentários em sala de aula, evidenciando a importância destes materiais no processo educativo dos jovens.

No que diz respeito às orientações internacionais que analisámos nesta dissertação, constatamos que o Conselho da Europa tem reconhecido formalmente e refletido publicamente os direitos das populações migrantes e minorias relativos ao modo como estas são representadas nos média. A análise dos documentos selecionados indica que se encontra implícita uma mudança de discurso, de uma ênfase na proibição da incitação ao racismo para um discurso de diversidade cultural. Se não for devidamente discutido, este discurso de diversidade cultural pode contribuir para silenciar a narrativa e a história do racismo e do colonialismo, conduzindo a nossa atenção para longe dos problemas de discriminação que persistem nos meios de comunicação. No caso nacional, a legislação relativa ao cinema e ao audiovisual parece adotar as orientações internacionais que vão de encontro ou não colidam com o projeto nacional. O Estado parece ainda apoiar-se no cinema enquanto instrumento de promoção da identidade nacional. Privilegia-se a visualização pelos estudantes de filmes portugueses, sendo esta realidade evidente quando analisamos os filmes que constam do PNC e as suas ausências.

No que se refere às principais temáticas exploradas nos filmes que constituem o nosso *corpus* de análise, estas dividem-se em quatro *clusters* centrais: as memórias sobre o passado colonial; *historical charters* (Liu & Hilton, 2005), ou ‘mitos de origem’; itinerários migratórios; preconceitos, estereótipos sociais e racismo. O tema da memória sobre o passado colonial caracteriza os filmes de António Escudeiro e Diana Andringa, *Adeus, Até Amanhã* (2007) e *Dundo, Memória Colonial* (2009), respetivamente. Escudeiro sente a necessidade de entrar nos espaços que fazem parte das suas memórias sobre o período em que viveu em Angola. Há uma espécie de entendimento dos espaços para além da sua componente geográfica, enquanto locais de produção de memórias. Neste filme, observa-se ainda alguma nostalgia em relação ao passado, a saudade e o desejo em relação a um lar, espaço e/ou tempo. O realizador tende a lembrar e a representar no filme eventos maioritariamente positivos, aquilo que Laurens (2002) designa de enviesamento nostálgico. Trata-se do ponto de vista do realizador sobre o seu passado, evidenciando a sua situação de sujeito privilegiado no período colonial. De outro ângulo, embora Diana Andringa procure, no filme que realiza, confrontar a sua memória, nas imagens e na narrativa prevalece, associada ao tema do colonialismo, a questão da segregação racial (no trabalho, na escola, no sistema de saúde, nos momentos de lazer). A realizadora sente-se ‘culpada’ porque viu e viveu as diferenças entre as suas condições de vida e privilégios e as de outros indivíduos, em particular dos negros. No filme é salientado que no período colonial os negros não eram vistos como pessoas. Observava-se uma despersonalização do negro, o que corresponde a uma perda do estatuto de ‘sujeito’ (Cabecinhas, 2002).

No caso do filme *Fantasia Lusitana* (2010) de João Canijo, o realizador utilizou maioritariamente material de arquivo do *Jornal Português de Actualidades*, centrado no período da II Guerra Mundial 1939-1945, com o objetivo de confrontar duas camadas: o discurso feliz e neutro do regime ditatorial e os testemunhos de refugiados. Nas imagens de arquivo que recupera, são realçadas as qualidades dos portugueses, a ‘missão civilizadora’, o ‘carácter nacional’, a ‘impecável neutralidade portuguesa’, um discurso que criava um sentido comum de identidade nacional. *Historical charters* (Liu & Hilton, 2005), ou ‘mitos de origem’, eram recorrentes nos discursos disseminados. As narrativas em torno da descoberta, da expansão ultramarina e da colonização tornaram-se hegemónicas na sociedade portuguesa.

À Espera da Europa (2007) de Christine Reeh e *Vai com o Vento* (2009) de Ivo Ferreira exploram itinerários migratórios, diferentes pontos de vista sobre experiências de migração. São abordadas as questões da situação de ‘ilegalidade’ no processo migratório; são apresentados testemunhos de vivências de exploração e discriminação no trabalho; questões relacionadas com as condições precárias de habitação e com o exercício de profissões não qualificadas. Estas reflexões destacam as dificuldades e desafios que um processo migratório pode envolver. O domínio da língua portuguesa surge como condição central para a obtenção de um trabalho digno e para a integração na sociedade. A aprendizagem da língua é considerada fundamental, por exemplo, pelos personagens do filme *Vai com o Vento*, que consideram ser este factor indispensável à mobilidade social ascendente dos imigrantes chineses. No caso de *À Espera da Europa*, os múltiplos contextos de exclusão a que a mulher pode estar sujeita no processo de migração, evidenciam a necessidade de um olhar interseccional à problemática das relações interculturais. Para além da língua, a maternidade, por exemplo, pode influenciar o processo de integração profissional e social das mulheres imigrantes na sociedade de acolhimento. Em ambos os filmes é realçado o papel das tecnologias de informação e comunicação na manutenção das relações com o país de origem. Observa-se, ainda, a recorrência de imagens de pontes, aviões, malas, que remetem para lugares de transição (Naficy, 2001). A ideia de viagem, de origem e de destino são constantes. Podemos considerar que se trata de documentários acentuados, muito influenciados pelos próprios percursos migratórios dos seus realizadores (Naficy, 2001; Rocha-Trindade, 2010).

Como vimos, a motivação para a realização do documentário *Iha da Cova da Moura* (2010), prendia-se com a injustiça que o realizador sentia que havia em relação ao modo como a imprensa tratava o Bairro da Cova da Moura. É explorado o trabalho desenvolvido pela Associação Moinho da Juventude, a ideia de pertença ao bairro e de agência dos seus habitantes; mas também são

apresentados testemunhos de violência, de preconceito e discriminação. Embora a intenção do realizador seja desconstruir estereótipos, por exemplo, a recorrência de imagens de polícias a patrulhar o bairro, pode contribuir para reificar determinadas imagens negativas e associadas à criminalidade. As representações negativas sobre a população do bairro contribuem ainda para que os seus habitantes sejam vistos como um corpo homogêneo e não na sua individualidade. Os testemunhos, ao longo do filme, levam-nos a considerar que a identidade social dos personagens é (re)construída por comparação com o exogrupo. A ideia de que o seu grupo social compreende e não julga negativamente os seus comportamentos e de que os seus membros, de algum modo, são interdependentes, parece central no documentário. Como refere Lewin (1948), ao considerarem que o seu próprio destino depende do destino de todo o seu grupo há um maior envolvimento e o assumir de responsabilidades pelo seu bem-estar.

Do mesmo modo, no caso do documentário *Li Ké Terra* (2010), consideramos que algumas das imagens podem contribuir para reificar determinados estereótipos associados à ideia de despreocupação com a vida (por exemplo, a recorrência de imagens do Ruben sem ocupação, a dormir até tarde, a jogar futebol, a andar de bicicleta, etc.). Embora a intenção de alguns realizadores, seja a de promover a discussão em torno das desigualdades, verificamos que, por vezes, nos seus discursos acabam por homogeneizar as populações que pretendem retratar. A questão da identidade é fundamental ao longo do filme, não só do ponto de vista legal, a obtenção dos documentos de cidadania, mas também do ponto de vista das representações identitárias, em particular do Miguel, e do imaginário que ele mobiliza quando reflete sobre quem é. Embora tenha nascido e vivido sempre em Portugal, a sua identidade social é marcada pela história e cultura da sua família (para ele a educação, a música, o modo como expressa emoções é cabo-verdiano). O seu imaginário nacional é cabo-verdiano e não português, vivendo 'dentro e entre culturas' (Bhabha, 1998). O jovem refere que vai comprar o seu próprio país (atribuindo-lhe um nome, Tibre), indicando que o seu imaginário nacional se relaciona com um espaço que não existe fisicamente, mas que não deixa de ser o seu espaço de identificação e onde se sentiria 'em casa' (Ahmed, 1999).

Em *Cartas de Angola* (2011), a realizadora expõe os testemunhos de ex-combatentes cubanos que lutaram na guerra civil angolana e o fio que liga a sua narrativa é a relação da realizadora com Angola. Este filme permite-nos explorar o papel da memória social na construção da identidade social da realizadora que, não tendo memórias diretas do curto período que viveu em Angola, mobiliza referências comunicadas no seu processo de socialização. As cartas que são lidas ao longo do filme constituem também meios de (re)construção da memória social sobre experiências de guerra.

Verificámos, pelas entrevistas aos realizadores, que os artefactos de memória são decisivos na (re)construção da sua identidade. Aqueles realizadores que viveram, em algum momento, experiências migratórias, referem um conjunto de pertenças que remetem para um lugar imaginário, uma ‘casa’ que é entendida como pele (Ahmed, 1999), indicando que a fronteira entre a casa e o indivíduo é permeável. Há contudo, casos como o de Dulce Fernandes, em que a realizadora se sente mais ‘universal’ do que portuguesa. Nas narrativas da maioria dos realizadores, o passado colonial é constantemente referido, reconhecendo que este influencia decisivamente as relações interculturais presentes. Nos seus discursos, há menções que remetem para o ‘mito imperial’ e a ‘missão civilizadora’ no processo de (des)colonização. Alguns realizadores salientam os silêncios e omissões da história, o facto do lado sombrio da história colonial não ser explorado em contexto escolar, considerando que o passado colonial continua a influenciar as representações dos portugueses. Constatamos ainda que as experiências de desigualdade que alguns realizadores observaram em determinado período da sua vida, afetaram a sua identidade pessoal e social e, conseqüentemente, as suas práticas e percursos profissionais.

A maioria dos realizadores entrevistados considera que persiste um racismo que se encontra enraizado na sociedade portuguesa. Não vêm, por exemplo, pessoas negras em cargos de poder e nos média de referência (por exemplo, na política local portuguesa, no jornalismo, etc.). Há realizadores que mencionam perdurar uma segregação absoluta associada à cor da pele podendo, em determinados casos, ter a ver com a falta de experiência de contacto intercultural. As narrativas dos realizadores remetem ainda para o ‘mito luso-tropicalista’ que acentuará as imagens que os portugueses têm de si de povo ‘imune’ ao racismo.

Sobre o papel do cinema na educação dos jovens, os realizadores mencionam que vivemos atualmente em contacto constante com um património de imagens, e o cinema permite o acesso à experiência imediata relativa a um tema ou assunto (ver, ouvir, sentir), podendo ter um papel central no acesso ao conhecimento sobre o mundo, sobre culturas presentes e passadas. O cinema pode ser, na sua perspectiva, do ponto de vista de uma literacia fílmica multicultural, espaço de desconstrução de imagens, de reflexão sobre elas, onde se acede a versões plurais sobre o passado.

A realização de grupos focais com estudantes do ensino secundário tinha como objetivo percebermos de que modo os jovens interpretam o filme e (re)constroem as suas perceções sobre o ‘Outro’ com base no documentário visualizado, neste caso, no filme *Li Ké Terra* (2010). Sobre o papel do cinema no processo de aprendizagem dos jovens, os participantes consideram que este constitui um meio de aprendizagem sobre o mundo que os rodeia. No entanto, verificámos que os participantes

nos grupos focais não frequentam muito o cinema, já que a partir de casa, sem custo adicional, a partir da televisão ou da internet podem aceder a um conjunto muito vasto de filmes. De facto, a opinião dos jovens sobre o cinema português é maioritariamente negativa, considerando-o um formato pouco apelativo, que não tem lugar de destaque nos canais generalistas de televisão, em particular os documentários. Deste modo, consideramos que os documentários portugueses constituem 'lugares de memória dominados' (Nora, 1997), sem a visibilidade necessária para que contribuam para a (re)construção de representações sobre o 'Outro'. Aliás, como vimos, uma parte significativa dos documentários produzidos entre 2007 e 2013 não estrearam no cinema, sendo explorados em circuitos alternativos de exibição, como cineclubes e teatros. Embora entendam as potencialidades pedagógicas do cinema, os jovens são unânimes quando mencionam que, para haver aprendizagem efetiva, os filmes devem ser discutidos e explorados criticamente com eles.

No caso do filme visualizado, os jovens referem que, ao se confrontarem com as dificuldades vividas por Ruben Furtado e Miguel Moreira, que desconheciam, tendem a rever as suas perceções e atitudes futuras em relação a esta população. De facto, verificámos uma maior identificação com a realidade retratada e uma maior reflexividade por parte dos jovens que mantêm relações interculturais no seu quotidiano. No entanto, o estereótipo que associa os personagens do filme a uma 'despreocupação com a vida' é recorrente no discurso dos participantes. Esta ideia associa ao Ruben Furtado, em particular, a falta de agência e a responsabilidade pela sua situação de exclusão social. As imagens constantes do jovem sem ocupação podem ter contribuído para que os estudantes mobilizassem um conjunto de estereótipos associados à 'despreocupação com a vida'. Persiste ainda a ideia de que os jovens 'personagens' do filme não são portugueses, tendo a cor da pele assumido uma importância central nesta classificação. As perceções dos jovens sobre os migrantes negros não parecem determinadas pelo contacto que mantêm com esta população, mas com a atitude dominante na sociedade em relação aos negros.

Observámos também expressões de racismo em relação às populações migrantes, em particular, às de origem africana e do leste europeu, associando por inúmeras vezes estas populações à criminalidade e à agressividade. Por outro lado, o facto de alguns jovens pretenderem ver valorizada a sua identidade social, levou-os a assumir algum distanciamento face às atitudes de alguns elementos da sociedade majoritária que não integra, mas muitas vezes segrega migrantes e minorias. No entanto, mobilizam experiências migratórias de familiares para justificarem a situação de exclusão social dos migrantes em Portugal (a ideia de que os portugueses também são discriminados quando emigram). De facto, os jovens parecem perceber o grupo dos 'Outros' como mais homogéneo do que o grupo de

pertença (Cabecinhas, 2002), mobilizando referências estereotipadas sobre um coletivo do qual se procuram diferenciar. O facto de terem presenciado episódios de racismo no contexto escolar, em particular, a discriminação com base numa suposta diferença cultural, distinguindo as práticas do endogrupo face às do exogrupo (roupas, língua), indica a persistência de um preconceito mais encoberto e inapreensível. Este racismo de ordem cultural caracteriza-se pela mensagem subliminar que salienta uma diferença inata entre grupos. Diferença essa que reifica hierarquias raciais clássicas.

As representações difundidas no período colonial parecem marcar as representações e as relações interculturais (pós)coloniais. As representações que associam a pessoa negra a papéis sociais subalternos, à pobreza, ao lugar dominado e ao exercício de funções não qualificadas, à falta de escolaridade, estão presentes no discurso dos jovens, evidenciando a importância das representações da história na (re)construção da identidade social, normas e valores dos grupos. Por exemplo, a difusão e a hegemonia do 'mito lusotropicalista' (Castelo, 1998; Freyre, 1953/1959), pode estar na origem das perceções dos jovens em relação ao modo como se relacionam com o exogrupo. Na sua maioria, consideram que os portugueses são acolhedores, simpáticos, respeitadores das outras culturas, onde as populações migrantes se integram facilmente.

Como vimos, para além da escola, do discurso político, dos produtos culturais, os média têm um papel central no processo de aprendizagem dos jovens e na (re)construção de representações recíprocas. A televisão, as redes sociais, o cinema têm um papel importante na difusão e reificação de determinadas representações sociais.

Na última parte da nossa investigação empírica procurámos auscultar a opinião de professores envolvidos no PNC sobre a sua implementação e a adesão dos estudantes às iniciativas desenvolvidas. O PNC vem cumprir as orientações da União Europeia relativamente à promoção da literacia filmica junto do público escolar. Verificámos que a equipa coordenadora do PNC tem atribuído especial relevância à formação inicial de docentes na área da literacia filmica, bem como à promoção de sessões de cinema gratuitas fora da escola, em espaços próprios concebidos para o efeito, através da iniciativa *O cinema está à tua espera!*. Para além destes objetivos, o aprofundamento de parcerias e o aumento do número de estudantes e professores envolvidos no plano, constituem propósitos da coordenação do PNC.

A implementação do PNC tem vindo a enfrentar um conjunto de desafios, mas constata-se que o plano tem contribuído para a promoção da literacia filmica junto dos estudantes, embora, como referem os professores entrevistados, os resultados só sejam visíveis com o passar do tempo. Os professores procuram explorar filmes que os estudantes habitualmente não vêem, preparando-os e

sensibilizando-os com antecedência quando se trata de filmes mais complexos. À semelhança do que os estudantes nos grupos focais referem, também os professores salientam o facto de a visualização dos filmes ter maior impacto quando é seguida de comentários críticos e debate, explorando os conteúdos filmicos, do ponto de vista narrativo e estético.

Os professores referem também um conjunto de dificuldades com as quais se confrontam na organização das atividades no âmbito do PNC. Por exemplo, o facto de alguns professores atribuírem um papel central aos resultados académicos e ao cumprimento das metas curriculares, torna muito difícil a negociação para os estudantes serem dispensados das aulas durante uma manhã ou tarde. Para além disso, os professores referem ainda a dificuldade em acederem a alguns filmes que constam da lista do PNC, mas também o facto de não constarem da mesma filmes que consideram centrais e representativos de outras cinematografias, para além da portuguesa, que representa cerca de 50% dos filmes previstos na lista do PNC (anos letivos 2014-2015 e 2015-2016). Este facto, poderá dever-se à maior facilidade na obtenção de licenças para visualização dos filmes junto de realizadores portugueses, mas também ao interesse na promoção da visualização de filmes portugueses pelo público escolar que, como vimos, parece não apreciar o cinema português. A este propósito, chamamos a atenção para o facto das políticas e das práticas nem sempre seguirem rumos semelhantes. Embora na legislação analisada, relativa ao cinema e ao audiovisual, tenhamos constatado existir um enfoque na proteção da língua e no aprofundamento das relações com os países de língua oficial portuguesa, verifica-se que há uma subrepresentação das cinematografias destes países na lista de filmes do PNC. Na prática, a língua portuguesa parece ter Portugal como epicentro, embora persista nos discursos políticos a ideia de uma relação supostamente privilegiada de Portugal com os restantes países de língua oficial portuguesa.

Embora os professores salientem a pertinência do PNC para a promoção da literacia junto dos estudantes, reconhecem contudo que o suporte da coordenação fica aquém do desejável. Por exemplo, referem que no site do PNC não existe muita informação sobre o plano, não existindo também plataformas que permitam a articulação entre a coordenação do PNC e as escolas. De facto, os professores mencionam que a direção do PNC é muito reduzida e o financiamento é diminuto. A verba tem sido aplicada maioritariamente na formação inicial de professores em literacia filmica, que os entrevistados consideram ter sido muito vantajosa para as suas práticas, mas realçam que seria importante prever-se a sua formação contínua na área.

O impacto pedagógico das iniciativas realizadas no âmbito do PNC é reconhecido pelos entrevistados, embora haja professores que continuam a utilizar os filmes nas suas aulas como mera

ilustração de determinado conteúdo. Importa, assim, sensibilizar os professores para a análise crítica do filme no seu todo, tendo em atenção a narrativa, mas também os aspetos técnicos e estéticos. Consideramos que a introdução, nas ações de formação dos professores, de sessões sobre as relações interculturais, discutindo por exemplo, filmes que explorámos nesta dissertação, contribuiria para sensibilizar os professores para a importância do cinema na promoção do diálogo intercultural junto dos estudantes. A sua introdução nas listas de filmes propostas pelo PNC, constituiria também um meio de abordagem junto do público escolar – de modo constante e nos diferentes anos letivos – da problemática dos estereótipos sociais e do racismo, auxiliando na desconstrução de representações sociais hegemónicas sobre o ‘Outro’.

2. Principais limitações e sugestões para investigações futuras

Sendo o processo de investigação uma aprendizagem que se desenrola por um período de tempo longo, é importante que reconheçamos um conjunto de limitações com as quais nos fomos confrontando. O facto de parte da nossa investigação empírica ter sido desenvolvida em escolas do norte de Portugal, poderá contribuir para a obtenção de dados que seriam obviamente distintos se o estudo fosse desenvolvido em outro contexto. Seria, por isso, pertinente alargar este estudo a outras regiões de Portugal, adoptando uma abordagem integrada, comparativa, que poderia permitir a obtenção de resultados generalizáveis, o que não era objetivo do nosso estudo.

Em relação à realização dos grupos focais, contávamos, à partida, com uma limitação, que tinha a ver com o tempo disponível para a realização da atividade, noventa minutos, ou seja, uma aula. Esta restrição de tempo implicou que estruturássemos a atividade com muito rigor, de modo a distribuímos o tempo disponível pela visualização do filme e a discussão em grupo. O processo de transcrição da discussão desenvolvida no seio dos grupos focais também se revelou demorado e complexo devido à dificuldade na perceção de algumas frases, já que os participantes, por vezes, exprimiam-se em simultâneo. Consideramos que importa, em estudos futuros, prever um maior período de tempo para o desenvolvimento desta atividade e, sendo possível, adotar um olhar diacrónico, o que permitirá a obtenção de informações sobre a evolução do pensamento dos estudantes a propósito das relações interculturais, bem como sobre o papel do cinema na reconstrução de perceções sobre o ‘Outro’.

Uma tarefa que não estava prevista inicialmente no nosso projeto e que nos pareceu fundamental para uma melhor compreensão das práticas relativamente à implementação da literacia filmica nas escolas, era a realização de entrevistas aos coordenadores de escola do Plano Nacional de Cinema. Realizámos entrevistas em duas escolas do norte de Portugal, que foram selecionadas para a

aplicação piloto deste plano no ano letivo de 2012/2013. Na nossa opinião, estas entrevistas permitiram uma melhor compreensão do impacto das políticas nacionais a nível micro e das principais dificuldades e vantagens deste plano na perceção dos seus coordenadores/professores. Consideramos que importa acompanhar o desenvolvimento deste plano – ouvindo professores, estudantes, coordenação, formadores – o que poderá contribuir para compreendermos a sua evolução, o seu impacto, para a adoção de melhorias contínuas, com o objetivo de fomentarmos uma literacia filmica promotora do diálogo intercultural.

3. 'Marcas' do passado no presente

A expressão de Liu & Hilton (2005), *how the past weighs on the present*, para a qual não encontramos tradução que remeta de modo inequívoco para o seu significado, ilustra o nosso pensamento após o percurso de investigação desenvolvido. O colonialismo deixou a sua marca nas relações internacionais, nas relações sociais dentro das nações, nas ideologias e imaginários de praticamente todos os povos do mundo. Compreender o colonialismo e as suas consequências é, portanto, essencial para a compreensão das dinâmicas e conflitos do mundo contemporâneo.

Ao longo do processo de escrita desta dissertação observamos, através dos média, o despoletar de um conjunto de conflitos pelo mundo, que nos fazem refletir precisamente sobre o passado. A capacidade do Homem para a desumanidade é visível atualmente, quando permite que o 'Outro' morra, devido a regulamentos e fronteiras. Os mais elementares direitos humanos são postos em causa. São inúmeras as notícias e as reportagens sobre os refugiados sírios que morrem diariamente ao atravessarem o Mediterrâneo. As imagens partilhadas são alarmantes; as comparações com outros momentos históricos e o apelo ao não esquecimento do passado são constantes. Mas o esquecimento parece prevalecer quando as palavras e as imagens que nos afetam se vão esbatendo na nossa mente, ou procuramos distanciar-nos do 'mundo lá fora', por ser cruel e não queremos viver com as imagens que ferem, que parecem apenas provocar momentânea discussão e emoção. Os refugiados continuam a viver em condições inumanas e muros são erguidos na Europa. A Europa que teve o racismo como alicerce, que estabeleceu relações coloniais, dividiu países, instaurou fronteiras, não parece reconhecer as suas responsabilidades em relação ao passado e o seu papel na origem de conflitos atuais. Este 'esquecimento', a ausência de debate sobre as atrocidades do passado e as suas consequências no presente, não contribuem para um bom relacionamento intercultural. Assiste-se, como vimos, na Europa, ao ressurgimento da extrema direita, que vem obtendo poder e apoio público consideráveis e, em simultâneo, a conflitos provocados por nacionalismos extremos, xenofobia e racismo. Como refere

Fanon (1956/1980), um país colonizador é um país racista, a não ser que haja um trabalho integrado, desde cedo na vida dos indivíduos, para que se construa sociedades mais democráticas, mais igualitárias, em que o reconhecimento da violência do passado contribua para relações interculturais positivas no presente e futuro. Consideramos que a escola tem um papel central neste processo.

Se de facto, na maioria dos países europeus, a narrativa sobre a sua história, que dá sentido ao passado, presente e futuro de uma comunidade cultural, não considerar versões plurais, olhares dos grupos minoritários, e se os estudantes tiverem acesso limitado ao que é polémico sobre a história, fica dificultado o desenvolvimento de uma perspectiva crítica. Vimos que, no caso português, prevalecem versões hegemónicas sobre o passado (por exemplo, no sistema educativo), não sendo discutida a violência do sistema colonial e as suas múltiplas esferas de opressão. Esta realidade é reconhecida pela maioria dos realizadores e professores entrevistados. Pode o cinema ter um papel na (re)construção crítica de representações sobre o 'Outro'? De facto, o cinema tem vindo a questionar o passado colonial, de diferentes perspectivas, e o presente das relações interculturais. Do ponto de vista dos estudantes, dos realizadores e dos professores que participaram neste estudo, o cinema constitui um meio de aprendizagem estimulante sobre o mundo, podendo contribuir para desconstruir estereótipos e para a mudança social. Estando comprometidas com um olhar crítico e com a intervenção cívica, propusemos um conjunto de medidas que passam pela escola e pelo PNC e que consideramos centrais na promoção do diálogo intercultural e de uma cidadania democrática e emancipadora. A promoção de uma literacia filmica multidimensional e multicultural parece-nos basilar neste processo de desconstrução crítica de narrativas sobre o passado e o presente.

Referências

- Abarello, L.; Digneffe, F.; Hiernaux, J.-P.; Maroy, C.; Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Adorno, T. W.; Frenkel-Brunswilk, E.; Levinson, D. J. & Sanford, R. N. (1950). *The Authoritarian Personality*. Nova Iorque: Harper and Row.
- Ahmed, S. (1999). Home and away. Narratives of migration and estrangement. *International Journal of Cultural Studies*, 2(3), 329–347. doi: 10.1177/136787799900200303
- Alexandre, V. (1999). O Império e a ideia de raça (séculos XIX e XX). In J. Vala (Coord.), *Novos Racismos: Perspectivas Comparativas* (pp. 133-144). Oeiras: Celta.
- Allport, G. W. (1954/1993). *The nature of prejudice*. Reading: Addison-Wesley.
- Almeida, D. P. de (2015). *Esse cabelo. A tradicomédia de um cabelo crespo que cruza a história de Portugal e Angola*. Alfragide: Teorema.
- Almeida, R. (2013). Formative Possibilities of Cinema. In U. Carlsson & S. H. Culver (Eds.), *Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue* (pp. 49-60). Gothenburg: University of Gothenburg.
- Amâncio, L. (1989). Social differentiation between “dominant” and “dominated” groups: Toward an integration of social stereotypes and social identity. *European Journal of Social Psychology*, 19, 1-10. doi: 10.1002/ejsp.2420190102
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e Feminino: A Construção Social da Diferença*. Porto: Afrontamento.
- Amâncio, L. (1998). Sexismo e Racismo - Dois exemplos de exclusão do ‘Outro’. In H. G. de Araújo, P. M. Santos, e P. C. Seixas (Coord.), *Nós e os Outros: A exclusão social em Portugal e na Europa* (pp. 79-88). Porto: S.P.A.E.
- Andersén, A. (2010). Social Representations and Social Identity in Swedish Folk High Schools: an application of Duveen and Lloyd. *Papers on Social Representations*, 19, 10.11-10.14. Retirado de http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2010/19_10Andersen.pdf
- Anderson, B. (1983/1991). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Londres: Verso.
- António, L. (1998). *O Ensino, o Cinema e o Audiovisual*. Porto: Porto Editora.
- Appadurai, A. (2005). *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Araújo, M. & Maeso, S. (2013). A presença ausente do racial: discursos políticos e pedagógicos sobre História, "Portugal" e (pós-)colonialismo. *Educar em Revista*, 47, 145-171. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602013000100010&script=sci_abstract&tlng=pt
- Araújo, M. & Maeso, S. R. (2010). Explorando o eurocentrismo nos manuais portugueses de história. *Estudos de Sociologia*, 15(28), 239-270. Retirado de <http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2559>
- Areal, L. (2011a). *Cinema português. Um país imaginado, vol. I – Antes de 1974*. Lisboa: Edições 70.
- Areal, L. (2011b). *Cinema português. Um país imaginado, vol. II – Após 1974*. Lisboa: Edições 70.
- Arruda, A. (2003). Living is Dangerous: Research Challenges in Social Representations. *Culture Psychology*, 9(4), 339-359.
- Assmann, J. (2008). Communicative and Cultural Memory. In A. Erll & A. Nunning (Eds.), *Media and Cultural Memory*. Berlim, Nova Iorque: Walter de Gruyter.
- Augoustinos, M. & Reynolds, K. (Eds.) (2001). *Understanding Prejudice, Racism, and Social Conflict*. Londres: SAGE Publications.
- Baganha, M. I. (1996). *Immigrant Insertion in the Informal Economy: The Portuguese Case*. Coimbra: CES/Universidade de Coimbra.
- Baganha, M. I.; Ferrão, J. & Malheiros, J.M. (1999). Os imigrantes e o mercado de trabalho: o caso português. *Análise Social*, XXXIV(150), 147-73. Retirado de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218798808U7wGZ1ko2Iq72GN3.pdf>
- Bailey, O.; Georgiou, M. & Harindranath, R. (Eds.) (2007). *Transnational Lives and the Media. Re-Imagining Diasporas*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Balibar, E. (1991). Racism and nationalism. In E. Balibar & I. Wallerstein (Eds.), *Race, Nation, Class. Ambiguous Identities* (pp. 37-67). Londres: Verso.
- Balibar, E. & Wallerstein, I. (1991). *Race, Nation, Class. Ambiguous Identities*. Londres: Verso.
- Banton, M. (1977). *The idea of Race*. Londres: Tavistock.
- Baptista, M. M. (2009). Estudos Culturais, o quê e o como da investigação. *Carnets, Cultures littéraires: nouvelles performances et développement*, 451-461. Retirado de <http://revistas.ua.pt/index.php/Carnets/article/viewFile/466/422>
- Baptista, T. (2009). Nacionalmente correcto: a invenção do cinema português. *Estudos do Século XX*, 9, 307-323. doi: http://dx.doi.org/10.14195/1647-8622_9_17
- Barcoso, C. (2000). A Campanha Nacional de Educação de Adultos e o cinema. In L. R. Torgal (Coord.), *O cinema sob o olhar de Salazar* (pp. 162-191). Lisboa: Círculo dos Leitores.

- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barker, C. (2008). *Cultural Studies - Theory and Practice*. Los Angeles, Londres: Sage.
- Barker, C. & Galasinski, D. (2001). *Cultural Studies and Discourse Analysis. A Dialogue on Language and Identity*. London: Sage Publications.
- Barker, M. (1984). *The new racism: Conservatives and the ideology of the tribe*. Frederick, MD.: Aletheia Press.
- Barreto, A. (2002). *Mudança Social em Portugal, 1960/2000*. Working Papers do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Retirado de <http://www.ics.ul.pt/publicacoes/workingpapers/wp2002/WP6-2002.pdf>
- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bautista, A.; Rayón, L. & Heras, A. de las (2012). Valor de los registros audiovisuales en educación intercultural. *Comunicar - Revista Científica de Educomunicación*, 39(XX), 169-176. doi: 10.3916/C39-2012-03-07
- Beja Horta, A. P. (2008). *A construção da alteridade. Nacionalidade, políticas de imigração e acção colectiva migrante na sociedade portuguesa pós-colonial*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Bergfelder, T. (2005). National, transnational or supranational cinema? Rethinking European film studies. *Media, Culture & Society*, 27(3), 315–331. doi: 10.1177/0163443705051746
- Berghahn, D. & Sternberg, C. (Eds.) (2010). *European Cinema in Motion. Migrant and Diasporic Film in Contemporary Europe*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bernardo, J. (2003). *Labirintos do Fascismo. Na encruzilhada da ordem e da revolta*. Porto: Afrontamento.
- Berry, J. W. & Sam, D. (1996). Acculturation and Adaptation. In J. W. Berry; H. M. Segall & C. Kagitçibasi, *Handbook of Cross-Cultural Psychology* (pp. 291-326). EUA: Allyn & Bacon.
- Berry, J. W.; Phinney J. S.; Sam, D. L. & Vedder, P. (2010). Immigrant Youth: Acculturation, Identity and Adaptation. In C. Allemann-Ghionda; P. Stanat, K. Göbel & C. Röhner, *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg* (pp. 17-43). Alemanha: Beltz Verlag.
- Bhabha, H. (1952/2008) Remembering Fanon: Self, Psyche and the Colonial Condition, foreword to the 1986 edition. In F. Fanon, *Black Skin, White Masks* (xxi-xxxvii). Londres: Pluto Press.
- Bhabha, H. (1998). *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

- Bijl, R. & Verweij, A. (Eds.) (2012). *Measuring and monitoring immigrant integration in Europe. Integration policies and monitoring efforts in 17 European countries*. Holanda: The Netherlands Institute for Social Research. Retirado de: https://www.scp.nl/english/Publications/Publications_by_year/Publications_2012/Measuring_and_monitoring_immigrant_integration_in_Europe
- Billig, M. (1995). *Banal Nationalism*. Londres: Sage Publications.
- Bogdan, R. & Bliken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonilla-Silva, E. (2006). *Racism without racists. Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States*. USA: Rowman & Littlefield Publishers, Inc..
- Bourdieu, P. (1999). Compreender. In P. Bourdieu (Coord.), *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Brah, A. (1996). *Cartographies of Diáspora. Contesting identities*. Londres/Nova Iorque: Routledge.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*, 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*: 77-101.
- Breakwell, G. (2010). Resisting Representations and Identity Processes. *Papers on Social Representations, 19*, 6.1-6.11. Retirado de http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2010/19_06Breakwell.pdf
- Brockmeier, J. (2010). After the Archive: Remapping Memory. *Culture & Psychology, 16*(1), 5-35. doi: 10.1177/1354067X09353212
- Brockmeier, J. & Carbaugh, D. (2001). *Narrative and Identity. Studies in Autobiography, Self and Culture*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Cabecinhas, R. (2002). *Racismo e etnicidade em Portugal: uma análise psicossociológica da homogeneização das minorias*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/25>.
- Cabecinhas, R. (2004). Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. *Paidéia, 14*, 125-137. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/1311>
- Cabecinhas, R. (2006). Identidade e Memória Social: Estudos comparativos em Portugal e em Timor-Leste. In M. L. Martins; H. Sousa & R. Cabecinhas (Orgs.), *Comunicação e Lusofonia: Para uma*

- abordagem crítica da cultura e dos media* (pp. 183-214). Porto: Campo das Letras. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/6166>
- Cabecinhas, R. (2007). *Preto e Branco: A naturalização da discriminação racial*. Porto: Campo das Letras. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/37335>
- Cabecinhas, R. (2008). Racismo e xenofobia: a actualidade de uma velha questão. *Comunicación y Ciudadania*, 2, 163-182. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/9639>
- Cabecinhas, R. (2009). Investigar Representações Sociais: metodologias e níveis de análise. In M. M. Baptista (Coord.), *Cultura, Metodologias de Investigação* (pp. 51-66). Lisboa: Ver o Verso Edições. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/9644>
- Cabecinhas, R. (2012). Estereótipos sociais, processos cognitivos e normas sociais. In M. C. Silva & J. M. Sobral (Orgs.), *Etnicidade, nacionalismo e racismo. Migrações, minorias étnicas e contextos escolares* (pp. 149-163). Porto: Edições Afrontamento. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/39422>
- Cabecinhas, R. & Abadia, L. (2013). Narratives and Social Memory: Dialogic Challenges. In R. Cabecinhas & L. Abadia (Eds.), *Narratives and Social Memory: Theoretical and Methodological Approaches* (pp. 5-9). [eBook]. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/23678>
- Cabecinhas, R. & Cunha, L. (2003). Colonialismo, identidade nacional e representações do “negro”. *Estudos do Século XX*, 3, 157-184. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/1791>
- Cabecinhas, R. & Feijó, J. (2010). Collective memories of Portuguese colonial action in Africa: Representations of the colonial past among Mozambicans and Portuguese youths. *International Journal of Conflict and Violence*, 4.1, 28-44. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/11738>
- Cabecinhas, R. & Nhaga, N. (2008). Memórias coloniais e diálogos pós-coloniais: Guiné-Bissau e Portugal. In R. Cabecinhas e L. Cunha (Eds.), *Comunicação Intercultural: Perspectivas Dilemas e Desafios* (pp. 109-132). Porto: Campo das Letras. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/9320>
- Cabecinhas, R.; Lima, M. & Chaves, A. (2006). Identidades Nacionais e Memória Social: Hegemonia e Polémica nas Representações Sociais da História. In J. Miranda & M. I. João (Eds.), *Identidades Nacionais em Debate* (pp. 67-92). Oeiras: Celta. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/6165>
- Cabral, A. (1979). *Unity and Struggle*. Nova Iorque: Monthly Revi.
- Cádima, R. & Figueiredo, A. (Coord.) (2003). Representações (Imagens) dos Imigrantes e das Minorias Étnicas na Imprensa. *Observatório da imigração*, 3. Retirado de

<http://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/Estudo+Obercom.pdf/a664dc38-65cf-4398-896a-751dbdde0c5a>

- Carvalhais, I. E. & Oliveira, C. R. (2015). *Diversidade étnica e cultural na democracia portuguesa: não-nacionais e cidadãos nacionais de origem migrante na política local e na vida dos partidos políticos*. Lisboa: ACM.
- Carvalho, A. (2011). *Os museus e o património cultural imaterial: estratégias para o desenvolvimento de boas práticas*. Lisboa: Edições Colibri/ CIDEHUS-Universidade de Évora.
- Carvalho, M. (2015). *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa e o significado da Lusofonia: análise comparativa*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/38509>
- Casa-Nova, M. J. & Palmeira, P. (Coord.) (2008). *Minorias. 10 anos de combate à exploração do trabalho infantil em Portugal*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Casimiro, E. M. V. (2014). *Cape Verdeans in Cova da Moura, Portugal, an ethno-historical account of their destinies and legacies*. Tese de Doutoramento, Amsterdam Institute for Social Science Research (AISSR), Holanda. Retirado de <http://dare.uva.nl/record/1/404840>
- Castelo, C. (1998). *“O modo português de estar no Mundo”, o luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Castelo, C. (2005). *Passagens para África. O povoamento de Angola e Moçambique com Naturais da Metrópole (1920-1974)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Castelo, C.; Thomaz, O. R.; Nascimento, S. & Cruz e Silva, T. (2012). Introdução. Tardo-colonialismo e produção de alteridades. In C. Castelo; O. R. Thomaz; S. Nascimento & T. Cruz e Silva (Orgs.), *Os outros da colonização. Ensaios sobre o colonialismo tardio em Moçambique* (pp. 19-24). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Castro, P. (2002). Notas para uma leitura da teoria das representações sociais em S. Moscovici. *Análise Social*, XXXVII(164), 949-979. Retirado de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218735660J7vJF3sv2Ck99QR5.pdf>
- Centre for Contemporary Cultural Studies (1982). *The Empire Strikes Back: Race and Racism in 70s Britain*. London: Routledge.
- Cerqueira, C. (2012). *Quando elas (não) são notícia: Mudanças, persistências e reconfigurações na cobertura jornalística sobre o Dia Internacional da Mulher em Portugal (1975-2007)*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Césaire, A. (1955/1978). *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.

- Chansel, D. (2001). *L'Europe à l'écran. Le cinéma et l'enseignement de l'histoire*. Allemagne: Editions du Conseil de l'Europe.
- Charles, A. (Ed.) (2009). *Media in the Enlarged Europe. Politics, Policy and Industry*. Chicago: Intellect Books, The University of Chicago Press.
- Clarke, V. & Braun, V. (2013) Teaching thematic analysis: Over-coming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120-123. Retirado de <http://eprints.uwe.ac.uk/21155>
- Cole, E. (2009). Intersectionality and Research in Psychology. *American Psychologist*, 64, 170-180. Retirado de <http://tinyurl.com/hbg7pzd>
- Collins, P. H. (1990). *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Nova York/Londres: Routledge.
- Cortazzi, M. (2001). Narrative Analysis in Ethnography. In P. Atkinson; A. Coffey; S. Delamont; J. Lofland, & L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp. 384-394). Londres: Sage.
- Costa, A. (2010). *A criação da categoria imigrantes em Portugal na revista Visão. Jornalistas entre estereótipos e audiências*. Lisboa: ACIDI.
- Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color. In M. A. Fineman & R. Mykitiuk (Orgs.), *The public nature of private violence* (pp. 93-118). Nova York: Routledge.
- Crespo, E. B. (2003). Los asaltos al pluralismo. In P. B. O'Farrel (Coord.), *Pluralismo, tolerancia, multiculturalismo*. Reflexiones para un mundo plural (pp. 67-106). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Ediciones Akal, S. A..
- Cunha, L. (1991). A nação e o império: a (re)invenção do lugar de Portugal no mundo. *Cadernos do Noroeste*, 4(6-7), 221-227. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/6083>
- Cunha, L. (1994). *A imagem do Negro na banda desenhada do Estado Novo*. Braga: Universidade do Minho. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/18764>
- Cunha, L. (2001). *A nação nas malhas da sua identidade. O Estado Novo e a construção da identidade nacional*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cunha, L. (2006a). *Memória Social em Campo Maior. Usos e Percursos da Fronteira*. Lisboa: Dom Quixote.
- Cunha, L. (2006b). A identidade da Nação encenação e narrativa. In J. Miranda & M. I. João (Eds.), *Identities Nacionais em Debate* (pp. 97-112). Oeiras: Celta. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/4676>

- Cunha, L. & Cabecinhas, R. (2006). A estética e o sentido: Modos de representar o negro na Banda Desenhada portuguesa contemporânea. In M. C. Silva (Org.), *Nação e Estado: Entre o Global e o Local* (pp. 73-91). Porto: Afrontamento. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/4675>
- Cunha, M. I. (2000). A natureza da 'raça'. *Cadernos do Noroeste*, 13(2), 191 - 203. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/5245>
- Cunha, P. (2005). *“Os filhos bastardos”*. *Afirmção e reconhecimento do novo cinema português (1967-74)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Cunha, P. (2013). A “diferença” portuguesa? In P. Cunha & M. Salles (Orgs.), *Cinema Português: um guia essencial* (pp. 215-237). São Paulo: SESI-SP.
- Cunha, P. (2014). O novo cinema português. Políticas públicas e modos de produção (1949-1980). Tese de Doutoramento, Instituto de Investigação Interdisciplinar da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Retirado de <http://tinyurl.com/jujvtay>
- D’Lugo, M. (2012). El cine sobre la inmigración, crónicas de un género anunciado. In M. Cantero; M. L. Van Liew & J. C. S. Fernández (Coord.), *Fotogramas para la multiculturalidad: migraciones y alteridad en el cine español contemporáneo* (pp. 19-32). Valência: Tirant lo Blanch.
- Damáσιο, M. J. (2007). Processos de recepção do cinema português entre os seus públicos locais. In M. L. Martins; R. Cabecinhas & L. Macedo (Eds.), *Anuário Internacional de Comunicação Lusófona: Os Media no Espaço Lusófono* (pp. 183-195). Coimbra: Grácio Editor. Retirado de <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/anoario/article/view/724>
- David, O. & Bar-Tal, D. (2009). A Sociopsychological Conception of Collective Identity: The Case of National Identity as an Example. *Personality and Social Psychology Review*, 13(4), 354-379. doi: 10.1177/1088868309344412
- Davis, A. (1981). *Women, race and class*. Nova Iorque: Vintage Books.
- De Fina, A. (2003). *Identity in Narrative. A Study of Immigrant Discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- de Leeuw, S. (2007). Dutch documentary film as a site of memory: Changing perspectives in the 1990s. *European Journal of Cultural Studies*, 10(1), 75-87. doi: 10.1177/1367549407072971
- Delanty, G.; Wodak, R. & Jones, P. (2008). Introduction: Migration, Discrimination and Belonging in Europe. In G. Delanty; R. Wodak & P. Jones (Eds.), *Identity, Belonging and Migration* (pp. 1-18). Liverpool: Liverpool University Press. doi: 10.5949/UPO9781846314537.001

- Deschamps, J.-C. (1984). The social psychology of intergroup relations and categorical differentiation. In H. Tajfel (Ed.), *The social dimension: European developments in social psychology* (pp. 541-559). Londres, Paris: Cambridge University, Maison des Sciences de L'Homme.
- Deschamps, J.-C.; Vala, J.; Marinho, C.; Costa Lopes, R. & Cabecinhas, R. (2005). Intergroup relations, racism and attribution of natural and cultural traits. *Psicologia Política*, 30, 27-39. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/2710>
- Ding, S. (2011). The European Commission's Approach to Media Literacy. In S. Livingstone (Ed.), *Media literacy: Ambitions, policies and measures* (pp. 5-7). COST Action 'Transforming Audiences, Transforming Societies' Publication. Retirado de http://www.cost-transforming-audiences.eu/system/files/cost_media_literacy_report.pdf
- Doise, W. (2002). *Human rights as social representations*. Londres: Routledge.
- Dovidio, J. F. & Gaertner, S. L. (1998). On the nature of contemporary prejudice: the causes, consequences, and challenges of aversive racism. In J. L. Eberhardt & S. T. Fiske (Eds.), *Confronting racism: the problem and the response* (pp. 3-32). Thousand Oaks, Califórnia: Sage.
- Durin, S. (1992/2007). Introduction. In S. Durin (Ed.), *The Cultural Studies Reader* (pp. 1-30). Londres, Nova Iorque: Routledge.
- Durkheim, É. (1893/1989). *A divisão do trabalho social*. Vol. I. Lisboa: Editorial Presença.
- Durkheim, É. (1895/1987). *As Regras do Método Sociológico*. Lisboa: Editorial Presença.
- Duveen, G. (2000). Introduction: The power of ideas. In G. Duveen (Ed.), *Social representations: Studies in Social Psychology* (pp. 1-17). Cambridge: Polity Press.
- Duveen, G. (2001). Representations, identities, resistance. In K. Deaux & G. Philogène (Eds.), *Representations of the social: Bridging theoretical tradition* (pp. 257-270). Oxford: Blackwell.
- Duveen, G. & Lloyd, B. (1990). A semiotic analysis of the development of social representations of gender. In G. Duveen & B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge* (pp. 27-46). Cambridge: Cambridge University Press. Retirado de <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/89033178.pdf>
- Eberhardt, L. E. & Fiske, S. T. (Eds.) (1998). *Confronting Racism: The Problem and the Response*. Thousand Oaks, Califórnia: Sage.
- Eduardo Alves da Costa (1985/2003). *No Caminho, com Maiakóvski*. São Paulo: Geração Editorial.
- Enders, A. (1993). Les Lieux de Mémoire dez anos depois. *Estudos Históricos*, 6(11), 132-137.

- Erl, A. (2008). Literature, film, and the mediality of cultural memory. In A. Erl & A. Nunning (Eds.), *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook* (pp. 389-398). Berlin: Walter de Gruyter.
- Erl, A. (2011). *Memory in Culture*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Erl, A. & Rigney, A. (2009). Introduction: Cultural Memory and its Dynamics. In A. Erl & A. Rigney (Eds.), *Mediation, Remediation, and the Dynamics of Cultural Memory* (pp. 1-14). Berlin, Nova Iorque: Walter de Gruyter.
- Escosteguy, A. (2010). *Cartografias dos Estudos Culturais, uma versão latino-americana*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Etzebarria, I.; Conejero, S. & Oliveira, D. R. (2005). 11 de Marzo y culpa colectiva. *Revista de Psicología Social* 20(3), 315-330. doi: 10.1174/021347405774277695
- Fanon, F. (1952/2008) *Black Skin, White Masks*. Londres: Pluto Press.
- Fanon, F. (1956/1980). *Em Defesa da Revolução Africana*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.
- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Farr, R. (1995). Representations of health, illness and handicap in the mass media of communication: A theoretical overview. In I. Marková & R. Farr (Eds.), *Representations of health, illness and handicap* (pp.3-30). Suíça: Harwood Academic.
- Faye, G. (1985). *Les Nouveaux Enjeux Idéologiques*. Paris: Le Labyrinthe.
- Feagin, J. (2006). *Systemic racism, a theory of oppression*. Londres: Routledge.
- Fentress, J. & Wickham, C. (1992). *Social Memory*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Ferin, I.; Santos, C. A.; Filho, W. & Fortes, I. (2008). *Media, imigração e minorias étnicas 2005-2006*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural (ACIDI).
- Ferin, I.; Santos, C. A.; Valdigem, C. & Filho, W. (2006) *Media, Imigração e Minorias Étnicas II*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).
- Fernandes, M. E. P. (2011). *Permanência e mudança nas “performatividades” de género e empresariado: (Re)interpretando os registos discursivos de um grupo de empresárias a partir da posicionalidade feminista pósmoderna*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Ferreira, C. (2013). Estabilidade, Crescimento e Diversificação. In P. Cunha & M. Salles (Orgs.), *Cinema Português: um guia essencial* (pp. 238-267). São Paulo: SESI-SP.
- Fivush, R. (2008). Remembering and reminiscing: How individual lives are constructed in family narratives. *Memory Studies*, 1.1, 49-58.

- Flesler, D. (2004). New racism, intercultural romance, and the immigration question in contemporary Spanish cinema. *Studies in Hispanic Cinemas*, 1(2),103-118.
- Freire, M. & Penafria, M. (2011). Documentários sobre arte. *DOC On-line: Revista Digital de Cinema Documentário*, 10, 1-3.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freyre, G. (1933/2002). *Casa-grande & Senzala: edição crítica*. São Paulo: Global Editora.
- Freyre, G. (1953/1959). *Aventura e Rotina*. Brasil: Livros do Brasil.
- Garcia, J. L. (Coord.) (2014). *Mapear os recursos, levantamento da legislação, caracterização dos atores, comparação internacional – Relatório Final*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Gervais, M.-C. & Jovchelovitch, S. (1998). *Health and identity: the case of the Chinese community in England* [online]. London: LSE Research Online. Retirado de <http://eprints.lse.ac.uk/2588>.
- Gilbert, G. M. (1951). Stereotype persistence and change among college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46, 245-254. doi: 10.1037/h0053696
- Gilroy, P. (2004). *After Empire. Melancholia or convivial culture?* Londres: Routledge.
- Giroux, H. (1992/2006). Resisting Difference: Cultural Studies and the Discourse of Critical Pedagogy. In L. Grossberg, C. Nelson & P. Treichler (Eds.), *Cultural Studies* (pp. 199-212). Nova Iorque e Londres: Routledge.
- Giusto, S. (2011). *La Fabbrica dei Sogni: Italian Cinematography, Collective Memory and National Identity*. *Visual Anthropology*, 24(4), 287-305. doi: 10.1080/08949468.2011.583564
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Nova Iorque: Anchor Books, Doubleday.
- Grew, R. (2011). Introduction. In A. Burguière & R. Grew (Eds.) *The construction of minorities. Cases for comparison across time and around the world* (pp. 1-14). Michigan: The University of Michigan Press.
- Grilo, M. (2006). *O cinema da não-ilusão. Histórias para o cinema português*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grizzle, A.; Torrent, J. & Pérez Tornero, J. M (2013). MIL as a Tool to Reinforce Intercultural Dialogue. Principles and Aims of the UNESCO-UNAOC UNITWIN Cooperation Programme on Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue. In U. Carlsson & S. H. Culver (Eds.), *Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue* (pp. 9-16). Gothenburg: University of Gothenburg. Retirado de <http://tinyurl.com/hru3plg>
- Guillaumin, C. (1999). The Changing Face of 'Race'. In M. Bulmer & J. Solomos (Eds.), *Racism* (pp. 355-361). USA: Oxford University Press Inc.

- Hall, S. (1992/2006). Cultural Studies and its Theoretical Legacies. In L. Grossberg; C. Nelson & P. Treichler (Eds.), *Cultural Studies* (pp. 277-294). Nova Iorque, Londres: Routledge.
- Hall, S. (1992/2011). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A Editora.
- Hall, S. (1994). Cultural identity and diaspora. In P. Williams & L. Chrisman (Eds.), *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: a Reader* (pp. 392-401). Londres: Harvester Wheatsheaf.
- Hall, S. (2007). A Identidade em Questão. In *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade* (pp. 7-22). Rio de Janeiro: DP & A Editora.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Perú e Equador: Instituto de estudios sociales y culturales Pensar e Instituto de Estudios Peruanos e Universidad Andina Simón Bolívar.
- Hall, S. (2000). Quem precisa da identidade? In T. T. da Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 103-133). Petrópolis: Vozes.
- Hallbwachs, M. (1925/1994) *Les Cadres Sociaux de la Mémoire*. Paris: Éditions Albin Michel, S.A.
- Hallbwachs, M. (1942). *La topographie légendaire des évangiles en Terre sainte, Étude de Mémoire Collective*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Hallbwachs, M. (1950/1968). *La mémoire collective*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Hartog, F. (1997). O tempo desorientado – Tempo e História. Como escrever a história da França? *Anos 90*, 5(7), 7-28. Retirado de <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/6183/13479>
- Hoffman, M. L. (1976). Empathy, role taking, guilt, and development of altruistic motives. In T. Likona (Ed.), *Moral development: Current theory and research* (pp. 124-143). Nova Iorque: Holt, Rinehart & Winston.
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg-Berg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 281-313). Nova Iorque: Academic Press.
- Hoijer, B. (2011). Social Representations Theory: A New Theory for Media Research. *Nordicom Review*, 32, 3-16. Retirado de <http://tinyurl.com/j9hrcad>
- Hollander, J. (2004). The Social Contexts of Focus Groups. *Journal of Contemporary Ethnography*, 33(5), 602-637. doi: 10.1177/0891241604266988
- Hollifield, J. F. (1992). *Immigrants, Markets, and States: The Political Economy of Postwar Europe*. Cambridge: Harvard University Press.

- Horsti, K. (2014). The Cultural Diversity Turn: Policies, Politics and Influences at the European Level. In K. Horsti; G. Hultén & G. Titley (Eds.), *National Conversations: Public Service Media and Cultural Diversity in Europe* (pp. 43-60). Chicago: Intellect, The University of Chicago Press.
- Howarth, C. (2002). Using the theory of social representations to explore difference in the research relationship. *Qualitative Research*, 2(1), 21-34. doi: 10.1177/1468794102002001637
- Howarth, C. (2006). A social representation is not a quiet thing: exploring the critical potential of social representations theory. *British Journal of Social Psychology*, 45, 65–86. doi: 10.1348/014466605X43777. Retirado de [http://eprints.lse.ac.uk/2443/1/A_social_representation_is_not_a_quiet_thing_\(LSERO\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/2443/1/A_social_representation_is_not_a_quiet_thing_(LSERO).pdf)
- Howarth, C. (2009). 'I hope we won't have to understand racism one day': Researching or reproducing 'race' in social psychological research? *British Journal of Social Psychology*, 48(3), 407-426. doi: 10.1348/014466608X360727.
- Howarth, C. (2011). Representations, identity and resistance in communication. In D. Hook; B. Franks & M. Bauer (Eds.), *The Social Psychology of Communication* (pp.153-168). Londres: Palgrave.
- Howarth, C. & Andreouli, E. (2014). 'Changing the context': Tackling discrimination at school and in society. *International Journal of Educational Development*, 41, 184-191. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.06.004>
- Jenkins, H.; Purushotma, R.; Weigel, M.; Clinton, K. & Robison, A. J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: MacArthur Foundation.
- Jerónimo P. (2012). O princípio da diversidade e o Direito da União: Breves notas sobre o artigo 22.º da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia. In Revista da Faculdade de Direito da Universidade do Porto. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/21650>
- Jerónimo, P. (s/d) *Minorias*. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/22324?mode=full>.
- Jodelet, D. (1991). *Madness and social representations: Living with the Mad in One French Community*. Londres: Harvester Wheatsheaf.
- Jodelet, D. (1999). *Les Représentations Sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Joffe, H. (2002). Social representations and health psychology. *Social Science Information*, 41(4), 559-580. doi: 10.1177/0539018402041004004. Retirado de <http://ssi.sagepub.com/content/41/4/559.full.pdf+html>
- Jones, J. M. (1997). *Prejudice and racism*. Nova Iorque: McGraw-Hill.

- Karlins, M.; Coffman, T. L. & Walters, G. (1969). On the fading of social stereotypes: Studies in three generations of college students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 1-16.
- Katz, D. & Braly, K. W. (1933). Racial stereotypes of one hundred college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 280-290. doi: 10.1037/h0074049
- Katz, I. & Hass, R. G. (1988). Racial ambivalence and American value conflict: correlational and priming studies of dual cognitive structures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 893-905. doi: 10.1037/0022-3514.55.6.893
- Katz, I.; Wackenhut, J. & Hass, R.G. (1986). Racial ambivalence, value duality, and behavior. In J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Orgs.), *Prejudice, discrimination, and racism* (pp. 35-59). Nova Iorque: Academic.
- Kinder, D. & Kam, C. (2010). *Us against them: ethnocentric foundations of American opinion*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kinder, D. R. & Sears, D. O. (1981). Prejudice and politics: Symbolic racism versus racial threats to the good life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 414-431. doi: 10.1037/0022-3514.40.3.414
- Koopmans, R.; Statham, P.; Giugni, M. & Passy, F. (2005). *Contested citizenship. Immigration and cultural diversity in Europe*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Kovel, J. (1970/2001). *White racism: A psychohistory*. Nova Iorque: Pantheon.
- L'Estoile, B. (2008). The Past as it Lives Now: an Anthropology of colonial legacies. *Social Anthropology*, 16(3), 267-279. doi: 10.1111/j.1469-8676.2008.00050.x
- Lages, M.; Policarpo, V.; Marques, J.; Matos, P. & António, J. (2006). *Os imigrantes e a população portuguesa imagens recíprocas. Análise de duas sondagens*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).
- László, J. (2008). *The Science of Stories: an Introduction to Narrative Psychology*. Nova Iorque: Routledge.
- Laurens, S. (2002). La nostalgie dans l'élaboration des souvenirs. In S. Laurens & N. Roussiau (Eds.), *La mémoire sociale* (pp. 259-268). Rennes, França: Presses Universitaires de Rennes.
- Lazzara, M. (2009). Filming Loss (Post-)Memory, Subjectivity, and the Performance of Failure in Recent Argentine Documentary Films. *Latin American Perspectives*, 168(36), 147-157.
- Lemière, J. (2006). "Um Centro na Margem": o Caso do Cinema Português. *Análise Social*, 180, 731-765.
- Lentin, A. & Titley, G. (2011). *The Crises of Multiculturalism: Racism in a Neoliberal Age*. London: Zed

Books.

- Leonard, M. (2011). Us and them: Young people's constructions of national identity in Cyprus. *Childhood, 19*(4), 467-480.
- Levi-Strauss, C. (1952/1987). *Race et histoire*. França: Éditions Gallimard.
- LeVine, R. A. & Campbell, D. T. (1972). *Ethnocentrism*. Nova Iorque: John Wiley.
- Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts*. Nova Iorque: Harper & Brothers Publishers.
- Licata, L. & Klein, O. (2010). Holocaust or Benevolent Paternalism? Intergenerational Comparisons on Collective Memories and Emotions about Belgium's Colonial Past. *International Journal of Conflict and Violence, 4*(1), 45-57.
- Licata, L.; Sanchez-Mazas, M. & Green, E. G. T. (2011). Identity, Immigrations, and Prejudice in Europe: A Recognition Approach. In S. J. Schwartz; K. Luyckx & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 895-916). Nova Iorque: Springer.
- Lima, M. E. O. & Vala, J. (2004). As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia, 9*(3), 401-411. doi: 10.1590/S1413-294X2004000300002. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000300002
- Lippmann, W. (1922/1961). *Public Opinion*. Nova Iorque: Free Press.
- Liu, J. & Hilton, D. (2005). How the past weighs on the present: Towards a social psychology of histories. *British Journal of Social Psychology, 44*, 537-556. doi: 10.1348/014466605X27162
- Lloyd, B. & Duveen, G. (1990). A semiotic analysis of the development of social representations of gender. In G. Duveen & B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge* (pp. 27-46). Cambridge: Cambridge University Press. Retirado de <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/89033178.pdf>
- Lopes, J. T. (2014). Notas Conclusivas. In L. A. Alves, F. G. Garcia & P. Alves, (Coord.), *Aprender del cine: narrativa y didáctica* (pp. 219-224). Madrid: Icono14 Editorial.
- Lorenzi-Cioldi, F. & Doise, W. (1990). Levels of analysis and social identity. In D. Abrams & M. A. Hogg (Eds.), *Social Identity Theory: Constructive and Critical Advances and Research* (pp.71-88). Londres: Harvester.
- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Ltda.
- Macedo, I. & Cabecinhas, R. (2014). Diasporic identity(ies) and the meaning of home in autobiographical documentary films. *Revista Lusófona de Estudos Culturais, 2*(1), 54-71. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/29894>

- Macedo, I.; Bastos, R. & Cabecinhas, R. (2015). As imagens de arquivo enquanto artefactos de memória em Fantasia Lusitana e 48. In F. Lopes, P. Cunha & M. Penafria, *Cinema em Português – VII Jornadas* (pp.31-58). Covilhã: LabCom.IFP. Retirado de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/41431/1/IM_RB_RC_2015_cinema_VI_l_jornadas.pdf
- Macedo, I.; Bastos, R. & Cabecinhas, R. (no prelo). Representations of Dictatorship in Portuguese Cinema. *Tot Art: The Visual Arts, Fascism(s) and Mass-Society*. Cambridge Scholars Publishing.
- Macedo, I.; Cabecinhas, R. & Abadia, L. (2013) Audiovisual Post-colonial Narratives: Dealing with the Past in Dundo, Colonial Memory. In R. Cabecinhas & L. Abadia (Eds.), *Narratives and social memory: theoretical and methodological approaches* (pp. 159-174). Braga: CECS. Retirado de http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/1518
- Machado, F. L. (2001). Contextos e percepções do racismo no quotidiano. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 36, 53-80. Retirado de <http://hdl.handle.net/10071/408>
- Machado, F. L. (2002). *Contrastes e Continuidades. Migração, Etnicidade e Integração dos Guineenses em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- Madon, S.; Guyll, M.; Aboufadel, K.; Montiel, E.; Smith, A.; Palumbo, P. & Jussin, L. (2001). Ethnic and National Stereotypes: The Princeton Trilogy Revisited and Revised. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 996-1010. doi: 10.1177/0146167201278007.
- Malheiros, J. M.; Mendes, M.; Barbosa, C.; Silva, S. B.; Schiltz, A. & Vala, F. (2007). Espaços e Expressões de Conflito e Tensão entre Autóctones, Minorias Migrantes e Não Migrantes na Área Metropolitana de Lisboa. *Observatório da Imigração*, 22.
- Mallinger, M. & Rossy, G. (2003). Film as lens for teaching culture: Balancing concepts, ambiguity, and paradox. *Journal of Management Education*, 27, 608-624. doi: 10.1177/1052562903252642
- Mannoni, O. (1950). *Prospero and Caliban. The Psychology of colonization*. Londres: Methuen & Co. LTD.
- Marková, I. (2007). Social identities and social representations: How are they related? In G. Moloney & I. Walker (Eds.), *Social Representations and Identity* (pp. 215-236). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Marques, J. F. (2007). *Do “não racismo” português aos dois racismos dos portugueses*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI).
- Martins, M. L. (2011). *Crise no Castelo da Cultura: das estrelas para os ecrãs*. Coimbra: Grácio Editor.

- Martins, M. L. (2015) Os Estudos Culturais como novas Humanidades. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, 3(1), 341-361.
- Martins, M. L. & Correia, M. L. (2015). Frente e verso - Diálogos Ilustrados. In M. L. Martins & M. L. Correia (Coords.), *Do post ao postal* (pp. 17-28). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, Lda.
- Marvasti, A. (2004). *Qualitative Research in Sociology: An Introduction*. Londres: SAGE Publications.
- Matias, A. (2010). *Imagens e estereótipos da sociedade portuguesa sobre a comunidade chinesa: interação multissecular via Macau*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI).
- Matias, A. R. (2004). *Da Ucrânia a Portugal: Trajectos migratórios e modalidades e inserção no mercado de trabalho*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI).
- Matos, P. F. (2006). *As côres do Império, representações raciais no Império Colonial Português*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Mattelart, A. & Neveu, E. (2003). *Introducción a los Estudios Culturales*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Mattelart, T. (2007). Médias, migrations et theories de la transnationalisation. In T. Mattelart (Ed.), *Médias, migrations et cultures transnationales* (pp. 13-56). Bruxelas: Du Boeck Université.
- Mattelart, T. (2013). Sobre la deconstrucción de la “diversidad cultural”. *Criterios, La Habana*, 44, 755-774. Retirado de <http://www.criterios.es/denken/articulos/denken44.pdf>
- McCulloch, J. (1983). *Black soul white artifact. Fanon's clinical psychology and social theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meertens, R. & Pettigrew, T. F. (1999). Será o racismo subtil mesmo racismo?. In J. Vala, (Coord.), *Novos Racismos: Perspectivas Comparativas* (pp. 11-30). Oeiras: Celta.
- Memmi, A. (1974/2003). *O colonizador e o colonizado*. Londres: Earthscan Publications Ltd.
- Mendes, J.; Silva, E. & Cabecinhas, R. (2010). Memória colectiva e identidade nacional: jovens angolanos face à História de Angola. In M. L. Martins, R. Cabecinhas & L. Macedo (Eds.), *Anuário Internacional de Comunicação Lusófona: Lusofonia e Sociedade em Rede* (pp. 205-221). Coimbra: Grácio Editor. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/16150>
- Mendes, V. & Valentim, J. (2012). O luso-tropicalismo nos manuais de História e de Português do ensino primário português no período colonial: um estudo exploratório. *Psicologia e Saber Social*, 1(2), 221-231. Retirado de <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/4907>

- Miranda, J. (2009). Mulheres imigrantes ucranianas - Memórias de um passado na Ucrânia e dificuldades de integração na sociedade portuguesa. In *Actas do 8º Congresso LUSOCOM* (pp. 1874-1887). Lisboa: Universidade Lusófona. Retirado de <http://conferencias.ulusofona.pt/index.php/lusocom/8lusocom09/paper/viewFile/113/85>
- Moloney, G.; Holtz, P. & Wagner, W. (2013). Editorial political cartoons in Australia: Social representations and the visual depiction of essentialism. *Integrative Psychological and Behavioural Science*, 47(2), 284-298. doi: 10.1007/s12124-013-9236-0. Retirado de <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs12124-013-9236-0#page-1>.
- Monteiro, P. F. (2000). Uma margem no centro: a arte e o poder do “novo cinema”. In L. R. Torgal (Coord.), *O cinema sob o olhar de Salazar* (pp. 306-338). Lisboa: Círculo dos Leitores.
- Monteiro, P. F. (2004). O Fardo de uma Nação. In *Portugal: Um Retrato Cinematográfico* (pp. 22-69). Lisboa: Número - Arte e Cultura.
- Moran, A. (1996). Terms for a reader: film, Hollywood, nacional cinema, cultural identity and film policy. In A. Moran (Ed.), *Film Policy. International, National and Regional Perspectives* (pp. 1-18). Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Morin, E. (1984). *Sociologia*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Moscovici, S. (1961/1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Editorial Huemul, S.A..
- Moscovici, S. (1984). The Phenomenon of Social Representations. In R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social Representations* (pp. 3-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1988). Notes Towards a Description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250. doi: 10.1002/ejsp.2420180303
- Moscovici, S. (1994). Social Representations and Pragmatic Communication. *Social Science Information*, 33(2), 163-177. doi: 10.1177/053901894033002002. Retirado de <http://ssi.sagepub.com/content/33/2/163.full.pdf+html>
- Moscovici, S. & Duveen, G. (Eds.) (2001). *Social Representations: Explorations in Social Psychology*. Nova Iorque: New York University Press.
- Naficy, H. (2001). *An accented cinema: exilic and diasporic filmmaking*. Princeton e Oxford: Princeton University Press.
- Nelson, C.; Treichler, P. & Grossberg, L. (1992). Cultural Studies: an introduction. In L. Grossberg; C. Nelson & P. Treichler (Eds.), *Cultural Studies* (pp. 1-16). Nova Iorque e Londres: Routledge.

- Neto, F. (2007). Atitudes em relação à diversidade cultural: implicações psicopedagógicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(1), 5-22. Retirado de <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1182>
- Nfissi, A. (2013). The State of the Art of Media and Information Literacy in Morocco. In U. Carlsson & S. Hope Culver (Eds.), *Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue* (pp. 87-98). Gothenburg: University of Gothenburg.
- Nichols, B. (2001/2010). *Introduction to documentary*. Indianapolis: Indiana University Press.
- Nora, P. (1997). *Les lieux de mémoire: la République, la Nation, les France*. França: Gallimard Éditions.
- O'Neill, B. (2010) Media Literacy and Communication Rights. Ethical Individualism in the New Media Environment. *The International Communication Gazette*, 72(4-5), 323-338. doi: 10.1177/1748048510362445
- Ochs, E. & Capps, L. (1996). Narrating the Self. *Annual Review of Anthropology*, 25, 19-43. Retirado de http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/ochs/articles/96narr_self.pdf
- Olick, J.; Vinitzky-Seroussi, V. & Levy, D. (Eds.) (2008). *The Collective Memory Reader*. Oxford: Oxford University Press.
- Oliveira, C. R. (2012) Monitoring immigrant integration in Portugal: Managing the gap between available data and implemented policy. In R. Bijl & A. Verweij (Eds.), *Measuring and monitoring immigrant integration in Europe, Integration policies and monitoring efforts in 17 European countries* (pp. 291-312). Holanda: The Netherlands Institute for Social Research. Retirado de: https://www.scp.nl/english/Publications/Publications_by_year/Publications_2012/Measuring_and_monitoring_immigrant_integration_in_Europe
- Olson, D. & Torrance, N. (Eds.) (2001). *The Making of Literate Societies*. Oxford: Blackwell.
- Operario, D. & Fiske, S. T. (1998). Racism equals power plus prejudice: a social psychological equation for racial oppression. In J. L. Eberhardt e S. T. Fiske (Eds.), *Confronting Racism: The problem and the response* (pp. 33-53). Thousand Oaks, Califórnia: Sage.
- Paulo, H. (2000). Documentarismo e propaganda. As imagens e os sons do regime. In L. R. Torgal (Coord.), *O cinema sob o olhar de Salazar* (pp. 92-116). Lisboa: Círculo dos Leitores.
- Penafria, M. (2001). *O ponto de vista no filme documentário*. Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação. Retirado de <http://www.bocc.ubi.pt/pag/penafria-manuela-ponto-vista-doc.pdf>.
- Penafria, M. (2004). O Documentarismo do Cinema. *Ícone*, 1(7), 61-72.

- Penafria, M. (2006). *O Documentarismo do Cinema. Uma reflexão sobre o filme Documentário*. Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação. Retirado de <http://www.bocc.ubi.pt/pag/penafria-manuela-documentarismo-reflexao.pdf>
- Penafria, M. (2009). *Análise de Filmes - conceitos e metodologia(s)*. Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação. Retirado de <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf>.
- Pereira, S.; Pinto, M. & Moura, P. (2015). *Níveis de literacia mediática: estudo exploratório com jovens do 12º ano*. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/40488>
- Pereira, S.; Pinto, M. & Pereira, L. (2012). Recursos para la alfabetización mediática: investigación y propuestas para niños. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, 39(XX), 91-99. Retirado de <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=39&articulo=39-2012-11>
- Pereira, S.; Pinto, M.; Madureira, E. J.; Pombo, T. & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Pettigrew, T. F. & Meertens, R.W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75. doi: 10.1002/ejsp.2420250106
- Pettigrew, T. F.; Jackson, J. S.; Brika, J. B.; Lemaine, G.; Meertens, R. W.; Wagner, U. & Zick, A. (1998). Outgroup prejudice in western Europe. *European Review of Social Psychology* 8, 241-273. doi: 10.1080/14792779843000009.
- Piçarra, M. C. (2011). *Salazar vai ao cinema. A Política do Espírito no Jornal Português*. Lisboa: DrellaDesign, Lda.
- Piçarra, M. C. (2015). *Azuis ultramarinos. Propaganda colonial e censura no cinema do Estado Novo*. Lisboa: Edições 70.
- Pina-Cabral, J. (1998). Racismo ou etnocentrismo. In H. G. de Araújo; M. Santos & P. C. Seixas (Coords.), *Nós e os Outros: A exclusão social em Portugal e na Europa* (pp. 19-26). Porto: S.P.A.E.
- Pina, L. de (1986). *História do Cinema Português*. Lisboa: Edições Europa-América.
- Pinto, M.; Pereira, S.; Pereira, L. & Ferreira, T. (2011) *Educação para os Media em Portugal: Experiências, Actores e Contextos*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social.

- Pires, S. (2009). *A segunda geração de imigrantes em Portugal e a diferenciação do percurso escolar: jovens de origem cabo-verdiana versus jovens de origem hindu-indiana*. Lisboa: ACIDI.
- Rabinowitz, P. (2008). Wreckage upon Wreckage: History, Documentary and the Ruins of Memory. *History and Theory*, 32(2), 119-137. doi: 10.2307/2505348
- Reia-Baptista, V. (2008). Multidimensional and Multicultural Media Literacy. Social Challenges and Communicational Risks on the Edge between Cultural Heritage and Technological Development. In J. M. Pérez Tornero; G. Jacquinet-Delaunay; S. Tayie & U. Carlsson (Eds.), *Empowerment Through Media Education: An Intercultural Dialogue* (pp. 155-165). Gothenburg: Nordicom.
- Reia-Baptista, V. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación* 39(XX), 25-34. doi: 10.3916/C39-2012-02-02.
- Reiter, B. (2005). Portugal: national pride and imperial neurosis. *Race Class*, 47, 79-91. doi: 10.1177/030639680504700106. Retirado de <http://rac.sagepub.com/content/47/1/79.full.pdf+html>
- Ribas, D. (2014). *Retratos de Família: A Identidade Nacional e a Violência em João Canijo*. Tese de Doutoramento em Estudos Culturais, Universidade de Aveiro e Universidade do Minho, Aveiro, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10773/13462>
- Ribeiro, R. (2008). *A Europa na identidade nacional*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/8318>
- Rocha-Trindade, M. B. (2010). Associativismo em contexto migratório. *Revista Migrações. Associativismo imigrante*, 6, 39-58. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.2/1455>
- Rocha-Trindade, M. B. (Org.) (1995). *Sociologia das Migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rosas, F. (1994). *História de Portugal, Vol VII, O Estado Novo (1926-1974)*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Rosas, F. (2001). O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo. *Análise Social*, XXXI(157), 1031-1054. Retirado de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218725377D6jFO4wy10i67NG6.pdf>
- Rubio-Carracedo, J. (2003). Pluralismo, multiculturalismo y ciudadanía compleja. In P. B. O'Farrel (Coord.), *Pluralismo, tolerancia, multiculturalismo. Reflexiones para un mundo plural* (pp. 173-194). Madrid: Universidad International de Andalucía/Ediciones Akal, S. A..
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Abarello; F. Digneffe; J.-P. Hiernaux; C. Maroy; D. Ruquoy & P. Saint-Georges (Eds.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 84-116). Lisboa: Gradiva.

- Said, E. (1993). *Culture and Imperialism*. Nova Iorque: Vintage Books.
- Salles, M. (2010). *Em busca de um novo cinema português*. Covilhã: Livros Labcom.
- Santaolalla, I. (2010). Body Matters: Immigrants in Recent Spanish, Italian and Greek Cinemas. In D. Berghahn & C. Sternberg (Eds.), *European Cinema in Motion Migrant and Diasporic Film in Contemporary Europe* (pp 152-174). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Santos, M. H. & Amâncio, L. (2012). Género e política. Análise sobre as resistências nos discursos e nas práticas sociais face à Lei da Paridade. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 68, 79-101. doi: 10.7458/SPP201268694
- Santos, V. (2004). *O Discurso Oficial do Estado sobre a Emigração dos Anos 60 a 80 e a Imigração dos Anos 90 à Actualidade*. Lisboa: ACIME.
- Sardar, Z. (1952/2008). *I think it would be good if certain things were said: Fanon and the epidemiology of oppression*. In F. Fanon, *Black Skin, White Masks* (pp. vi-xx). Londres: Pluto Press.
- Saukko, P. (2003). *Doing Research in Cultural Studies: An introduction to classical and new methodological approaches*. Londres: SAGE Publications.
- Sears, D. O. & Henry, P. J. (2003). The origins of symbolic racism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 259–275. Retirado de <http://tinyurl.com/zor3uw5>
- Sears, D. O. & Kinder, D. R. (1971). Racial tensions and voting in Los Angeles. In W. Z. Hirsch (Org.), *Los Angeles: viability and prospects for metropolitan leadership* (pp. 51-88). Nova Iorque: Praeger.
- Sears, D. O. & McConahay, J. B. (1973). *The politics of violence: The new urban Blacks and the watts riots*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sherif, M. & Sherif, C. (1953). *Groups in harmony and tension: an integration of studies on intergroup relations*. Nova Iorque: Harper and Row.
- Silva, M. C. (2012). Etnicidade e racismo: uma reflexão pró-teórica. In M. C. Silva & J. M. Sobral (Orgs.), *Etnicidade, nacionalismo e racismo. Migrações, minorias étnicas e contextos escolares* (pp. 21-74). Porto: Edições Afrontamento.
- Silverman, M. (1992). *Deconstructing the Nation. Immigration, racism and citizenship in modern France*. Nova Iorque: Routledge.
- Silverstone, R. (2004). Regulation, media literacy and media civics. *Media, Culture & Society*, 26(3), 440–449. doi: 10.1177/0163443704042557. Retirado de <http://mcs.sagepub.com/content/26/3/440.full.pdf+html>

- Smith, A. (1991). *National Identity*. Londres: Penguin Books.
- Smith, A. (1995). *Nações e Nacionalismo numa Era Global*. Oeiras: Celta Editora.
- Smith, A. (2000). *The Nation in History*. Hanôver: University Press of New England.
- Sobral, J. M. (1999). Da casa à nação: passado, memória, identidade. *Etnográfica*, III(1), 71-86.
Retirado de http://www.ics.ul.pt/rdonweb-docs/ICS_JMSobral_DaCasa_ARN.pdf
- Sobral, J. M. (2012) Racismo e nacionalismo: contributos para uma genealogia das suas relações. In M. C. Silva & J. M. Sobral (Orgs.), *Etnicidade, nacionalismo e racismo. Migrações, minorias étnicas e contextos escolares* (pp. 75-124). Porto: Edições Afrontamento.
- Sturken, M. (2008). Memory, consumerism and media: Reflections on the emergence of the field. *Memory Studies*, 1(1), 73-78. doi: 10.1177/1750698007083890. Retirado de <http://mss.sagepub.com/content/1/1/73.full.pdf+html>
- Sumner, W. G. (1906/1952). *Folkways*. Boston: Ginn.
- Taguieff, P.-A. (2001). *The force of prejudice. On racism and its doubles*. Minneapolis, Londres: University of Minnesota Press.
- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Larousse.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 12(2), 65-93.
Retirado de <http://ssi.sagepub.com/content/13/2/65.full.pdf>
- Tajfel, H. (1981/1983). *Grupos humanos e categorias sociais* (Vol. 1 e 2). Lisboa: Livros Horizonte.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations* (pp.33-48). Monterey, California: Brooks/Cole.
- Tajfel, H.; Billig, M. G.; Bundy, R. P. & Flament. C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1(2), 149-178. doi: 10.1002/ejsp.2420010202
- Tassi Teixeira, R. (2014). Cinema, identidade e memória. A produção da alteridade migratória na cinematografia espanhola desde la aldea maldita, 1930 a princesas. *Chasqui*, 125, 45-50. doi: <http://dx.doi.org/10.16921/chasqui.v1i125.41>
- Thiesse, A.-M. (2000). *A criação das identidades nacionais. Europa – Séculos XVIII-XX*. Lisboa: Temas e Debates - Actividades Editoriais, Lda.
- Thompson, J. B. (1990). *Ideology and modern culture: Critical social theory in the era of mass communication*. Cambridge: Polity.

- Thompson, M. M.; Zanna, M. P. & Griffin, D. W. (1995). Let's not be indifferent about (attitudinal) ambivalence. In R. E. Petty & J. A. Krosnick (Eds.), *Attitude strength: Antecedents and consequences* (pp. 361-386). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Torgal, L. R. (2000a). Introdução. In L. R. Torgal (Coord.), *O cinema sob o olhar de Salazar* (pp. 13-40). Lisboa: Círculo dos Leitores.
- Torgal, L. R. (2000b). Propaganda, Ideologia e Cinema no Estado Novo: a 'conversão dos descrentes'. In L. R. Torgal (Coord.), *O cinema sob o olhar de Salazar* (pp. 64-91). Lisboa: Círculo dos Leitores.
- Torgal, L. R. (2009). Salazar and the Portuguese "New State" – Images and Interpretations. *Annual of Social History*, 2, 7-18.
- Turner, J. (1996). Henri Tajfel: an introduction. In W. Peter Robinson (Ed.), *Social Groups and Identities: developing the legacy of Henri Tajfel* (pp. 1-23). Oxford: Butterworth Heinemann.
- Vala, J., Lopes, D., Lima, M. E. O., & Brito, R. (2002). Cultural differences and hetero-ethnicization in Portugal: the perceptions of black and white people. *Portuguese Journal of Social Sciences*, 1(2), 111-128.
- Vala, J.; Brito, R. & Lopes, D. (1999). O racismo flagrante e o racismo subtil em Portugal. In J. Vala (Org.), *Novos Racismos: Perspectivas Comparativas* (pp. 31-59). Oeiras: Celta.
- Valentim, J. P. (2011). Representações sociais do luso-tropicalismo e olhares cruzados entre portugueses e africanos. In M. J. Simões (Coord.), *Imagotipos Literários: Processos de (Des)configuração na Imagologia Literária* (pp. 55-75). Coimbra: Centro de Literatura Portuguesa.
- Verkuyten, M. (2014). *Identity and Cultural Diversity: what Social Psychology can teach us*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Verkuyten, M. & Thijs, J. (2002). Racist victimisation among children in The Netherlands: the effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25(2), 310 – 331.
- Vieira, P. (2011). *Cinema no Estado Novo: a Encenação do Regime*. Lisboa: Edições Colibri.
- Wagner, W. & Hayes, N. (2005). *Everyday discourse and common sense: the theory of social representations*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Walker, I. (2001). The changing nature of racism: from old to new? In M. Augoustinos & K. J. Reynolds (Orgs.), *Understanding prejudice, racism, and social conflict* (pp. 24-42). Londres: Sage.
- Wertsch, J. V. (2004). *Voices of collective remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Wibeck, V.; Dahlgren, M. A. & Öberg, G. (2007). Learning in focus groups: an analytical dimension for enhancing focus group research. *Qualitative Research*, 7(2), 249-267. doi: 10.1177/1468794107076023
- Wieviorka, M. (1998). La nouvelle ère du racisme. In H. G. de Araújo; M. Santos & C. Seixas (Coords), *Nós e os Outros: A exclusão social em Portugal e na Europa* (pp. 133-153). Porto: S.P.A.E.
- Wieviorka, M. (2002). *O racismo, uma introdução*. Lisboa: Fenda Edições.
- Williams, R. (1958). *Culture and Society: 1780-1950*. Harmondsworth: Penguin.
- Yardley, D. (2004). Qualitative Analysis of Talk and Text: Discourse and Narrative Analysis. In D. F. Marks & L. Yardley (Eds.), *Research Methods for Clinical and Health Psychology* (pp. 90-101). Londres: Sage Research Methods Online. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781849209793.n6>
- Zobel, C. & Barbosa, C. E. (2011). O acesso dos imigrantes ao voto e aos cargos eleitorais nas autarquias portuguesas. *Revista Migrações*, 8, 57-76. Retirado de <http://tinyurl.com/jmc7582>

Outras referências

- Almeida, M. V. de. (2008, 28 de abril). Portugal's colonial complex: from colonial lusotropicalism to postcolonial lusophony. Comunicação apresentada no Queen's Postcolonial Research Forum, Queen's University, Belfast. Retirado de <http://miguelvaledalmeida.net/wp-content/uploads/2008/05/portugals-colonial-complex.pdf>.
- Bamba, M. (2008). Migrações, imigração e alteridade no cinema contemporâneo Brasileiro. XI Congresso Internacional da ABRALIC, *Tessituras, Interações, Convergências*, São Paulo, 13-17 julho. Retirado de <http://docplayer.com.br/16198136-Migracoes-imigracao-e-alteridade-no-cinema-contemporaneo-brasileiro-prof-dr-mahomed-bamba-i-uefs.html>
- Education for All. Literacy for Life. Global Monitoring Report (2006). UNESCO.
- Estatísticas da Cultura 2011. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Estatísticas da Cultura 2014. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- European Commission (2011). Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe: Final Report. European Commission Directorate-General for Information Society and Media Literacy Unit.
- European Commission (2015). Screening Literacy: Executive Summary. European Commission MEDIA Unit.
- European Social Survey (2014). Retirado de <http://www.europeansocialsurvey.org/data/round-index.html>

- Imigração em números, estatísticas de bolso (2015). *Observatório das Migrações*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações (ACM, IP).
- Instituto do Cinema e do Audiovisual (2010). *Anuário Estatístico 2010*.
- IOM (2011). *Glossary on Migration*. International Migration Law Series, 25.
- Licata, L. (2000, Junho). National and European Identities: complementary or antagonistic?. Comunicação apresentada na IDNET Conference, Europeanization and Multiple Identities, EUR/67, European Forum, Florence. Retirado de <http://www.ulb.ac.be/psycho/psysoc/Papers/Licata%20-%20National%20and%20European%20identities%20complementary%20or%20antagonistic.pdf>
- Livingstone, S. (2011). Introduction. In S. Livingstone (Ed.), *Media literacy: Ambitions, policies and measures* (p. 4). COST Action 'Transforming Audiences, Transforming Societies' Report. MEDIA@LSE Electronic Working Papers.
- Plano Nacional de Cinema (2015). Relatório de Execução 2014-2015. Equipa de trabalho do PNC. Retirado de http://ica-ip.pt/fotos/downloads/relatorio_execucao_pnc_2014_15_versao_final_aprovada_47508146563115aea124a.pdf
- Relatório Cinema nos Múltiplos Ecrãs (2010). Lisboa: Obercom.
- Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo (2014), Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF). Retirado de http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2014.pdf.
- Saeys, A. (2009). Images of Diversity: Migrant Filmmaking in Diverse Brussels. Refereed Conference Paper, IMISCOE [International Migration, Integration and Social Cohesion] Cross-Cluster Theory Conference, Interethnic Relations: Multidisciplinary Approaches, Lisbon, 13-15 May. Retirado de http://imiscoecrosscluster.weebly.com/uploads/4/6/9/4/469440/paperarne_saeys_lisbon.pdf
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2007). Relatório de Actividades. Imigração, Fronteiras e Asilo. Retirado de http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2007.pdf
- Showing films and other audiovisual content in European Schools, Obstacles and best practices Final Report (2015), European Commission. Retirado de http://www.europacreativamedia.cat/rcs_auth/convocatories/Filmsinschoolsstudy.pdf
- Winter, J. (2014, 27 a 29 de janeiro) Workshop "Remembering World War I". COST Action IS1205 "Social Psychological Dynamics of Historical Representations in the Enlarged European Union". Georg Eckert Institute for International Textbook Research, Braunschweig, Alemanha.

Filmes

- Andringa, D. (realizadora) & Lx Filmes (produtor). (2009). *Dundo, Memória Colonial*. Portugal.
- Canijo, J. (realizador) & Periferia Filmes (produtor). (2010). *Fantasia Lusitana*. Portugal.
- Escudeiro, A. (realizador) & Real Ficção (produtor). (2007). *Adeus, até Amanhã*. Portugal.
- Fernandes, D. (realizadora) & Rui Simões e António dos Reis (produtores). (2011). *Cartas de Angola*. Portugal e Angola.
- Ferreira, I. (realizador) & António Maltez, AM Produções (produtor). (2009). *Vai com o Vento*. Portugal.
- Reeh, C. (realizadora) & C.R.I.M. (produtor). (2007). *À Espera da Europa*. Portugal.
- Reis, F.; Guerra, J. M. & Baptista N. (realizadores) & Vende-se Filmes (produtor). (2011). *Li ké terra*. Portugal.
- Simões, R. (realizador) & Real Ficção (produtor). (2010). *Ilha da Cova da Moura*. Portugal.

Orientações internacionais e legislação

- Carta dos direitos fundamentais da União Europeia, 2000/C 83/02, de 30 de março, Parlamento Europeu, Conselho e Comissão. Retirado de http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf
- Comunicação COM(2007)242, de 10 de maio, Comissão das Comunidades Europeias. Retirado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0242:FIN:EN:PDF>
- Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions, Paris, 20 October 2005. UNESCO. Retirado de http://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/article_18en.pdf
- Declaração sobre diversidade cultural, CDMM (2000) 44, de 7 dezembro, Conselho da Europa. Retirado de http://www.ifa.de/fileadmin/pdf/abk/inter/euoparat_cultural_diversity.pdf
- Decreto-Lei n° 184/73, de 25 de abril, Presidência do Conselho – Secretaria de Estado da Informação e do Turismo. Retirado de <https://dre.tretas.org/dre/13958/>
- Decreto-Lei n° 227/06, de 15 de novembro, Ministério da Cultura. Retirado de <http://www.gmcs.pt/pt/decreto-lei-n-2272006-de-15-de-novembro-regulamenta-a-lei-da-arte-cinematografica-e-do-audiovisual>
- Decreto-Lei n° 408/98 de 21 de dezembro, Ministério da Cultura. Retirado de http://www.ica-ip.pt/fotos/downloads/decreto_lei_408_98_95715595655c9d15354ac7.pdf

Decreto-Lei n° 79/12, de 27 de março, Presidência do Conselho de Ministros. Retirado de http://www.ica-ip.pt/fotos/downloads/decreto_lei_79_2012_182539571355c9dca7ca168.pdf

Decreto-Lei n° 95/07 de 29 de Março, Conselho de Ministros. Retirado de http://www.ica-ip.pt/fotos/downloads/decreto_lei_95_2007_142486937455c9d1c2c4d5c.pdf

Decreto-Lei n°25/94, de 1 de fevereiro, Presidência do Conselho de Ministros. Retirado de <http://publicos.pt/documento/id496679/decreto-lei-25/94>

Despacho n.º 15377/2013, de 26 de novembro, Presidência do Conselho de Ministros e Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência. Retirado de <http://www.gmcs.pt/pt/despacho-n-153772013-criacao-do-grupo-de-projeto-para-o-plano-nacional-do-cinema>

Directiva Serviços de Comunicação Social Audiovisual, 2010/13/UE, de 10 de março, Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia. Retirado de <http://www.gmcs.pt/pt/directiva-201013ue-directiva-servicos-de-comunicacao-social-audiovisual>

Grunwald Declaration on Media Education (1982). UNESCO. Retirado de http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF

Lei n° 42/04, de 18 de agosto, Assembleia da República. Retirado de http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1541&tabela=leis

Lei n° 55/12, de 6 de setembro, Assembleia da República. Retirado de <https://dre.pt/application/dir/pdf1s/2012/09/17300/0513405142.pdf>

Lei n° 7/71, de 7 de dezembro, Assembleia Nacional. Retirado de http://www.ica-ip.pt/fotos/downloads/lei_7_71_179653426255bf9ce34f504.pdf

Portaria n° 277/07, de 14 de março, República Portuguesa. Retirado de <http://www.gmcs.pt/pt/portaria-n-2772007-de-14-de-marco-gestao-do-fundo-de-investimento-para-o-cinema-e-o-audiovisual>

Posição da Comissão para a Igualdade e contra a Discriminação Racial sobre referências a nacionalidade, etnia, religião ou situação documental em notícias a partir de fontes oficiais e em meios de comunicação social, 10 de abril de 2006. Retirado de <http://tinyurl.com/jgjqfrh>

Programa Media 2007, decisão n.º 1718/2006/CE, de 15 de Novembro, Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia. Retirado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006D1718&from=PT>

Programa Media Mundus, decisão n.º 1041/2009/CE, de 21 de outubro, Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia. Retirado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=URISERV:am0003&from=EN>

Recomendação 1277 (1995), de 30 de junho, Assembleia Parlamentar. Retirado de <http://www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=15311&lang=en>

Recomendação 1768 (2006), de 5 de outubro, Assembleia Parlamentar. Retirado de <http://www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17482&lang=en>

Recomendação CM/Rec(2007)2, de 31 de janeiro, Conselho da Europa. Retirado de <http://tinyurl.com/jlym4dr>

Recomendação R (97) 20, de 30 de outubro, Conselho da Europa. Retirado de <http://tinyurl.com/za9q5sb>

Recomendação R (97) 21, de 30 de outubro, Conselho da Europa. Retirado de <http://tinyurl.com/gq84bzo>

Recomendação R (99) 1, de 19 de janeiro, Conselho da Europa. Retirado de <http://tinyurl.com/h8bqnr>

Recomendação 2009/625/EC, de 20 de Agosto, Comissão Europeia. Retirado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32009H0625&from=EN>

ANEXOS

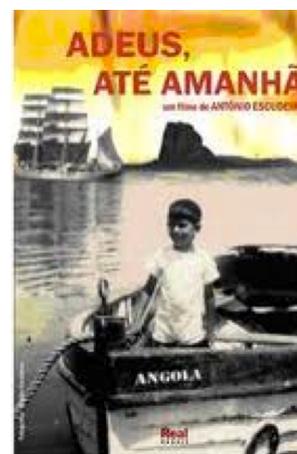
Anexo 1 – Sinopses dos documentários e capas de cartaz

***Dundo, Memória Colonial*, Diana Andringa (2009)**

O filme começa com velhas fotografias: as minhas, em criança, no Dundo. Mostro-as à minha filha, enquanto vou explicando o que era, nesse tempo, a Diamang. A minha certidão de nascimento permite-me contar-lhe que, ao nascer em Angola, me tornei portuguesa “de segunda”. Explico-lhe como as memórias da minha infância no Dundo me marcaram, como foram elas que me levaram a lutar pela independência de Angola, como foi a essas memórias que recorri, na minha defesa no Tribunal Plenário de Lisboa. Entretanto, no Arquivo da Cinemateca, encontro filmes sobre o Dundo: os meus padrinhos, os jogos de ténis, os divertimentos organizados pela Companhia num ambiente de rigorosa segregação racial. As imagens ilustram bem a política racial da Companhia e dão azo a recordar a polémica entre o sociólogo brasileiro Gilberto Freyre e o todo poderoso “patrão” da Diamang, Comandante Ernesto Vilhena. No almoço anual dos antigos funcionários da Diamang recolho algumas memórias sobre a Companhia. Talvez porque os que as emitem deixaram o Dundo muito mais tarde do que eu, estranho o retrato que me fazem. E parto para o Dundo com a minha filha, para confrontar a minha memória⁸².

***Adeus, Até Amanhã*, António Escudeiro (2007)**

António Escudeiro nasceu, cresceu e trabalhou em Angola, até ao dia em que se viu forçado a vir embora. Jurou voltar. Mas o regresso a casa só se tornou realidade 32 anos depois. “Adeus, até Amanhã” é o documentário deste regresso onde se cruzam e confrontam dois universos visuais. As memórias do realizador e a Angola de hoje⁸³.



***À Espera da Europa*, Christine Reeh (2007)**

O documentário *Waiting for Europe* (*À Espera da Europa*) conta a história de Vânia - uma mulher búlgara à procura dos seus sonhos, algures entre a Bulgária, Espanha e Portugal. A jovem Vânia confronta-se com medos e preconceitos, desilusões e esperanças, desejos e desafios, procurando o seu lugar num mundo em transformação. O filme fala sobre vizinhos europeus e da forma como se

⁸² Fonte: <http://www.comunicacao.uminho.pt/cecs/publicacoes.asp?startAt=2&categoryID=924&newsID=2511>. Este filme não foi distribuído comercialmente, não se encontra disponível capa de cartaz.

⁸³ Fonte: http://www.realficcao.com/php/producao_2007.php

conhecem uns aos outros. Trata-se de um retrato íntimo que procura reflectir sobre a esperança de que esta utopia - a Comunidade Europeia - se torne um dia realidade. Vânia tem 24 anos e durante a sua adolescência trabalhou como modelo numa loja de fotocópias na Bulgária, mas as perspectivas económicas trouxeram-na para Lisboa. Começa por viver em Portugal, re-emigrando depois para Espanha. Enquanto tenta encontrar respostas para as grandes decisões da vida, a protagonista passa por medos e esperanças, que vão transparecendo para a tela. Quando começa a viver em Espanha, apercebe-se do seu isolamento e que se encontra num ciclo típico de dependência. A sua intenção é regressar à Bulgária, quando esta se integrar na União Europeia. Este filme fala sobre a emigração, numa perspectiva feminina. É sobre crescer e adiar a vida... enquanto se espera que um dia as utopias da Europa se realizem⁸⁴.



Ilha da Cova da Moura, Rui Simões (2010)

Na área da Grande Lisboa, o nome de Cova da Moura nunca foi sinónimo de bem estar, educação ou prosperidade. Pelo contrário, esteve sempre associado à ideia de violência, insegurança, perigo, ou, na melhor das hipóteses, de falta de instrução ou simplesmente pobreza. *Ilha da Cova da Moura* segue o quotidiano deste bairro, descobrindo nele reflexos de Cabo Verde e procurando os modos como a exclusão social se combate ou perpetua nas vidas dos seus moradores⁸⁵.



Fantasia Lusitana, João Canijo (2010)

A propaganda imaginada e imaginária do salazarismo, durante a II Grande Guerra, pregava a proeza de uma neutralidade devida ao génio de Salazar. Segundo essa propaganda, que proclamava a ausência da guerra no meio da guerra, mesmo com o fluxo de refugiados que chegava a Lisboa, Portugal era um paraíso de paz e tranquilidade, um «oásis de paz» totalmente alheio a uma guerra que só dizia respeito aos outros. A sensação que a propaganda transmitia era a de uma guerra que só



⁸⁴ Fonte: <http://ism.itacaproject.com/movies/48>

⁸⁵ Fonte: <http://ilhadacovadamoura.blogspot.pt>

afectava os portugueses na medida das dificuldades de sobrevivência. A propaganda, elevada a extremos nas crónicas do *Jornal Português*, ajudou a criar uma espécie de inconsciência protectora que seria cómica se não fosse trágica⁸⁶.

***Li Ké Terra*, Filipa Reis, João Miller Guerra e Nuno Baptista (2010)**

Li Ké Terra narra a história de Miguel e Ruben, descendentes de imigrantes Cabo Verdianos que vivem em Portugal sem documentação. Dois jovens divididos entre a vontade de serem portugueses de pleno direito e as barreiras que encontram no seu dia-a-dia. Com um orgulho estóico, sonham com o futuro deixando transparecer as suas aspirações por uma vida melhor. Acima de tudo, Miguel e Ruben levam-nos a uma interrogação: qual é a identidade do apátrida⁸⁷?



***Vai com o Vento*, Ivo Ferreira (2009)**

Numa pequena cidade rural chinesa (província de Zhejiang), Jin Wang Ping é um rapaz que se prepara para emigrar para a Europa. Amigos, família e outros que já passaram por essa experiência expressam as suas preocupações. *Vai com o vento* é um testemunho das dificuldades de viver num território cultural estranho, como é o Ocidente para os chineses. É uma história de pessoas que partem à procura de uma vida melhor. Uma história chinesa ou de qualquer outro lugar⁸⁸.



***Cartas de Angola*, Dulce Fernandes (2011)**

Cartas de Angola é uma viagem a um passado esquecido e um olhar sobre uma memória geográfica onde duas histórias se intersectam: a história de uma portuguesa nascida em Angola nas vésperas da independência e as histórias dos cubanos que combateram na guerra em Angola. O filme, contado na primeira pessoa, é uma travessia pela Cuba de hoje e uma

CARTAS DE ANGOLA



⁸⁶ Fonte: <http://cinema.ptgate.pt/filmes/7147>

⁸⁷ Fonte: <http://www.vende-sefilmes.com/produto/43>

⁸⁸ Fonte: <http://www.cinemaportugues.info/2010/10/vai-com-o-vento/>

descoberta das histórias dos cubanos em Angola durante a guerra, através das quais se revela um passado perdido e uma ligação umbilical a uma terra distante. Um olhar íntimo e poético sobre aquilo que podemos aprender sobre nós próprios quando olhamos para os outros, *Cartas de Angola* é uma reflexão sobre o frágil lugar do indivíduo no contexto dos movimentos tectónicos da História⁸⁹.

⁸⁹ Fonte: <http://www.rtp.pt/cinemax/?t=Cartas-de-Angola.rtp&article=6403&visual=2&layout=7&tm=13>

Anexo 2 - Filmes apoiados pelo Programa Media - Portugal⁹⁰

A SILENCED PAST

Director: TBA (to be announced)

Country: Portugal

Year: In Development

Production: PERSONA NON GRATA PICTURES LDA

AN OUTPOST OF PROGRESS

Director: TBA

Country: Portugal

Year: TBA

Production: TBA

As mil e uma noites (As 1001 Noites)/Arabian Nights

Director: Miguel Gomes

Country: Portugal, France, Germany

Year: 2015

Production: Komplizen Film, O Som e a Fúria, Shellac Sud, Box Productions, Agat Films

Até Ver a Luz/After the Night

Director: Basil da Cunha

Country: Portugal, Switzerland

Year: 2013

Production: Box Productions

Belle toujours

Director: Manoel de Oliveira

Country: France, Portugal

Year: 2006

Production: Filbox Produções Audiovisuais

Costa dos Esqueletos

Director: tba

Country: Portugal

Year: tba

Production: REAL FICCAO CINEVIDEO E MULTIMEDIA LIMITADA

Dubãï Flamingo

Director: Delphine Kreuter

Country: France, Portugal

Year: 2010

Production: Alfama Films Production (FR) / Clap Filmes (PT)

Eldorado XXI

Director: Salomé Lamas

Country: Portugal, France

⁹⁰ Fonte: <http://www.mfdb.eu/en/> (acedido em 24 de Maio, 2016).

Year: 2016
Production: O Som e a Fúria

Fados
Director: Carlos Saura
Country: Spain, Portugal
Year: 2006
Production: Zebra Producciones

Gelolce. Love Beyond Life
Director: tba
Country: Portugal
Year: 2013
Production: Fado Filmes LDA

HOTEL (by C. Saboga)
Director: TBA
Country: Portugal
Year: TBA
Production: TBA

Ine's Braid
Director: TBA
Country: Portugal
Year: IN DEVELOPMENT
Production: Persona non grata pictures

InsensiblesPainless
Director: Juan Carlos Medina
Country: Spain, France, Portugal
Year: 2012
Production: Roxbury Pictures / Televisió de Catalunya / Les Films d'Antoine / Fado Films / Tobina Films

J.A.C.E.
Director: Menelaos Karamaghiolis
Country: Greece, Portugal, Turkey, Netherlands
Year: 2011
Production: Pausilypon Films / Ukbar Filmes / Kaliber Film / Hellenic Broadcasting Corporation / Greek Film Centre, / Nova / Fundo / Pi Film / Geyzer Film / Kaliber Film / Blonde S.A. / CL Productions / Graal S.A. /With the support of Eurimages (Council of Europe)

Les grandes ondes (à l'ouest)Longwave
Director: Lionel Baier
Country: Switzerland, France, Portugal
Year: 2013
Production: Rita Productions, Bande à Part Films Sàrl, RTS Radio Télévision Suisse, Les Films Pelléas, Filmes do Tejo

Linhas de WellingtonLines of Wellington
Director: Valeria Sarmiento
Country: France, Portugal, United kingdom
Year: 2012

Production: Alfama Films Production

Mami blue

Director: Miguel Ángel Calvo Buttini

Country: Spain, Portugal

Year: 2010

Production: Jaleo Films / Life & Pictures

MontanhaMountain

Director: Joao Salaviza

Country: Portugal, France

Year: 2015

Production: Filmes do Tejo II, Les Films de l'Après-midi

Nachtzug Nach LissabonNight train to Lisbon

Director: Bille August

Country: Switzerland, Germany, Portugal

Year: 2013

Production: C-Films AG, Studio Hamburg FilmProduktion GmbH, C-Films Deutschland GmbH, Cinemate SA, Tele München Gruppe (TMG), Schweizer Radio und Fernsehen

O Estranho Caso de AngélicaThe Strange Case of Angelica

Director: Manoel de Oliveira

Country: Portugal, Spain, France, Brazil

Year: 2010

Production: Les Films de l'Après-Midi, Eddie Saeta S.A., Filmes do Tejo

O Gebo e a Sombra - Gebo et l'OmbreGebo ant the Shadow

Director: Manoel de Oliveira

Country: France, Portugal

Year: 2012

Production: Mact Productions, O Som e a Furia

O ultimo voo do flamingoThe last flight of the flamingo

Director: João Ribeiro

Country: Portugal, Mozambique, Brazil, Spain, France, Italy

Year: 2010

Production

Road to Revolution Interactive

Director: Tiago Carrasco, João Fontes and João Henriques

Country: Portugal

Year: 2013

Production: Beactive Produções Interactivas SA

Säilöttyjä unelmiaCanned Dreams

Director: Katja Gauriloff

Country: Finland, Ireland (Eire), Norway, Portugal, France

Year: 2012

Production: Oktober Oy

Singularidades de uma rapariga louraEccentricities of a blond hair girl

Director: Manoel de Oliveira
Country: Spain, France, Portugal
Year: 2009
Production: Filmes do Tejo

Tabu

Director: Miguel Gomes
Country: Portugal, Brazil, France, Germany
Year: 2012
Production: O Som e a Fúria / Komplizen Film / Shellac Sud / Zweites Deutsches Fernsehen (ZDF) / Arte Deutschland / Gullane Entretenimento/Brasil

The Wolf's lair

Director: tba
Country: Portugal
Year: tba
Production: Laranja Azul Producoes Culturais Lda

Vadio

Director: TBA
Country: Portugal
Year: In Development
Production: REAL FICCAO - CINEVIDEO E MULTIMEDIA, LIMITADA

Vai e vemCome and go

Director: Joao César Monteiro
Country: France, Portugal
Year: 2002
Production: Madragoa Filmes

Vou para casaI'm going home

Director: Manoel de Oliveira
Country: France, Portugal
Year: 2001
Production: Madragoa Filmes / Gémini Films / Instituto do Cinema e do Audiovisual (ICA)

Anexo 3 - Conteúdos da Ação de Formação para Professores realizada no âmbito do PNC⁹¹

1.ª Sessão - Apresentação; enquadramento institucional do Plano Nacional de Cinema; modelo adotado para a Ação de Formação; a problemática Cinema e Educação num contexto europeu (4 horas);

2.ª Sessão - Origens: Linguagem e Primórdios do Cinema - A formação da Linguagem Cinematográfica (4 horas);

3.ª Sessão - Ficções cinematográficas: do Cinema Clássico à difusão de outras propostas (4 horas);

4.ª Sessão – Filmes de documentário em contexto educativo: dos anos 20 à atualidade (4 horas);

5.ª Sessão - Cinema de Animação em contexto educativo: técnica(s) e potencialidades (4 horas);

6.ª Sessão - Apresentação de propostas de trabalho dos formandos; avaliação da Ação de Formação (5 horas).

⁹¹ Fonte: Relatório de Execução do PNC (2014-2015).

APÊNDICES

Apêndice 1 – Guião das entrevistas aos realizadores (tópicos orientadores)

1. Percurso pessoal e profissional (formação, influências, primeiros trabalhos como realizador/a...)
2. Motivações/ponto de partida para a realização dos seus filmes e, em particular, do filme em análise.
3. Perceções sobre as migrações e as relações interculturais.
4. Representações identitárias (no caso de terem vivido experiências migratórias).
5. A literacia fílmica na promoção do diálogo intercultural (a discussão no contexto escolar, o PNC...)

Apêndice 2 - Guião para os Grupos Focais

a) Consumos cinematográficos e educação

1. Onde costumam ver filmes (televisão, cinema, internet, dispositivos móveis...)?
2. Quando foram ao cinema pela última vez? Qual foi o último filme português que viram?
3. É habitual verem filmes nas aulas? Em que disciplinas? O que acham dessa forma/instrumento de aprendizagem? (aprendem mais, preferem outras – livros, internet...)
4. Qual é o papel do cinema na construção das nossas opiniões sobre os outros e na nossa visão do mundo?

b) Opinião sobre o filme e a realidade retratada

5. Qual é a vossa opinião sobre as duas personagens centrais do filme?
6. Qual foi a cena do filme de que gostaram mais? Porquê?
7. Conheciam as dificuldades que estes jovens enfrentam por serem filhos de imigrantes? O que acham desta situação (vai de encontro àquilo que conheciam)? Como é que souberam destas questões?
8. Como acham que será o futuro destes jovens?

c) Migrações e relações interculturais

9. Gostariam de viver noutra país? Onde? Por quê? O que acham que leva as pessoas a viverem noutra país?
10. Qual é a imagem que acham que os estrangeiros têm de Portugal? Na vossa opinião, o que os leva a viver em Portugal?
11. Têm familiares e/ou amigos de outras culturas? Quais?
12. Quais as dificuldades sentidas no convívio com as pessoas de diferentes culturas? (interesse destas pessoas em saberem mais sobre a vossa cultura e interesse próprio em conhecerem outras culturas).
13. O que acham do modo como os imigrantes e os seus filhos são tratados em Portugal?

Apêndice 3 – Guião da Entrevista a Coordenadores de Escola do Plano Nacional de Cinema

1. Fale-me do procedimento seguido para o envolvimento desta escola no Plano Nacional de Cinema.
2. Que apoio recebem por parte do Grupo de trabalho do PNC?
3. Que filmes foram visualizados pelos estudantes e onde?
4. Quais as principais vantagens e dificuldades que associa às práticas do PNC?
5. Faria sugestões de mudança/melhoria. Quais?

Apêndice 4 – Orientações Internacionais e legislação portuguesa

Referência	Assunto
Recomendação 1277 (1995), de 30 de junho	Migrantes, minorias étnicas e os média
Recomendação R (97) 20, de 30 de outubro	Sobre “discurso de ódio”
Recomendação R (97) 21, de 30 de outubro	Promoção de uma cultura de tolerância
Recomendação n.º R (99) 1m de 19 de janeiro	Medidas de promoção do pluralismo mediático
Declaração CDMM (2000) 44, de 7 dezembro	Declaração sobre diversidade cultural
Carta 2000/C 83/02, de 30 de março	Carta dos direitos fundamentais da União Europeia
Recomendação 1768 (2006), de 5 de outubro	Imagem de requentes de asilo, migrantes e refugiados nos média
Recomendação CM/Rec(2007)2, de 31 de janeiro	Pluralismo dos média e diversidade dos conteúdos mediáticos
Decisão n.º 1718/2006/CE de 15 de novembro	Programa Media 2007
Directiva 2010/13/UE, de 10 de março	Directiva Serviços de Comunicação Social Audiovisual

Quadro 3 – Orientações Internacionais

Designação	Objetivos
Lei n.º 7/71 de 7 de dezembro	Criação do Instituto Português de Cinema (I. P. C.), cujo objetivo era fomentar e regular as atividades cinematográficas nacionais.
Decreto-Lei n.º 184/73 de 25 de abril	Regulamentação dos princípios estabelecidos na Lei n.º 7/71 de 7 de dezembro. Define as taxas de exibição e distribuição cinematográficas, bem como a estrutura e regime de funcionamento do Instituto Português de Cinema.
Decreto-Lei n.º 25/94 de 1 fevereiro	Cria o Instituto Português da Arte Cinematográfica e Audiovisual/IPACA. Funde o Instituto Português de Cinema com o Secretariado Nacional para o Audiovisual.
Decreto-Lei n.º 408/98 de 21 de dezembro	Cria o Instituto do Cinema, Audiovisual e Multimédia/ICAM, definido uma estratégia global para os três setores.
Lei n.º 42/04 de 18 de agosto	Lei da Arte Cinematográfica e do Audiovisual, que estabelece os princípios de ação do Estado relativamente ao fomento, desenvolvimento e proteção da arte do cinema e das atividades cinematográficas e do audiovisual.
Decreto-Lei n.º 227/06 de 15 de novembro	Normas de execução da Lei n.º 42/2004 de 18 de agosto. Programas de apoio, registo de obras cinematográficas e audiovisuais, registo de empresas cinematográficas e audiovisuais, licenças de distribuição e a cronologia de exploração das obras, taxa de exibição. Criação do Fundo de Investimento para o Cinema e Audiovisual.
Portaria n.º 277/07 de 14 de março	Regulamento de Gestão do Fundo de Investimento para o Cinema e Audiovisual.
Decreto-Lei n.º 79/12 de 27 de março	Aprova a orgânica do Instituto do Cinema e do Audiovisual, I. P., em consonância com o disposto na orgânica da Presidência do Conselho de Ministros, no que respeita aos serviços e organismos da área da cultura, mantendo no seu âmbito de atuação a responsabilidade pelo apoio ao desenvolvimento das atividades cinematográficas e audiovisuais.
Lei n.º 55/12 de 6 de setembro	Conservação e acesso ao património; programas de apoio às atividades cinematográficas e audiovisuais; financiamento; distribuição, exibição e difusão cinematográfica e audiovisual; ensino artístico, formação profissional e literacia do público escolar; registo das obras cinematográficas e audiovisuais; registo de empresas cinematográficas e audiovisuais.
Despacho 15377/13 de 26 de novembro	Cria o Grupo de Projeto para o Plano Nacional de Cinema

Quadro 4 - Enquadramento legal do cinema e do audiovisual em Portugal