

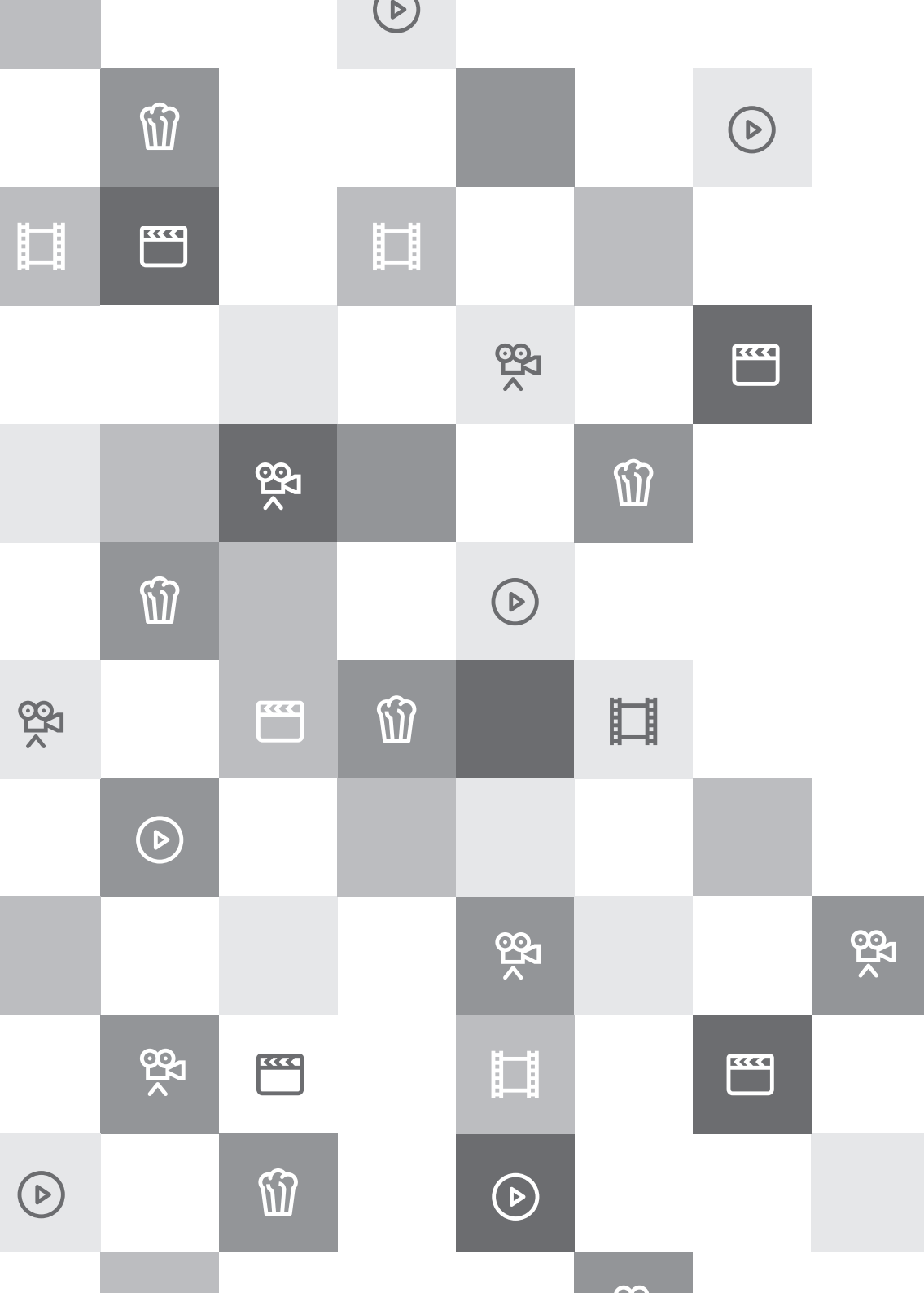
Instituto Federal Sul-rio-grandense
Câmpus Pelotas
Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia

CINEMA E PÚBLICO JOVEM:

O QUE NOS DIZEM OS *BLOCKBUSTERS*
SOBRE SUBJETIVAÇÃO NA ATUALIDADE?

GREICE ROSANE GOMES

Pelotas
2017



Instituto Federal Sul-rio-grandense
Câmpus Pelotas
Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia

CINEMA E PÚBLICO JOVEM:

O QUE NOS DIZEM OS *BLOCKBUSTERS*
SOBRE SUBJETIVAÇÃO NA ATUALIDADE?

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Educação do Mestrado Profissional em
Educação e Tecnologia, pelo Instituto Federal
Sul-rio-grandense – Câmpus Pelotas.
Orientadora: Prof. Dra. Cynthia Farina.

Pelotas
2017

Ficha Catalográfica

G633c Gomes, Greice Rosane.
Cinema e público jovem: o que nos dizem os blockbusters sobre a
subjetivação na atualidade? / Greice Rosane Gomes. – 2017.
95 f.
Orientadora: Prof. Dra. Cynthia Farina.
Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas,
2017.
1. Cinema Hollywoodiano. 2. Subjetivação. 3. Juventude . 4.
blockbusters . I. Farina, Cynthia. II. Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSul. III. Título.

CDD 371.33523

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Vivian I. M. Ritta CRB 10/1488
Biblioteca IFSul - Câmpus Pelotas

GREICE ROSANE GOMES

Aprovada pela banca examinadora em: ___/___/___

CINEMA E PÚBLICO JOVEM:

O QUE NOS DIZEM OS *BLOCKBUSTERS*
SOBRE SUBJETIVAÇÃO NA ATUALIDADE?

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Educação do Mestrado Profissional em
Educação e Tecnologia, pelo Instituto Federal
Sul-rio-grandense – Câmpus Pelotas.
Orientadora: Prof. Dra. Cynthia Farina.

Professora Dra. Cynthia Farina – Orientadora (IFSul)

Professora Dra. Rosa Maria Bueno Fischer (UFRGS)

Professor Dr. Michael Abrantes Kerr (UFPel)

Professora Dra. Angela Dillmann Nunes Bicca (IFSul)

Pelotas
2017

DEDICATÓRIA

Pai, esse é o resultado de mais uma etapa do “colégio”.
Essa é para ti.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, amor incondicional, que me inspira e a quem atribuo todas as conquistas obtidas até aqui.

A meu noivo, pelo apoio constante e pelas alegrias que espalha em meus dias.

A meu pai (*in memoriam*), que até 2016 ainda me perguntava como estava o “colégio”. Fica o agradecimento eterno, mas também o vazio.

A meus familiares e amigos, dos mais próximos aos mais distantes, que me fizeram perceber a importância desses laços, especialmente nos momentos mais difíceis.

A minha orientadora, pelas considerações precisas e fundamentais para a realização dessa pesquisa. É inspiradora a sua capacidade de sempre formular questões precisas sobre os temas mais complexos!

A meus colegas da CCS, muito mais que colegas: os dias são sempre especiais ao lado de vocês. Patrícia e Lisi, um agradecimento especial por doarem um pouco do seu tempo na concepção gráfica linda que fizeram para esse trabalho!

Ao Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do câmpus Pelotas do IFSul, pela oportunidade de desenvolver essa pesquisa em meio a uma estrutura impecável e a profissionais altamente capacitados.

RESUMO

A pesquisa “Cinema e público jovem: o que nos dizem os *blockbusters* sobre subjetivação na atualidade” foi desenvolvida dentro do Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia (MPET) do câmpus Pelotas, do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). O trabalho investiga as relações entre cinema e juventude, a fim de estudar os processos de subjetivação na atualidade a partir das temáticas desenvolvidas por *blockbusters* voltados a esse público. Entre os problemas de pesquisa colocados no percurso investigativo estão: de que forma o cinema, precisamente os *blockbusters*, tematiza as características e os principais conflitos da juventude na contemporaneidade? O que isso tem a ver com o processo de formação de jovens como eu? O cinema acompanha os modos de ser e de pensar de sua época? A que visões da juventude o cinema *hollywoodiano* está se filiando? De que tratam e que ideias defendem os filmes mais populares voltados a esse público? A pesquisa foi construída com base no método cartográfico, e o referencial teórico utilizado é norteado prioritariamente por Guattari, Rolnik e Deleuze, embora muitos outros autores sejam referenciados ao longo da escrita. No capítulo intitulado “Além da escola: que pesquisa é essa em educação?”, faço uma breve retomada das motivações que me levaram à escolha do cinema e da educação como temas

principais da investigação sobre a juventude, abordando os processos de formação e o método cartográfico. No capítulo seguinte, “Das telas ao papel: o cinema como experiência”, após uma breve contextualização histórica, abordo a necessidade de trabalhar com o cinema a partir da experiência e problematizo a capacidade dos *blockbusters* de possibilitar uma experiência estética para o espectador. Com o título “Que juventude é essa aí na tela?”, inicio o próximo capítulo relacionando mídia e juventude e discutindo, por exemplo, a posição ocupada pela indústria do entretenimento na produção de subjetividade desse público. A discussão sobre cada um dos filmes pesquisados é proposta no capítulo “Psiu! O filme começou!”, no qual recupero as tramas centrais de *Divergente*, *Jogos Vorazes* e *Maze Runner*, pinçando de filmes dessas sequências alguns trechos que me provocam inquietação e que permitem pensar de forma mais ampla a própria juventude.

Palavras-chaves: cinema *hollywoodiano*, subjetivação, juventude, *blockbusters*, formação

ABSTRACT

The research “Cinema and young public: what do blockbusters tell us about subjectivation in the present” was carried out in the Professional Master’s Degree in Education and Technology (MPET) in Campus Pelotas, Federal Sul-rio-grandense Institute (IFSul). This paper investigates the relations between cinema and youth, in order to study the processes of subjectivation in the present from the themes developed by blockbusters aimed at this public. Among the research problems set during the investigation process are the following: how do cinema, more precisely the blockbusters, discuss the characteristics and the main conflicts of young people in the present? What does this have to do with the process of education of young people like me? Does cinema really follows the ways of being and think of its era? Do blockbusters produced today are behind of ahead of predominant thinking among the youngsters? which young people point of view is *Hollywood* cinema affiliating to? What are they about and which ideias do they defend the most popular films aimed at his public? The research was carried out based on the cartographic method, and theoretical references used are guided, mainly, by Guattari, Rolnik and Deleuze, although other authors were referred throughout the writing process. In the chapter

titled “Beyond school: what is that research in education about?” I do a brief resume of the motivations which led me to choose the cinema and education as main topics of investigation about youth, approaching the educational processes and the cartographic method. In the following chapter, “From screens to paper: the cinema as experience”, after a brief historical contextualization, I approach the necessity of working cinema from the experience and problematize the capacity of blockbusters of making possible an esthetical experience for the spectator. With the title “What youth is that on the screen?”, I start the next chapter relating media and youth and discussing, for example, the position occupied by the industry of entertainment in the production of subjectivity of this public. The discussion about each one of the films researched is proposed in the chapter “Sssh!” “The film has started!”, in which I resumed the main plots of *Divergent*, *Hunger Games* and *Maze Runner*, “plucking” from these sequels some parts which provoke my unrest and allow me to think in a wider way the own youth.

Keywords: Hollywood cinema, subjectivation, youth, blockbusters, education.

SUMÁRIO

1. SOLTA O PLAY	17
2. ALÉM DA ESCOLA: QUE PESQUISA É ESSA EM EDUCAÇÃO?	21
2.1 Cinema e educação: como nos encontramos	22
2.2 Educação como processo de formação	24
2.3 Conexões múltiplas (ou por que cinema?): a cartografia como método	27
3. DAS TELAS AO PAPEL: O CINEMA COMO EXPERIÊNCIA	31
3.1 “E o mundo se põe a ‘fazer cinema’”	32
3.1.2 Imagem e cinema: o movimento em Deleuze	33
3.2 Então, vamos falar sobre <i>blockbusters</i> ?	35
3.3 <i>Blockbusters</i> e consumo de massa: para além da marginalização	38
3.4 <i>Blockbusters</i> : uma experiência estética é possível?	40
4. QUE JUVENTUDE É ESSA AÍ NA TELA?	43
4.1 Juventude e mídia: relações possíveis	44
4.2 Juventude em câmbio: o jovem na era das mídias sociais	47
4.3 Globalização e pós-modernidade: onde o jovem está inserido?	50
5. PSIU! O FILME COMEÇOU!	55
5.1 De que tratam esses filmes?	56
5.2 Para além do texto: imagens que contam história	57

5.3 As facções em <i>Insurgente</i> e a fixidez identitária: coisa de cinema?	59
5.4 Divergentes e singularidade	62
5.5 E o espectador jovem? Consegue perceber-se nessa história?	63
5.6 Eu contra o outro: a competição em <i>Jogos Vorazes</i>	65
5.7 <i>Jogos Vorazes</i> e o desejo como motor	66
5.8 <i>Maze Runner</i> e a disciplina como código de convivência	70
5.9 E aqui, fora do labirinto? O que controla nossos corpos?	71
6. HEY, VOLTA PARA A POLTRONA! O FILME NÃO TERMINOU!	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
REFERÊNCIAS FÍLMICAS	81



1. SOLTA O PLAY

1. SOLTA O PLAY

Março de 2009. Conheço um texto que viria a, anos depois, lançar as inquietações iniciais dessa pesquisa. Ainda não havia cruzado com as filosofias da diferença e as múltiplas possibilidades abertas pela cartografia. Não, era um texto de Marcuse.

Logo no início, o autor falava sobre a sua motivação para ocupar-se do fenômeno da arte: ele dizia que essa motivação havia surgido por uma espécie de desespero ao perceber que toda a linguagem tradicional parecia “incapaz de comunicar o que hoje está acontecendo, arcaica e obsoleta em confronto com [...] a força da linguagem poética e artística” (MARCUSE, 1990, p.259). Marcuse conta que essa percepção surgiu quando ele assistiu à arte da juventude contra a Guerra do Vietnã, enquanto a ouvia cantar as canções de Bob Dylan: “senti de algum modo, e isto é muito difícil de definir, que esta [a linguagem poética e artística] é a única linguagem revolucionária que hoje nos resta” (MARCUSE, 1990, p.259). Marcuse falava da linguagem artística como revolucionária justamente pela sua capacidade de expressão, de romper com o estabelecido.

Chego ao universo da pesquisa com a ideia de pensar a juventude a partir de seu consumo cultural, mais especificamente de filmes voltados a esse público. Via no cinema, mesmo nos filmes

produzidos para o consumo em massa, essa possibilidade de olhar para a educação não mais pela linguagem tradicional - “incapaz de comunicar o que hoje está acontecendo”? -, mas por essa linguagem que me permitiria olhar para a realidade a partir do que ela poderia trazer de novo, do que ela poderia me fornecer de pistas.

“O que nos dizem os *blockbusters* sobre os jovens na contemporaneidade?”. Assim, com esta pergunta, começou a minha inquietação de pesquisa. Ainda não havia a cartografia, não havia aprofundamento sobre o conceito de subjetividade, inexistia o chão (ou a falta de) sobre o qual a filosofia da diferença me permitiria transitar.

A partir da definição do grupo de pesquisa, algumas perguntas surgiram no processo. Questionei-me, por exemplo, se o número reduzido de pesquisas sobre os *blockbusters* advém do fato de serem concebidos dentro de uma grande indústria cinematográfica preparada para produzir novos arrasa-quarteirões em larga escala. Esta questão, ainda que não fosse especificamente o foco de minha investigação, foi uma das motivadoras da construção deste trabalho e da elaboração do meu problema de pesquisa: de que forma o cinema, precisamente alguns *blockbusters*, tematiza as características e os principais conflitos da juventude na contemporaneidade? O que isso tem a ver com o processo de formação de jovens como eu? Este cinema acompanha os modos de ser e de pensar de sua época? A que visões da juventude o cinema *hollywoodiano* está se filiando? De que



tratam e que ideias defendem os filmes mais populares voltados a esse público?

A definição do meu problema de pesquisa apontou, então, para uma proposta clara: a de investigar a produção de subjetividade na juventude atual a partir de uma seleção de blockbusters voltados a esse público. Entendo que o consumo cultural dos jovens pode fornecer elementos sobre suas formas de relacionar-se com o mundo e produzir sentidos com a realidade. Utilizar o consumo cultural desse público como forma de extrair elementos que permitam inferir sobre os modos de pensar da juventude pode ser, de certa forma, levar novos subsídios à escola para aproximar-se do estudante; pode ser permitir a percepção, nos diferentes espaços de suas vidas, dos elementos que podem lhe produzir marcas (ROLNIK, 1993) que perpassam ao mesmo tempo a própria escola.

Para embasar essas discussões, recorro a autores ligados a diferentes áreas, como filosofia, comunicação, educação e sociologia, conversando prioritariamente com Deleuze e Guattari, principais referências das filosofias da diferença. Colocar tantas vozes em conversa é um dos principais desafios que se apresentam nessa pesquisa, mas, por outro lado, é uma das mais significativas possibilidades abertas pelo método cartográfico. Por isso e também pela difícil empreitada de abordar a juventude sem cair em generalizações rasas, lanço mão da cartografia para me debruçar sobre essa pesquisa, buscando no próprio processo investigativo pistas sobre as indagações desse trabalho. Partindo de minhas

próprias percepções, é por meio da cartografia que se abre a possibilidade de lançar luz sobre uma experiência mais ampla e coletiva, já que também me incluo dentro desse contexto de estudo. De acordo com Kastrup (2009), são os atravessamentos da pesquisa que ajudam o pesquisador a contar o processo de construção do trabalho.

A partir do segundo capítulo, precisava contar de onde veio essa inquietação. Lembro meu encontro com cinema e educação e, a partir daí, abordo a educação sobre a qual eu falava: mais além da sala de aula, meu interesse é nos processos de formação e de que maneira somos formados, a todo momento, pelo mundo que nos atravessa. Para pinçar dessa imensidão o que vou investigar, lanço mão da cartografia e de suas entradas múltiplas e saídas idem. Rizomaticamente, começam a ligar-se o cinema e a juventude. Sabendo da impossibilidade de ver a pesquisa de fora, mergulho, no terceiro capítulo, na discussão sobre o cinema como experiência. E minha pesquisa, precisa ficar claro, não é sobre o cinema de modo geral. A partir de uma breve contextualização histórica e de buscas em bancos de dados, abordo a urgência de trazer para a Academia a pesquisa sobre *blockbusters*. Não sem problematizar, obviamente, a capacidade desses filmes de possibilitar uma experiência estética para o espectador, já que integram uma indústria responsável por movimentar um mercado bilionário.



E que jovem é esse, ao mesmo tempo personagem e espectador desses filmes? Para tornar mais palpável a configuração geracional sobre a qual trabalho - e na qual me incluo -, trago, no quarto capítulo, algumas pistas a respeito das características que marcam essa geração. Embalada pela velocidade das mídias sociais, a juventude contemporânea precisa ser pensada de forma mais ampla. Para isso, a globalização e a pós-modernidade são assuntos essenciais no desenvolvimento do tema.

Já com algum caminho percorrido, chega a hora de olhar mais de perto os filmes com os quais trabalho. O que eles me proporcionam pensar sobre a juventude? O que a ficção dá a ver sobre a realidade? Após recuperar as tramas centrais de *Divergente*, *Jogos Vorazes* e *Maze Runner*, começo a pinçar de filmes dessas sequências alguns trechos que me provocam inquietação e que me permitem pensar de forma mais ampla a própria juventude.

Em *Insurgente*, o segundo filme da saga *Divergente*, percebo no regime de facções trazido pela trama uma correspondência significativa com a fixidez identitária à qual aderimos. Os divergentes, personagens que reúnem as habilidades de todas as facções, parecem-me importantes na discussão sobre os processos de singularização na juventude e suas constantes reterritorializações pelo sistema. O conceito de empatia ajuda a trazer luz sobre a forma como nós, jovens, podemos nos perceber na história.

Das arenas de *Jogos Vorazes*, percebo a necessidade de abordar a forma como o filme trabalha com a ideia de competição e a relação desse tema com a sociedade em que os jovens estão inseridos. O que as batalhas letais travadas entre jovens podem nos ajudar a pensar? Além da competição, *Jogos Vorazes* também traz à tona a noção de desejo e os questionamentos sobre quais seriam os motores do desejo juvenil na contemporaneidade.

Uma grande clareira cercada por um labirinto e dezenas de jovens hierarquicamente organizados. A partir de *Maze Runner*, a disciplinarização dos corpos é problematizada em relação aos aparelhos que nos controlam na atualidade, trazendo a teoria de Foucault (1987) sobre a disciplinarização dos corpos e a ideia contemporânea proposta por Deleuze (1992) sobre as sociedades de controle. Considerando as grandes máquinas do capitalismo, questiono se uma das formas contemporâneas mais importantes de controle não seria o consumo, já que é em torno dele que a própria lógica do trabalho e da “vida útil” passa a ser organizada, remodelando relações trabalhistas e sociais.

É preciso pontuar, ainda, que este trabalho está inserido no campo de estudos da educação a partir da ideia de formação, a qual não se limita às instituições e ao aprendizado de um conjunto de conhecimentos com fins específicos. Assim como Larrosa (1994) propõe o conceito de formação para falar sobre os saberes produzidos a partir da experiência do sujeito com o mundo e consigo



mesmo, desenvolvo essa pesquisa trazendo a minha experiência com esses filmes para produzir sentidos sobre a inter-relação que percebo entre cinema e juventude.





2. **ALÉM DA ESCOLA:** QUE PESQUISA É ESSA EM EDUCAÇÃO?



2. ALÉM DA ESCOLA: QUE PESQUISA É ESSA EM EDUCAÇÃO?

2.1 Cinema e educação: como nos encontramos

Aqueles que ocupam os bancos escolares na atualidade não podem mais ser compreendidos apenas como estudantes, mas como indivíduos possuidores de múltiplos papéis sociais engendrados a partir de suas relações com o mundo. Constituídos a partir desse engendramento, os jovens na atualidade têm sua subjetividade forjada numa teia muito mais complexa do que podem comportar as instituições de ensino.

Ao traçar um breve panorama das mudanças históricas em torno das subjetividades, Sibilia (2012) lembra que várias foram as denominações atribuídas às manifestações hegemônicas do sujeito moderno. No entanto, a autora pontua que tais rótulos vinculados a determinados “modos de ser” estariam tornando-se obsoletos frente à velocidade com que o século XXI tem desvelado a necessidade de outros corpos e subjetividades. A pesquisadora aponta que não surpreende que “reverberem outros tipos de sujeitos: novos modos de ser e estar no mundo que emergem e se desenvolvem respondendo às exigências da contemporaneidade” (SIBILIA, 2012, p.47).

A motivação deste projeto de pesquisa surgiu, assim, da inquietação

de perceber no sistema educacional um distanciamento entre os sujeitos envolvidos no processo: professores e funcionários ligados à área pedagógica muitas vezes não acompanham as rápidas e incessantes transformações pelas quais passam as novas gerações. Tal distanciamento entre os próprios atores que corporificam a escola pode afastá-la da realidade externa que é uma das grandes forças produtoras de subjetividades entre os jovens.

Tais percepções, mais que recolhidas somente bibliograficamente, vieram de minha própria vivência como estudante e como atriz, que me permitiu conhecer escolas de diferentes classes sociais através de um trabalho artístico e potencialmente mais criativo que o conteúdo visto pelos alunos em sala de aula. Como aluna, não enxergava na escola os meios adequados para o desenvolvimento de minhas potencialidades e de meus colegas. Como atriz, via nos estudantes uma postura ambígua em relação à arte: de um lado, o medo e a curiosidade por conhecer aquela linguagem pela primeira vez e, de outro, a ansiedade por, mesmo na condição de espectadores, usarem a linguagem estética como escape para as deficiências da escola em dar voz a suas necessidades e angústias.

Rememorando os tempos de escola, lembrei que os momentos mais marcantes desses tempos não foram vividos enquanto estava sentada copiando conteúdos do quadro. Os momentos mais significativos foram as apresentações que fazíamos para as gincanas escolares, as peças de teatro que ensaiávamos nas aulas de literatura, as



produções audiovisuais realizadas para as aulas de história da arte, etc. Impossível, então, não relacionar essas memórias ao conceito de marca trazido por Rolnik. Para ela,

marca são exatamente estes estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir (ROLNIK, 1993, p. 2).

Trazer relatos de minhas próprias marcas não significa crer que os momentos que as geraram poderiam provocar as mesmas sensações em diferentes indivíduos. A produção de sentidos com esses acontecimentos apenas me leva a acreditar na possibilidade da escola de deixar marcas. Alegres ou não. Potencializadoras ou não. Dar mais atenção àquilo que pode marcar o corpo vibrátil¹ dos estudantes é um dos desafios do ensino, e Larrosa propõe enfrentar essa condição pensando a educação a partir do par experiência/sentido. O autor define a experiência, ideia que é desenvolvida mais detidamente no próximo subcapítulo, como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21), no entanto, deixa claro que não se trata de considerar aqui tudo o que se passa: para haver experiência, é necessário que algo não apenas aconteça, mas que também nos toque. Que produza marcas, retomando Rolnik. Que implique nosso contínuo processo de formação.

Como aluna de graduação no curso de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo e, posteriormente, como jornalista numa instituição de ensino, deparei-me com as possibilidades de produção de sentidos que podem ser estabelecidas na relação com os produtos culturais que, obviamente, também perpassam o campo de estudos da comunicação. Tendo experimentado a produção e a fruição artísticas, e ainda carregando aquela inquietação sobre o distanciamento escola-estudante, surgiu o interesse em buscar no consumo cultural dos jovens um pouco das vozes que a escola e demais instituições a que estão submetidos dificultam ecoar.

Esta pesquisa trata, então, de processos de formação de jovens, mesmo que não se concentre em suas salas de aula, pois entendo que as experiências vividas por esse grupo podem nos fornecer elementos sobre sua forma de relacionar-se com o mundo e produzir sentidos com ele. Como nos diz Rolnik (1993, p. 3), “o sujeito engendra-se no devir: não é ele quem conduz, mas sim as marcas”. Daí, utilizar o consumo cultural desse público como forma de extrair elementos que permitam acercar-nos dos modos de pensar da juventude é,

1. De acordo com Rolnik (2011), o corpo vibrátil está relacionado à possibilidade dos corpos afetarem e serem afetados e de atraírem ou repelirem uns aos outros a partir do contato entre eles. “Dos movimentos de atração e repulsa geram-se efeitos: os corpos são tomados por uma mistura de afetos. Eróticos, sentimentais, estéticos, perceptivos, cognitivos... [...] Esses dois primeiros movimentos só são apreensíveis por seu olho vibrátil, ou melhor, por todo aquele seu corpo que alcança o invisível” (ROLNIK, 2011, p.31).



de certa forma, levar novos subsídios à escola para aproximar-se do estudante; é perceber, nos diferentes espaços de suas vidas, os elementos que podem lhe produzir marcas que perpassarão a própria escola.

É preciso pontuar, ainda, que este trabalho está inserido no campo de estudos da educação a partir da ideia de formação, a qual não se restringe às instituições e ao aprendizado de um conjunto de conhecimentos com fins específicos. Tal perspectiva é adotada por Fischer, para quem a formação deve ser entendida

como uma operação que se dá para além do institucional (escola, igreja, família, por exemplo), embora tais espaços não sejam jamais ignorados; para além de um sistema de autoridade, normativo ou disciplinar; formação assumida como uma escolha da própria existência, como busca de um estilo de vida, de um cuidado consigo, que de maneira alguma poderia ser identificado com o culto narcísico de nossos tempos (FISCHER, 2009, p.95).

A opção por estudar o consumo cultural da juventude a partir de um pequeno conjunto de *blockbusters* veio acompanhada da certeza de que seria necessário me despir de preconceitos dessa origem. Precisava colocar de lado meu interesse por determinadas produções artísticas para, com isso, lançar-me ao encontro daquilo que os jovens mais assistem, mais ouvem, mais conhecem. Adotar

tal postura na relação com a pesquisa é uma forma de colocá-la em prática a partir da perspectiva rizomática. Ao expor os princípios do rizoma em “Mil Platôs”, Deleuze e Guattari (2011) falam sobre a inexistência de unidade que se divida no sujeito ou que sirva de pivô no objeto: “uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.23).

Trabalhar sob a perspectiva rizomática, portanto, significa não apenas ter consciência do quanto o pesquisador está implicado na análise, mas também perceber a série de agenciamentos que se forma nesse imbricamento. Não só por se tratar de uma escrita, esta pesquisa se constitui de inúmeros agenciamentos por trabalhar com obras culturais. Conforme Deleuze e Guattari (2011, p. 24), um agenciamento é o crescimento das “dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões”. Para tornar mais palpável essa ideia, tão presente no trabalho, recuperei a imagem trazida pelos autores para falarem sobre agenciamento. Segundo eles, o livro carrega consigo essa característica, justamente por ser inatribuível, por não pertencer a apenas um sujeito. Aproveito-me dessa relação para destacar que, assim como o livro, esta pesquisa está repleta de outras referências que extrapolam a linha divisória entre a produção individual e os saberes produzidos coletivamente. Perpassada por inúmeros



agenciamentos, essa escrita é atravessada por experiências e leituras que dão a ver essa infinidade de forças.

2.2 Educação como processo de formação

Um dos primeiros aspectos já mencionado no trabalho, mas que merece ser desenvolvido nesse momento é: essa pesquisa pensa a educação a partir dos processos de formação que se dão na relação, vista por meio do cinema, dos jovens com o mundo. Embora fale dos jovens de forma abrangente até então, é importante destacar que no próximo capítulo há um recorte mais definido a respeito desse grupo.

Trabalhar com a educação a partir desse prisma significa considerar as potencialidades formativas de dispositivos situados, inclusive, fora da escola. Isso porque, para Larrosa (1994, p.54), um dispositivo pedagógico “será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si [...] e no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo”.

“Sair” da sala de aula na pesquisa em educação, no entanto, não significa desconsiderar a relação estreita entre a escola e esses dispositivos pedagógicos que habitam os ambientes por onde transitam os jovens. A opção por trabalhar com a educação por esse viés vai ao encontro da proposta trazida por Duschatzky e Sztulwark

(2011) de estudar o *não-escolar*, ou seja, a presença da rua dentro da escola. De acordo com os autores, “o não-escolar se desenvolve como um diferencial nos modos de estar dos jovens em relação com um dispositivo que não os lê em sua positividade”² (DUSCHATZKY e SZTULWARK, 2011, p.52).

Embora o não-escolar esteja repleto de elementos que compõem a subjetividade juvenil, a escola ainda não está completamente aberta a produzir algo com essas interferências. O não-escolar é uma “presença que insiste, e o escolar, como clichê perceptivo, bloqueia as possibilidades de compor, com essa presença, situações educativas” (DUSCHATZKY e SZTULWARK, 2011, p.47). No entanto, como dizem os autores, é o não-escolar que nos convida a pensar a diferença na repetição, que permite à escola romper com o já estabelecido e repensar seu próprio modo de operação.

A ideia de repensar um modo de operação instituído, abrindo-o para a criação de algo novo, coincide com a maneira como a educação pode ser estudada a partir das filosofias da diferença. Em sua obra “Deleuze e a Educação”, Gallo (2008) lembra que, para o autor, nada mais pobre e reducionista para a filosofia da educação do que operá-

2. No original: “Lo no escolar se desarrolla como un diferencial en los modos de estar de los pibes en relación con un dispositivo que no lo lee en su positividad”.



la como uma “reflexão” sobre a educação. De acordo com Gallo (2008, p.58), o filósofo dessa área para Deleuze

é um pensador, um criador de conceitos que dão consistência a acontecimentos no campo educacional, sem perder a infinitude do caos no qual mergulha, já que é esse infinito o que permite a criatividade.

Estar atento a essa infinitude que vai para além do campo educacional é tarefa não apenas do filósofo da educação, mas também do pesquisador que se propõe estudar esse campo a partir da ideia de formação, como é o caso desse trabalho. Isso porque, conforme Larrosa (1994), a experiência de si é transmitida e aprendida dentro da cultura, que fornece os dispositivos de subjetivação segundo um certo repertório de formas de ser e estar nessa cultura. Segundo o autor, é como se a educação, além de “construir e transmitir uma experiência ‘objetiva’ do mundo exterior, construísse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como ‘sujeitos’” (LARROSA, 1994, p.9).

Ao desdobrar, em outra obra, literatura, experiência e formação, Larrosa (2007) argumenta que falar da leitura como formação implica considerar a subjetividade do leitor, considerando não aquilo que ele sabe, mas aquilo que ele é. Para alcançar essa leitura que forma - ou, como o autor complementa, que des-forma e transforma -, seria necessário cancelar a fronteira entre o que sabemos

e o que somos. A barreira entre o saber e o sentir, no entanto, está, segundo ele, no cerne do conhecimento moderno - da ciência e da tecnologia -, o qual se caracteriza especificamente pelo afastamento do sujeito cognoscente, colocando de lado a sensibilidade na produção científica.

Mas, de acordo com Larrosa (2007), a possibilidade de cancelar essas fronteiras pode, ainda assim, ser possível. Ao lembrar que a interposição dessas barreiras nem sempre existiu, o autor destaca o caráter histórico, e portanto mutável, dessa separação entre o conhecimento e o sujeito cognoscente. Enquanto para nós, herdeiros da ciência moderna, a imaginação está associada ao lado subjetivo, para os antigos ela era a principal forma de alcançar o conhecimento, já que ela era a mediadora entre o sensível e o inteligível, entre a “forma e o intelecto, entre o objetivo e o subjetivo, entre o corporal e o incorporeal, entre o interior e o exterior. Daí sua analogia com a experiência” (LARROSA, 2007, p.131).

Assim como a experiência está vinculada ao pensar a leitura como formação, o autor também a coloca associada ao entender a formação como leitura, já que, nesse movimento, o que importa não é o texto, mas a relação que se tem com ele: não de apropriação, mas de escuta. Para o autor, tudo o que nos passa pode ser considerado um texto, e ter uma experiência transformadora com ele está diretamente ligado à disposição em ouvir o que não se sabe e até mesmo o que não se quer.



Tal abertura é necessária justamente porque “a experiência, diferentemente do experimento, não pode ser planejada de modo técnico” (LARROSA, 2007, p.142). Assim como não pode ser planejada, a experiência tampouco será a mesma para todos, pois se trata de “um saber particular, subjetivo, relativo, pessoal” (LARROSA, 2007, p.137).

Em seu trabalho sobre cinema como prática de si, de inspiração foucaultiana, Almansa (2013, p.15) também traz a ideia de formação a partir de uma perspectiva com a qual me alinho. A autora vê a formação como um processo, que gira em torno de uma forma de cultura “na qual a relação consigo é sobremaneira importante para uma aprendizagem que mobiliza, ética e esteticamente, o si do sujeito”.

A presença da experiência nos processos de formação também é trazida por Bárcena (2012), que vai ao encontro de Larrosa ao abordar o saber pela experiência. Ao falar sobre a potência de aprendizagem que os encontros com uma manifestação artística ou um passeio pela rua, por exemplo, pode nos proporcionar, o autor discute o próprio conceito de educação:

É educação o que passa entre os pais, as mães e seus filhos, o que passa entre professores e professoras e seus alunos e alunas. O que ocorre em uma aula universitária, em um colégio ou em um instituto. Mas há educação - outra educação, outra aprendizagem

possível - cada vez que vemos bons filmes, boa literatura, boas expressões artísticas. O que passa com nós mesmos³ (BÁRCENA, 2012, p.49-50).

Para acerrar-se dessa discussão, no entanto, Bárcena destaca que os pensadores da educação precisam tomar posição, ou seja, dar-se conta do que se quer e saber onde se encontra aquilo que não se sabe. “A distância que vou propor que pensemos em relação à realidade é uma *distância poética*” (BÁRCENA, 2012, p.50). Mas por que essa expressão? O autor explica que utiliza o termo “poética” pela sua derivação da palavra grega “poiêsis”, que, segundo ele, originalmente significava a arte de tornar algo visível ou o próprio trabalho do artista ou do poeta. “Há atividades, como a de ensinar, que têm a ver com isso: ensinar é produzir-se a si mesmo no que se faz, como o pintor se faz em seu quadro, o músico em sua partitura, o escultor em sua escultura⁵” (BÁRCENA, 2012, p.50). A relação feita por

3. No original: “*Es educación lo que pasa entre los padres, las madres y sus hijos, lo que pasa entre profesores y profesoras y sus alumnos y alumnas. Lo que ocurre en un aula universitaria, en un colegio o en un instituto. Pero hay educación - otra educación, otro aprendizaje posible - cada vez que vemos buenas películas, buena literatura, buenas expresiones artísticas. Lo que pasa con nosotros mismos.*”

4. No original: “*La distancia que voy a proponer que pensemos en relación con la realidad es una distancia poética.*”

5. No original: “*Hay actividades, como la de enseñar, que tienen que ver con esto: enseñar es producirse a sí mismo en lo que se hace, como el pintor se hace en su cuadro, el músico en su partitura, el escultor en su escultura.*”



Bárcena se justifica pelo que o autor propõe ser a tarefa de uma filosofia da educação, que, segundo ele, não é a de encontrar novas verdades que estavam escondidas, mas de dar visibilidade ao que está diante de nós, ainda que não sejamos capazes de perceber a sua densidade e importância.

E é justamente por problematizar uma aprendizagem não por conceitos, mas produzida a partir do sensível, que o conceito de experiência se aproxima da ideia de marca desenvolvida por Rolnik. Quando se fala na impossibilidade de uma experiência ser a mesma para todos, fala-se também das marcas, já que, segundo a autora (ROLNIK, 1993, p.4), elas são uma memória que se faz em nosso corpo, “não em seu estado visível e orgânico, mas sim em seu estado invisível, [...] que se compõe das misturas dos mais variados fluxos, e onde se produzem diferenças que engendram os devires⁶”, devires, segundo ela, da própria textura.

O que Rolnik chama de marcas poderia se dizer que é, para Bárcena (2012, p.69), o que mobiliza a aprendizagem: aprendemos sempre a partir de “uma espécie de violência: pensamos sempre que há algo que nos força a pensar. Mas se trata de uma operação que não é exclusivamente racional, mas mais precisamente sensível⁷”. E para que essa formação pelo sensível se dê, o autor fala de uma pedagogia do acontecimento, em que ensinar seria promover o encontro com o desconhecido, com o não imaginado: oferecer pistas que dão a pensar. Isso porque, conforme Bárcena (2012), o trabalho

filosófico em educação depende de encontros cujos resultados são imprevisíveis, e os conceitos que se formulam a partir desses encontros têm como origem a emergência de algo inesperado ou, dito de outro modo, de um acontecimento.

Retomada brevemente a ideia da experiência vinculada à formação, cabe, então, reafirmar a maneira pela qual esse trabalho se insere dentro da perspectiva da formação. Ao entender a formação como uma ação do sujeito consigo mesmo, a partir de suas experiências, essa pesquisa busca trazer à luz meus próprios encontros sensíveis com o cinema - não para generalizá-los, mas para pensar a dimensão coletiva da experiência de uma percepção jovem urbana - e produzir sentidos a partir dessas experiências. A seguir, abordo mais detidamente o método por meio do qual esses encontros com os filmes são trazidos para a pesquisa.

6. “Um devir não é uma correspondência de relações. Mas tampouco é ele uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação. [...] Devir não é progredir nem regredir segundo uma série. E sobretudo devir não se faz na imaginação [...]. Os devires-animais não são sonhos nem fantasmas. Eles são perfeitamente reais. Mas de que realidade se trata? Se o devir animal não consiste em se fazer de animal ou imitá-lo, é evidente também que o homem não se torna ‘realmente’ animal, como tampouco o animal se torna ‘realmente’ outra coisa. O devir não produz outra coisa senão ele próprio. É uma falsa alternativa que nos faz dizer: ou imitamos ou somos” (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p.18).

7. No original: “*Aprendemos siempre desde una especie de violencia: pensamos siempre que hay algo que nos fuerza a pensar. Pero se trata de una operación que no es exclusivamente racional, sino más bien sensible*”.



2.3 Conexões múltiplas (ou por que cinema?): a cartografia como método

Entendo o cinema não apenas como porta-voz de determinados modos de ser da sociedade, mas também como produto de sua própria linguagem. Adoto o método cartográfico para o desenvolvimento da pesquisa. Deleuze e Guattari (2011), tomando o conceito emprestado da botânica, utilizam o rizoma como metáfora para o desenvolvimento desse método:

diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não signos. [...] o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 43).

Enxergando essas películas como rizomas, busco conduzir o trabalho sem esperar que eles tragam respostas conclusivas sobre a identidade dos jovens retratados e a quem se dirigem. Não buscando estabelecer relações causais e lineares entre o cinema e a realidade do público, tento, antes, perceber as linhas e conexões em que essas produções cruzam com a vida desses jovens, entre os quais me incluo. No

percurso, também evidencio a origem mercadológica da grande indústria que produz esses filmes e as aspirações que a movem. Eu, também deslocando-me da posição de apenas pesquisadora, investigo nestas películas as linhas que me parecem sensíveis para o tratamento das questões que compõem a investigação.

Em seu trabalho sobre docência, cinema e televisão, Fischer (2009) aponta uma maneira de colocar a educação em conversa com essas linguagens. Para ela, esses exercícios poderiam ser comparados a uma espécie de práticas consigo mesmo.

Suponho que poderia fazer parte importante da formação docente a educação do olhar, a educação de sensibilidade, a educação ética, cuja fonte poderia ser, dentre tantos possíveis, alguns exercícios de imersão nas linguagens audiovisuais: exercícios de entrega aos sons, movimentos, diálogos e cores das imagens do cinema e da televisão (FISCHER, 2009, p.94).

Tal postura vai ao encontro do método de trabalho do cartógrafo, para quem “todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas” (ROLNIK, 2007, p.65). Com isso, a autora sugere que o cartógrafo é um verdadeiro antropófago, recolhendo elementos de diferentes áreas e origens para propor saídas diversas para sua pesquisa, ainda que nenhuma dessas saídas consistam em respostas conclusivas e definitivas. Isso porque, de acordo com a autora, o cartógrafo não busca explicar, tampouco revelar, algo



sobre determinado assunto, pois não acredita haver nada além de “intensidades buscando expressão” (ROLNIK, 2007, p.66), as quais se deve trazer à luz do questionamento e da inter-relação. Por isso, o cartógrafo não ‘revela’ sentidos (o mapa da mina), mas os inventa, “já que não está dissociado de seu corpo vibrátil: pelo contrário, é através desse corpo [...] que procura captar o estado das coisas, seu clima, e para eles criar sentido” (ROLNIK, 2007, p.71).

Referência nos estudos sobre o método, Kastrup (2009, p.32) deixa claro que a cartografia não pretende representar um objeto, mas acompanhar e investigar um processo. Nos estudos da subjetividade, conforme a autora, não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim, embora “sua construção caso a caso não impede que se procurem estabelecer algumas pistas que têm em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo”. Ou seja, mesmo que o cartógrafo lance mão de suas próprias experiências para construir a pesquisa, elas podem dar a ver uma experiência mais ampla e coletiva, já que o pesquisador está inserido no seu próprio contexto de estudo e permite que os atravessamentos da pesquisa ajudem a contar o processo de construção do trabalho.

Para colocar uma pesquisa cartográfica em prática, portanto, é necessário a autora destaca que o pesquisador precisa ter como principal critério de trabalho uma abertura para a vida, encontrando situações em que a vida encontre canais de efetivação. Essa abertura coincide com o próprio viés micropolítico do trabalho do cartógrafo,

que entende o caráter político da sua prática como uma análise da produção de subjetividade dos diferentes elementos que põe em relação.

O que Rolnik chama de abertura para a vida pode ser entendido, a partir de Kastrup (2009, p.33), como a atenção do pesquisador ao longo do trabalho. Um dos pontos fundamentais trazidos pela autora a respeito do tema está relacionado à função da atenção, que, na cartografia, não é de uma pura seleção de informações para posterior representação. É, por outro lado, uma detecção do que ela chama de “forças circulantes” a partir de uma atenção à espreita:

A ativação de uma atenção à espreita - flutuante, concentrada e aberta - é um aspecto que se destaca na formação do cartógrafo. Ativar esse tipo de atenção significa desativar a atenção seletiva, que habitualmente domina nosso funcionamento cognitivo (KASTRUP, 2009, p.48).

A atenção à espreita do cartógrafo, longe de ser necessária apenas no início de uma pesquisa, deve estar presente ao longo de todo o processo. Isso porque, segundo Kastrup (2009, p.49), a construção do conhecimento no trabalho cartográfico trata de obedecer “às exigências da matéria e de se deixar atentamente guiar, acatando o ritmo e acompanhando a dinâmica do processo em questão”. Ao colocar que o conhecimento surge de uma composição, na qual a matéria não é apenas um suporte passivo em relação ao movimento



de produção operado pelo pesquisador, a autora destaca que a matéria “não se submete ao domínio, mas expõe veios que devem ser seguidos”.

Colocar-me à espreita, pois, significa colocar-me em dúvida, estar pronta para reconhecer ao longo de todo o processo as incongruências e as novas questões que se colocam sobre esse tema. Isso porque “para cartografar é preciso, pois, querer o acontecimento, o lançar dos dados, estar aberto à afirmação do acaso, àquilo que faz problema no mesmo” (ANGELI; COSTA; FONSECA, 2012, p.46). Ao abrir-me às dúvidas e ao incerto, deixo de lado os “porquês” para buscar o “como”: ao falarem sobre o método cartográfico, Angeli, Costa e Fonseca (2012) abordam a necessidade do pesquisador de buscar um mundo “inteligisensível”, no qual a dureza e invariabilidade das respostas definitivas dão lugar à mudança e à possibilidade de experimentação da vida em suas diferentes e inconstantes formas.

Além da atenção, a presença do pesquisador no trabalho se dá sobretudo pela escrita. Quando Rolnik (1993) aborda o conceito de marcas, ela o faz aproximando essa ideia da própria pesquisa: se a marca “coloca uma exigência de trabalho que consiste na criação de um corpo que a existencialize, o pensamento é para mim uma das práticas onde se dá esta corporificação” (ROLNIK, 1993, p.4), destaca a autora. Para ela, o pensamento atua como uma forma de *cartografia conceitual*, que funciona como um universo de referência

que criamos para diferentes modos de existência. E, nesse universo, as marcas são a matéria-prima do pensamento, conforme a autora aponta a seguir:

O pensamento, desta perspectiva, não é fruto da vontade de um sujeito já dado que quer conhecer um objeto já dado, descobrir sua verdade, ou adquirir o saber onde jaz esta verdade; o pensamento é fruto da violência de uma diferença posta em circuito, e é através do que ele cria que nascem tanto verdades quanto sujeitos e objetos (ROLNIK, 1993, p.5).

A autora deixa claro, no entanto, que na pesquisa realizada desse modo o que vem primeiro não é o pensamento em si, mas a capacidade do pesquisador de se deixar violentar pelas marcas. Segundo ela, “as marcas são os estados vividos em nosso corpo no encontro com outros corpos, a diferença que nos arranca de nós mesmos e nos torna outro” (ROLNIK, 1993, p.5).

Portanto, assim como descarto a possibilidade de isolar os *blockbusters* do seu processo produtivo e da cultura na qual estão situados, também renego a elevação (elevação?) do jovem à categoria de objeto de pesquisa. Totalmente imbricados, não há como determinar em que momento um filme aborda a juventude ou é por ela impelida a existir como linguagem, até porque, como abordam Deleuze e Guattari (2011, p.16), “uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas,



dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza”. Com tudo isto posto, traço um paralelo entre a conexão livro-mundo estabelecida pelos autores com minha proposta de pesquisa para a narrativa fílmica: assim como os filmes fazem rizoma com o mundo, desterritorializando-o, o mundo, por sua vez - incluo-me aqui como pesquisadora -, reterritorializa essas películas em novas possibilidades. Assim, nós - cinema, pesquisa, jovens, mundo e eu - conduzimos este trabalho, não em busca apenas de respostas, mas de novos agenciamentos criadores.





3. **DAS TELAS AO PAPEL** O CINEMA COMO EXPERIÊNCIA

3. DAS TELAS AO PAPEL: O CINEMA COMO EXPERIÊNCIA

3.1 “E o mundo se põe a ‘fazer cinema’”

Uma forma de apropriação do cinema, de acordo com Deleuze (2013, p.83), guiará este trabalho na análise fílmica. Para ele, o “cinema faz nascer signos que são próprios e cuja classificação lhe pertence, mas, uma vez criados, eles voltam a irromper em outro lugar, e o mundo se põe a ‘fazer cinema’”. Esta compreensão expressa um pouco da maneira como me debruço sobre os filmes: sei que o que está na tela possui uma linguagem própria, certamente não trasladável a um texto impresso, mas passível de gerar lugares outros por onde, daí sim, quero transitar.

Na produção cultural dominante da atualidade, na qual o cinema insere-se com grande peso e importância, a imagem ganha cada vez mais destaque como elemento condutor do processo de identificação entre a obra e o espectador. De acordo com Maffesoli (1995), o “objeto imajado” introduz os indivíduos no mundo da comunhão, interessando mais pela emoção que faz compartilhar do que pela mensagem que deve transportar. A imagem, segundo o autor, “assume uma função de ‘co-presença’, tanto mais importante porque transcende as fronteiras e quebra os diversos enclausuramentos nacionais, de classe e de ideologia” (MAFFESOLI, 1995, p.

130). Trabalhar com *blockbusters*, nesse sentido, permite nos aproximarmos dessa presença imagética que persiste de forma dominante na produção cultural do ocidente. Ao romper com as fronteiras nacionais, ele nos permite perceber pontos consonantes sobre a subjetividade dominante da juventude trazida nas telas.

O autor salienta que a imagem, especialmente em movimento, induz um sentimento de participação e de coletividade pela grande quantidade de mitos que pode engendrar:

Com o risco de chocar, diria que esse bombardeamento, pelos instrumentos dos telos, favorece o reencantamento do mundo, multiforme, observado nos dias de hoje, evidentemente, com o ressurgimento comunitário (tribal, étnico, identitário) que lhe é inerente (MAFFESOLI, 1995, p. 130).

Como mediação entre o homem e o mundo, as imagens assumem o propósito de representar a realidade. “Mas, ao fazê-lo, interpõem-se entre mundo e homem. Seu propósito é serem mapas do mundo, mas passam a ser biombos” (FLUSSER, 2002, p. 9). De acordo com o autor, as imagens técnicas, que atualmente são onipresentes, remagicizam a vida e servem de ilustração dessa inversão da função imagética.

A imagem cinematográfica, encadeando inúmeros textos visuais e sonoros em uma montagem fílmica, carrega em si diversas



possibilidades de apropriação de seu conteúdo. “O cinema [...] é constituído de representantes, de significantes, imaginários, no duplo sentido – usual e técnico – da palavra” (AUMONT, 2012, p. 121).

Ao falar sobre as novas relações que a imagem mantém com seus próprios elementos ópticos e sonoros, Deleuze (2013) afirma que essa característica da imagem faz dela ainda mais legível que propriamente apenas visível. Por perceber a capacidade da imagem tornar-se pensamento, capaz de apreender os próprios mecanismos dele, o autor destaca o papel que a câmera desempenha ao assumir diversas funções proposicionais. Deleuze ressalta, por exemplo, que os grandes gêneros do cinema – filme policial, comédia, etc – não revelam, necessariamente, os tipos de imagem ou os caracteres intrínsecos de cada uma; pelo contrário, são os planos e muitos outros fatores – luminosos, sonoros, temporais – que intervêm nessa tipologia das imagens. Assim, o autor reafirma a capacidade do cinema de “revelar ou criar um máximo de imagens diversas, e, sobretudo, a compô-las entre si através da montagem” (DELEUZE, 2013, p.62).

Ao abordar o cinema moderno, Deleuze (2013) faz uma diferenciação entre este e o cinema clássico. Segundo ele, enquanto o cinema dito de ação expõe situações sensório-motoras, nas quais as personagens agem, às vezes com violência, conforme o que percebem, o cinema atual possibilita outros tipos de situações, nas

quais a ligação sensório-motora é rompida e dá lugar a uma situação óptica e sonora pura. Neste último caso, a personagem encontra-se em uma situação, cotidiana ou não, que transborda quaisquer “ações possíveis ou a deixa sem reação. [...] já não se acredita tanto na possibilidade de agir sobre as situações e, no entanto, não se está de modo algum passivo” (DELEUZE, 2013, p.68). O autor complementa que, quando se está diante de situações ópticas e sonoras puras, não apenas a narração e a ação desmoronam, mas as percepções e as afecções mudam de natureza, justamente por passar para um sistema diverso do sensório-motor próprio do cinema “clássico”.

Em seu trabalho sobre experiência estética com o cinema, Kerr Junior (2014), apropria-se destes conceitos de Deleuze e sugere uma forma de análise fílmica que vai ao encontro do que busco nesta pesquisa. Segundo ele,

Buscáramos uma ação das imagens do cinema, assim como escrevia Deleuze, que inventa possibilidades, que afaste a narrativa do cotidiano, e a afastá-lo, possibilita outros entendimentos sobre si e sobre o mundo. Aproxima-se imagens que produzem rupturas com um modo de pensar a educação, abrindo-a para o inesperado através de rupturas com o esquema sensório-motor (KERR JUNIOR, 2014, p.997).

Ao sugerir, ainda, pensar a educação a partir de outros lugares, Kerr Junior (2014) enfatiza a necessidade de pensar o não pensado. De acordo com o autor, pensar o já pensado é repetir modelos, enquanto pensar o novo é abrir-se para a experiência estética.

3.1.2 Imagem e cinema: o movimento em Deleuze

Construída a partir das filosofias da diferença, essa pesquisa encontra em Deleuze os principais elementos para problematizar o cinema a partir da perspectiva adotada no trabalho. Por essa razão, escolhi fazer uma abordagem mais demorada de alguns conceitos deleuzianos sobre cinema e imagem antes de prosseguir a discussão a partir de outros autores e perspectivas.

Dito isso, busquei na obra “A Imagem-movimento” uma das principais noções trazidas por Deleuze - a partir da obra de Bergson - para o estudo do cinema. O próprio conceito que dá nome ao livro já situa a sétima arte em um espaço diferente daqueles em que se encontram as demais imagens. A diferença entre elas, de acordo com Deleuze (1994), está apoiada em três teorias de Bergson sobre o movimento, as quais vou percorrer brevemente.

A primeira tese bergsoniana traz a imagem-movimento como uma ruptura da forma como se vê a imagem estática. Explico: Deleuze (1994) fala que, segundo Bergson, ainda que se busque ao máximo

encontrar o movimento em uma dada posição dessa imagem, isso será impossível: o movimento em si estará sempre no intervalo entre os instantes capturados, no espaço situado entre as imagens propositadamente congeladas. Devido a essa característica, Deleuze esclarece que o movimento não pode ser confundido com o espaço percorrido, já que esse espaço percorrido é passado e o movimento é o próprio ato de percorrer. A partir dessa noção, o autor desenvolve uma ideia muito bonita sobre as potencialidades da imagem-movimento de modificar a si mesma: “(...) o movimento é indivisível, ou melhor, não se divide sem mudar, com cada divisão, de natureza”⁸ (DELEUZE, 1994, p.13).

Com isso, a própria ideia de que o cinema criaria uma ilusão de movimento é trazida para discussão. Deleuze destaca que o cinema não nos dá uma imagem à qual se agregaria movimento, mas sim nos dá imediatamente uma imagem-movimento: o cinema nos oferece um corte, mas um corte móvel, e não um corte imóvel acrescido de movimento abstrato.

Conforme o autor, outros aspectos iriam levar o cinema a evoluir e a conquistar a sua própria originalidade: a montagem, a câmera móvel e a emancipação de uma tomada que se separa da projeção. Devido

8. No original: “(...) *el movimiento es indivisible, o bien no se divide sin cambiar, con cada división, de naturaleza*”



a essas características, Bergson destacaria que o plano deixava de ser uma categoria espacial para se tornar temporal, ao mesmo tempo em que o corte passa a ser móvel ao invés de imóvel. É a partir desse momento que a imagem passa a ser vista pelo movimento - seu lugar no tempo - e não mais pelo espaço que ocupa.

A segunda tese de Bergson que Deleuze explora diz respeito ao movimento em função do momento qualquer. Para tornar mais palpável a compreensão dessa tese, recorro ao exemplo trazido por Deleuze (1994) do desenho animado. O autor fala que esse tipo de desenho pertence ao cinema justamente porque nele o desenho já não se constitui uma imagem pronta, dada, acabada. Nele, a imagem está sempre em modificação, fazendo-se e desfazendo-se. Ou seja, a imagem não se dá em um momento único, mas especificamente na continuidade do movimento, no instante qualquer que a figura descreve.

Ainda que o cinema se caracterize pelo movimento em função do instante qualquer, Deleuze (1994) destaca que essa arte também se alimenta de instantes privilegiados. A conhecida série fotográfica de Marey e Muybridge, que registraram o galope de um cavalo para verificar se havia algum momento em que o animal ficava com as quatro patas no ar, é recuperada pelo autor para deixar mais clara a ideia do instante privilegiado. Segundo ele, se se escolhem bem os momentos equidistantes de um movimento, certamente haverá entre eles momentos assinalados. Entretanto, eles só são instantes

privilegiados por seu caráter de pontos singulares que pertencem ao movimento, ou seja, embora singulares, os instantes assinalados seguem sendo um instante qualquer entre os demais.

Já a terceira tese de Bergson fala sobre o movimento em relação ao tempo e ao espaço:

Além de o instante ser um corte imóvel do movimento, o movimento é um corte móvel da duração, quer dizer, do todo ou de um todo. O que implica que o movimento expressa algo mais profundo: a mudança na duração ou no todo. Que a duração seja mudança, isso forma parte de sua própria definição: ela muda e não cessa de mudar. Por exemplo, a matéria se move, mas não muda. Agora, o movimento expressa uma mudança na duração ou no todo⁹ (DELEUZE, 1994, p.22).

O autor traz uma das figuras utilizadas por Bergson para exemplificar essa tese. Um animal que se move, por exemplo, move-se para algo. Em busca de alimento, ele se desloca de um ponto A a

9. No original: "Además de que el instante es un corte inmóvil del movimiento, el movimiento es un corte móvil de la duración, es decir, del Todo o de un todo. Lo cual implica que el movimiento expresa algo más profundo: el cambio en la duración o en el todo. Que la duración sea cambio, esto forma parte de su propia definición: ella cambia y no cesa de cambiar. Por ejemplo, la materia se mueve, pero no cambia. Ahora bien, el movimiento expresa un cambio en la duración o en el todo".

um ponto B. Após esse movimento, não é apenas o estado do animal que muda, mas o todo que havia nos dois pontos (A e B) e entre esse mesmo espaço. Por isso mesmo que Deleuze (1994) destaca que se tivesse que definir o todo, fá-lo-ia pela relação, já que é a partir dela que o todo se transforma ou muda de qualidade. Esse todo de que fala Deleuze não deve, no entanto, ser confundido com um conjunto. Ele ressalta que enquanto os conjuntos são fechados e constituídos por partes, o todo é aberto e não composto por partes, visto que ele não se divide sem mudar de natureza em cada etapa de sua divisão: “O todo é, por conseguinte, como o fio que atravessa os conjuntos dando a cada um a possibilidade, necessariamente realizada, de comunicar-se com outro, ao infinito¹⁰” (DELEUZE, 1994, p.34).

Após apresentar e problematizar as teses de Bergson, Deleuze (1994) faz uma aproximação efetiva entre a discussão sobre movimento e tempo em relação ao cinema. O autor esclarece, por exemplo, que o plano no cinema não é outra coisa senão o próprio movimento. Já a montagem “é essa operação que recai sobre as imagens-movimento para desprender delas o todo, a ideia, ou seja, a imagem do tempo¹¹” (DELEUZE, 1994, p.51). Ao abordar os quadros no cinema, o autor também recupera a discussão anterior sobre o todo e os conjuntos: segundo ele, o fora de campo - aquilo que não se vê ou se ouve dentro de um dado quadro - está sempre presente. Isso porque o que está enquadrado (o todo) sempre remete a um outro conjunto, que igualmente remete a outro conjunto sucessivamente.

Assim como diversos tópicos trazidos ao longo do trabalho, essa discussão em especial é retomada e ampliada no capítulo em que trago as minhas experiências com os filmes pesquisados. Por enquanto, lanço, a seguir, um olhar mais detido sobre esse tipo de produção fílmica que engloba as películas vistas nesse trabalho: os *blockbusters*.

3.2 Então, vamos falar sobre *blockbusters*?

Pelo alcance e empatia junto ao público jovem, vi que entre os produtos culturais que mais podem fornecer material para uma discussão sobre a juventude está o cinema de massa ou, mais popularmente conhecido, os *blockbusters*. Geralmente produzidos a partir de *best-sellers* da literatura, estes filmes misturam enredos cada vez mais complexos, trazendo temas com conflitos psicológicos e sociais repletos de pistas sobre esse público.

É importante destacar que esta pesquisa não pretende posicionar-se contra ou a favor da produção fílmica *hollywoodiana*¹², mas pensar as

10. No original: “El todo es, por consiguiente, como el hilo que atraviesa los conjuntos dando a cada uno la posibilidad, necesariamente realizada, de comunicarse con otro, al infinito”.

11. No original: “es esa operación que recae sobre las imágenes-movimiento para desprender de ellas el todo, la idea, es decir, la imagen del tiempo”.



referências culturais, estéticas e políticas que veicula. Warnier (2000, p. 165) acredita que “confundir as indústrias da cultura com a cultura é tomar a parte como o todo”. Para ele, é equivocado concluir que a padronização da produção leva a uma homogeneização do consumo, já que este tornou-se também um espaço de produção cultural. O problema que enfrentamos atualmente, segundo o autor, é o da “fragmentação e dispersão das referências culturais mais do que a homogeneização destas referências” (WARNIER, 2000, p. 151).

De acordo com Santaella (2003), até meados do século XIX, dois tipos de cultura podiam ser mais facilmente percebidas nas sociedades ocidentais: uma cultura erudita, de elite, e, outra, popular, produzida e consumida por aqueles que não tinham acesso a essa outra cultura. Com a emergência dos meios de reprodução técnico-industriais (jornal, foto, cinema) e com a onipresença dos meios eletrônicos de difusão (rádio, televisão), a autora fala sobre o advento da cultura de massas. Santaella (2003, p.52) explica que, “ao absorver e digerir, dentro de si, essas duas formas de cultura, a cultura de massas tende a dissolver a polaridade entre o popular e o erudito, anulando suas fronteiras”. Já a partir dos anos 1980, com a disseminação de tecnologias portáteis e/ou mais personalizadas, como CD e TV a cabo, a autora passa a utilizar a expressão cultura das mídias para se referir à então recente dinâmica que se construía entre as mídias entre si e à aceleração do tráfego entre suas plataformas, tempos e espaços. Mas novas mudanças ainda estariam por vir. A hegemonia da cultura de massas, até então inquestionável,

“foi posta em crise junto com a invasão [...] da informatização, penetrando em todas as esferas da vida social, econômica e da vida privada” (SANTAELLA, 2003, p.53).

Em uma análise crítica da cultura dita de massa, Umberto Eco (2008) denominou de “apocalípticos” ou “aristocráticos” aqueles que viam apenas o lado ruim dessa cultura, e de “apologistas” ou “integrados” aqueles que viam com um entusiasmo cego os produtos dessa indústria. O autor deixa claro que o problema está no fato de ser conduzida por grupos econômicos e realizada por especialistas em fornecer ao espectador aquilo que julgam ser mais vendável, sem que haja um diálogo efetivo com pessoas da cultura no processo de produção. Logo, a questão a ser formulada neste caso não é se a cultura de massa é boa ou má. O problema que se coloca é, na verdade, o seguinte:

Do momento em que a presente situação de uma sociedade industrial torna ineliminável aquele tipo de relação comunicativa conhecido como conjunto dos meios de massa, qual a ação cultural possível a fim de permitir que esses meios de massa possam veicular valores culturais? (ECO, 2008, p. 50)

12. Embora a produção de *blockbusters* não seja restrita a Hollywood, sendo Bollywood, inclusive, um grande exemplo desse tipo de produção fora dos Estados Unidos, utilizo em muitos momentos do trabalho o termo “*hollywoodiano*” para me referir aos filmes desse gênero produzidos em solo norte-americano.

Abrir-se a uma outra estética fílmica, no entanto, não significa o apagamento de uma análise baseada também no repertório cultural - não apenas cinematográfico - a que eu, como pesquisadora, estou habituada a usufruir. Longe de utilizar este repertório como forma de invalidar ou propor julgamentos sobre a qualidade estética das obras em questão, este conhecimento está presente ao longo de todo trabalho implícita ou explicitamente para agregar novos olhares sobre essas produções e suas referências a características dos jovens.

Com histórias envolventes, esses filmes não simplesmente passam por seus espectadores, como muitas vezes se constituem em verdadeiras experiências para eles. É cada vez mais comum o agrupamento de jovens identificados com determinadas tramas em fãs-clubes ou comunidades virtuais. Para se ter uma ideia da abrangência desse tipo de películas, busquei alguns números sobre o envolvimento de jovens com os filmes que aqui são tratados. A partir de números coletados no dia 07 de novembro de 2016, verifiquei que a página no *Facebook* “Jogos Vorazes - O Filme” já reúne 22.283.080 pessoas, a página “A Série Divergente” possui 6.059.510 curtidas e a página “*Maze Runner*” tem 3.528.475 seguidores.

No entanto, talvez por serem produzidos para o consumo em massa, esses filmes costumam não ser alvo da pesquisa acadêmica em algumas instituições. Em uma busca, no dia 07 de novembro de 2016, pelas palavras-chaves “cinema” e “educação” no repositório online da UFRGS, UFRJ e Unicamp, foram encontrados 5438, 842

e 10571 resultados respectivamente. Em outra busca pela palavras-chave “*blockbuster*”, foram encontrados 88 resultados no banco de periódicos da UFRGS, em detrimento de 31 e 2 resultados nos bancos da UFRJ e Unicamp. Já na busca pela palavra “*hollywoodiano*” foram encontrados 172, 21 e 9 resultados, respectivamente. Sei que o acréscimo da palavra “*blockbuster*” ou a utilização de “*hollywoodiano*” - em detrimento da busca mais ampla, por “cinema”, por exemplo - nas buscas impactaram o número de resultados encontrados, no entanto, é justamente sobre este tipo de produção cinematográfica que me interessa saber se há pesquisas sendo realizadas. Pareceu-me curioso notar que, embora os três repositórios tenham um satisfatório número de pesquisas sobre cinema, os resultados obtidos pela busca de termos específicos sobre a produção audiovisual de massa mostram que apenas uma destas três instituições - a UFRGS - demonstra ter mais abertura e/ou interesse para a pesquisa sobre esse tema.

Apartados do grupo de filmes sobre os quais o viés mercadológico não opera de maneira tão forte, os *blockbusters* são produzidos e direcionados para o consumo em massa. Marginalizados no circuito artístico e vistos com preconceito por seus consumidores, os arrasa-quarteirões não recebem a devida atenção do olhar acadêmico e científico. De acordo com Mascarello (2006), as práticas sociais e político-acadêmicas das universidades brasileiras instauram um duplo processo de canonização e marginalização de objetos de estudo em relação às produções cinematográficas.



Entre os estudos legitimados, destaca o autor, estão a filmografia e a reflexão cinemanovistas e do cinema moderno, assim como seus antecessores (Godard, Pasolini e Resnais, por exemplo) e sucessores (documentário contemporâneo, Dogma 95, etc). Já a lista dos tipos de filmes segregados traz, entre outros,

gêneros brasileiros como o trash, o horror, o cinema juvenil e a ficção científica, o lúdico e o cômico, os estudos de recepção e do espectador, a teoria dos gêneros cinematográficos, o cognitivismo, a distribuição e exibição e, finalmente, as aproximações não precipuamente ideológicas a Hollywood (MASCARELLO, 2006, p.334).

O autor destaca que a abordagem segregativa do cinema *hollywoodiano* nas universidades gera um descompasso em relação ao grau de evolução, a nível internacional, dos denominados “estudos de Hollywood”. Mascarello (2006) também enfatiza que o predomínio de Hollywood na contemporaneidade é ocasionada devido à reconfiguração estética e mercadológica dos *blockbusters* a partir de 1975, quando os grandes estúdios passam a integrar-se a outros segmentos da indústria midiática e de entretenimento, ganhando nova abrangência. Essa hegemonia *hollywoodiana* é vista com lamentação pela Academia e, segundo o autor, são três os aspectos vistos como sinalizadores da decadência estética e sociocultural apontados pelos estudiosos em relação a essas produções:

(1) a debilitação narrativa dos filmes, privilegiando o espetáculo e a ação em detrimento do personagem e da dramaturgia; (2) a patente juvenilização/infantilização das audiências; e (3) o lançamento por saturação dos blockbusters, reduzindo os espaços de exibição para o cinema brasileiro e o cinema de arte internacional (MASCARELLO, 2006, p.335).

O aparente desinteresse pela pesquisa sobre os *blockbusters* advém do fato de serem produzidos dentro de uma grande indústria cinematográfica preparada para produzir novos arrasa-quarteirões em larga escala? Esta questão, ainda que não seja especificamente o foco de minha investigação, foi uma das motivadoras da construção deste trabalho e da elaboração do meu problema de pesquisa: de que forma o cinema, precisamente os *blockbusters*, tematiza as características e os principais conflitos da juventude na contemporaneidade? O que isso tem a ver com o processo de formação de jovens como eu?

3.3 *Blockbusters* e consumo de massa: para além da marginalização

Se a produção artística não pode ser descolada de seu espaço e de seu tempo, é possível ver no cinema um importante marco do contexto sócio-cultural de uma época. Com elementos repletos de sentidos



produzidos e reproduzidos pela coletividade, os filmes podem carregar consigo o imaginário da sociedade pela e para a qual foram elaborados. Para Deleuze (2013), ainda que a história das imagens, segundo ele, não pareça evolutiva, pois combinam diferentemente os mesmos elementos, “há fatores históricos e geográficos que atravessam o cinema, colocam-no em relação com outras artes, fazem-no sofrer influências e também exercê-las” (DELEUZE, 2013, p. 66).

A história mundial, desde a invenção do cinematógrafo pelos irmãos Lumière no final do século XIX, pode ser vista e reinterpretada a partir dos filmes produzidos. Também por obras cinematográficas é possível traçar características sócio-culturais de cada época e lugar, ainda que essas películas estivessem à frente de seu tempo. No auge dos filmes estadunidenses sobre gângsteres, por exemplo, algumas películas não puderam ser distribuídas pelo impacto que seu conteúdo poderia causar. De acordo com um estudo de Jonathan Munby sobre esse tipo de filmes, em 1935 o gênero de filmes de gângsteres foi banido, e *Public Enemy* (WELLMAN, 1931) e *Little Caesar* (LEROY, 1931) tiveram seus lançamentos não autorizados até 1953 para não ocasionar uma má impressão do “American life” (HILFER, 2003).

Já nos anos 1960, o lançamento de *Masculino, Feminino* (GODARD, 1965) traz para as telonas um bom apanhado do comportamento da juventude - europeia, já que o filme é rodado na

França - frente ao contexto sócio-político da época. Pertencentes à geração coca-cola, mas inspirados pelos ideais marxistas, os protagonistas confrontam-se com os principais problemas enfrentados no período: a revolução sexual, a violência, a Guerra do Vietnã, os apelos da sociedade de consumo, entre outros.

Outro título que marcou época foi *Hair* (FORMAN, 1979). Baseado no musical homônimo da *Broadway*, o filme aborda o movimento *hippie* e o comportamento da juventude confrontada com a onipresença da Guerra do Vietnã e com a liberdade de expressão proporcionada pela contracultura. Mais do que uma história sobre os rumos político-econômicos dos Estados Unidos em relação à Guerra, o filme é rico em elementos que caracterizam os jovens da época, seja na linguagem e no figurino, seja no comportamento.

De acordo com Mascarello (2006), a partir de meados dos anos 1970, já com a absorção mercadológica do cinema acontecendo de maneira mais forte e acelerada, alguns filmes passam a ser produzidos para o consumo em massa, levando a denominação de *blockbusters*. Esta conjuntura passa a ser percebida também na estética e no consumo das obras cinematográficas a partir de então. Nos anos 1980, é notável o distanciamento dos *blockbusters* de questões mais políticas ou sociais, como podia ser visto nas décadas anteriores. Em *Flashdance* (LYNE, 1983), *Footloose* (ROSS, 1984) e *Dirty Dancing* (ARDOLINO, 1987), que fizeram grande



sucesso entre o público jovem, por exemplo, o pano de fundo deixa de ser a política para dar lugar a preocupações mais diretas e tangíveis, como conflitos familiares e estudantis/profissionais. Além disso, as três películas trazem a dança e a musicalidade como principais características, emplacando bons resultados não apenas nas bilheterias do cinema, mas também nas paradas de sucesso das rádios. Inicia-se um movimento de consumo dos filmes para além das salas de cinema. Como produtos, agora comerciais, eles precisam vender um estilo consumível em vários formatos: roupas, penteados, *hits* musicais, coreografias, comportamentos.

No final dos anos 1990, nasce um novo tipo de filme voltado ao público jovem e que se estenderá ainda pelos anos 2000. Com a sexualidade como fio condutor da trama, *American Pie* (WEITZ, 1999) parece-me um bom representante dos *blockbusters* do período. A curiosidade pela descoberta sexual e todas as implicações psicológicas e sociais provenientes daí é o que dá o tom do filme. A linguagem torna-se bastante próxima do público, e a comédia passa a ser a forma principal de abordagem. Além de ser um gênero vendável e tornar o assunto mais leve, sugere uma maneira mais fácil de contornar a possível censura dos pais sobre o filme.

Ainda que as produções sobre vampiros e outros seres do gênero da fantasia não fossem uma novidade para o cinema, são justamente eles os personagens dos filmes de maior sucesso entre o público jovem nos últimos anos. Com o estouro da Saga Crepúsculo,

inaugurada pelo seu filme homônimo (HARDWICKE, 2008), o tema do amor impossível, tão comum no cinema, ganha contornos sobrenaturais e, talvez por isso, ainda mais cativantes para esse público. Por outro lado, mesmo que num contexto diverso, a lógica dos contos de fadas é o fio condutor da saga: alia-se à história da jovem comum que cativa o rapaz belo e inacessível às demais o fato dessa história de amor trazer componentes do mundo da fantasia acompanhados de elementos não convencionais para contos de fadas, como a paixão da protagonista pelo vampiro e por um amigo de infância. Vemos, portanto, um pano de fundo calcado no surreal, mas com dilemas bastante humanos e oriundos da própria realidade do espectador.

3.4 *Blockbusters*: uma experiência estética é possível?

Ainda que apresentem incontestáveis elementos para pensar a cultura e a sociedade neles refletidas, esses filmes estão longe de serem as primeiras escolhas em pesquisas acadêmicas sobre jovens e seus processos de formação. No entanto, basta verificar a lista dos títulos campeões de bilheteria para compreender a força estético-política que pode ter esses filmes nos modos de vida dos jovens.

Mas de que ordem de experiência podemos falar quando se trata de *blockbusters*? Ainda que eles possam efetivamente se tornar uma experiência para os jovens, conforme todos os sentidos que

esse termo traz segundo Larrosa, poderiam esses mesmos filmes constituir-se em uma experiência, aí sim, estética? É claro que não suponho a possibilidade de responder essas questões, mas, ainda assim, vejo como necessário problematizar a relação dessas produções fílmicas com a ideia de experiência estética.

Tendo a obra de Deleuze como base, Farina (2005, p.76) destaca que o “pensamento estético deleuziano entende a arte como um artefato com uma dupla capacidade: a de tornar visível as formas de vida do homem e a de ‘vitalizar’, de colocar em movimento essas formas¹³”. Com isso, a autora recupera a maneira como Deleuze percebe a arte: não como um fim em si, mas como uma forma de tornar perceptíveis os processos de formação do sujeito.

Os conceitos que compõem uma obra problematizam os modos de vida do homem, problematizam as formas nas quais a vida se faz e os modos nos quais o homem a experimenta. Os conceitos estéticos se engendram através de imagens, gestos, palavras e sons, através das formas a partir das quais tornam visível e audível a experiência humana. Por isso, as obras vestem a força dos acontecimentos que afetam as formas de vida e as formas de ser humano¹⁴ (FARINA, 2005, p.79).

Diferentemente da concepção kantiana, segundo a qual a experiência estética estaria condicionada por um modo de percepção que representaria a própria experiência, Farina (2005) argumenta que,

para Deleuze, o pensamento estético supõe uma resistência a essa ideia. “A ‘teoria do sensível’ se interessa pelas formas da experiência, pelas condições que fazem com que uma experiência seja real e não apenas uma representação do ‘possível’¹⁵ (FARINA, 2005, p.80). Ou seja, para o filósofo, só se produziria saber a partir da experiência real.

É por meio da arte, segundo Farina (2005), que se desestabilizam as ordens de saberes que controlam as linhas de vida, que se problematiza a percepção humana, que se promove uma experiência de estranhamento do seu próprio sentido. A produção artística que interessa, assim, ao pensamento deleuziano, é, conforme a autora, a que se compõe com as forças vitais atuantes sobre os modos de relacionar-se com a existência. Dessa composição, Farina destaca que se projetam linhas de vida em direção ao território do sem-sentido e do sem-significado, levando o sentido justamente para uma *zona de*

13. No original: “pensamiento estético deleuziano entiende el arte como un artefacto con una doble capacidad: la de hacer visible las formas de vida del hombre, y la de ‘vitalizar’, de poner en movimiento estas formas”.

14. No original: “Los conceptos que componen una obra problematizan los modos de vida del hombre, problematizan las formas en las que la vida se hace y los modos en que el hombre la experimenta. Los conceptos estéticos se engendran a través de imágenes, gestos, palabras y sonidos, a través de las formas bajo las cuales tornan visible y audible la experiencia humana. Por eso, las obras visten la fuerza de los acontecimientos que afectan las formas de vida y las formas de ser hombre”.

15. No original: “La ‘teoría de lo sensible’ se interesa por las formas de la experiencia, por las condiciones que hacen que una experiencia sea real y no sólo una representación de lo ‘posible’”.



indeterminação, onde o vínculo da arte com a realidade mesma pode perder qualquer relação factível ou reconhecível.

Assim, acionar o pensamento seria, pois, para Deleuze, uma das formas como a arte se manifesta. Manifesta-se, aliás, de maneira distinta das demais. Farina (2005, p.78) retoma que o desencadeamento do pensamento para Deleuze acontece a partir de uma espécie de violência que se dá sobre o sujeito, “e quando essa violência sobre o sujeito se encontra no território da arte, o faz pensar de uma maneira diferente, através de processos específicos”. Ao relacionar essa visão deleuziana sobre a experiência estética com as ideias de Rolnik trazidas anteriormente sobre marcas, é possível questionar se os *blockbusters* que têm sido produzidos são capazes de ‘violentar’ o espectador jovem a ponto de provocar-lhe o pensamento, a ponto de levar-lhe a ter uma experiência de perda de seus próprios contornos perspectivos, uma experiência estética.

O cinema *hollywoodiano*, nesse aspecto, parece-me o mais emblemático representante da leva de filmes portadores de uma estética pensada para captar um sentimento coletivo, abordando-o sob uma linguagem universalizante e de fácil compreensão. Por pertencer a uma indústria que movimenta a economia cinematográfica mundial - abrangendo também muitos outros mercados vinculados ao consumo desses produtos -, as películas norte-americanas são produzidas sob uma forte influência comercial. Os filmes lançados por essa indústria, portanto, nascem não apenas

com o intuito de entreter o público a que se destina, mas também de gerar empatia com esse público, levando para as telonas os principais conflitos, desejos e frustrações que inquietam grande parte das pessoas.

Canevacci (2001), ao propor uma tipologia para pesquisar o cinema, divide-o em três níveis diferentes para estudo: o cinema direto, científico ou de documentário, o cinema de ficção e o cinema sincrético ou indireto. Para este trabalho, interessa-nos particularmente o aprofundamento do segundo nível tipológico, que, segundo o autor, opera com base na cultura de massa e no imaginário dentro da lógica de produção da indústria cultural.

No cinema ficcional, Canevacci (2001) identifica que a antropologia visual executou uma tarefa essencial à sua manutenção: compreender os modelos e tendências que invadem as periferias no plano mundial a partir dos centros de produção na sociedade contemporânea. Segundo ele, a nova cultura do consumo “conseguiu construir um sistema polissêmico de fruição adaptável a cada realidade sociológica” (CANEVACCI, 2001, p. 169). Desta forma, salienta, as referências históricas são descartadas e a dimensão social da obra resume-se a apresentar redundâncias psicológicas. O autor cita como exemplo as tramas que envolvem homens e mulheres, nas quais tudo é traduzido numa base dramaturgicamente de paixões elementares. A simplificação da experiência estética, no entanto, faria parte,



segundo Lipovetsky (2015), da própria produção cultural da sociedade contemporânea, a qual não estaria mais comprometida com a missão emancipadora, pedagógica e política da arte. É de uma “estética do consumo e do divertimento que se trata: [...] ‘experiências’ consumatórias, lúdicas e emocionais aptas a divertir, a proporcionar prazeres efêmeros, a vitaminar as vendas” (LIPOVETSKY, 2015, posição 536)¹⁶.

A afirmação de um suposto empobrecimento artístico, no entanto, é feita, inclusive, por muitos empresários criativos, destaca Lipovetsky (2015). Segundo ele, muitos representantes dessa indústria afirmam que suas produções não são arte, apenas entretenimento:

Tal posição é dominante em particular em Hollywood, onde os profissionais do cinema negam frequentemente a dimensão artística de seus filmes. Walt Disney já declarava que desejava apenas “divertir e fazer as pessoas rirem... agradando-as, em vez de se preocupar com se exprimir ou realizar criações obscuras”. Mais recentemente, Steven Spielberg e Jeffrey Katzenberg afirmam: “O essencial reside numa boa história, somos contadores” (LIPOVETSKY, 2015, posição 1097).

Ao recuperar esses relatos, o autor afirma que não se trata mais de colocar a criatividade artística em primeiro lugar, mas sim a rentabilidade dos filmes, ainda que isso custe o achatamento da liberdade criativa dos produtores. Isso acontece porque, com os

orçamentos inflados, a liberdade artística dos criadores é reduzida, sendo controlada prioritariamente pelos responsáveis pelo marketing. Assim, fórmulas bem-sucedidas em filmes anteriores são repetidas em novas sequências, privilegiando tudo o que possa favorecer a inserção de marcas comerciais nas produções fílmicas.

O problema dessa planificação, diz o autor, é a forte concentração de sucessos, responsáveis por criar uma sensação de monotonia em relação ao consumo cultural. “O capitalismo artista e sua ordem midiático-publicitária é um sistema que produz a ‘diversidade homogênea’, a repetição na diferença, o mesmo na pluralidade” (LIPOVETSKY, 2015, posição 807). Ou seja, o paradoxo da produção cultural contemporânea está justamente na oferta de uma grande variedade de obras artísticas e, ao mesmo tempo, da serialização e homogeneização dessa produção.

Ainda que concebidas dentro de um sistema marcadamente capitalista, essas películas não podem ser compreendidas através do reducionismo que as coloca à parte do circuito cultural. Compreendendo a cultura numa perspectiva antropológica, na qual,

16. Por se tratar de um e-book, a referência de localização do excerto de texto utilizado será feita pela posição do trecho no livro digital.



segundo Chauí (1995), o conceito pluraliza-se e alarga-se para além da produção artística, é possível ver nesses filmes o agenciamento de diferentes elementos que produzem novos sentidos sobre a realidade. Tais elementos - narrativa, temáticas, sonoplastia, figurinos, planos de filmagens, etc -, vistos sob a perspectiva deleuziana de agenciamento, entram em uma conexão viva entre eles, mudando de natureza à medida que aumentam suas conexões (DELEUZE e GUATTARI, 2011).

A própria noção deleuziana de território¹⁷, terreno com e a partir do qual se constrói determinada realidade, pode ser observada nesses filmes através da percepção das forças que modificam e destroem os significados oriundos da realidade sobre os quais a linguagem cinematográfica opera. Longe de estancar a produção de sentidos, a estética fílmica fornece ao espectador jovem novos modos de transbordar os territórios estabelecidos e encontrar caminhos para a produção de sua subjetividade.

17. Para Deleuze e Guattari (2008, p.218), "o território é feito de fragmentos decodificados de todo tipo, extraídos dos meios, mas que adquirem a partir desse momento um valor de 'propriedade'".







4. **QUE JUVENTUDE** É ESSA AÍ NA TELA?

4. QUE JUVENTUDE É ESSA AÍ NA TELA?

4.1 Juventude e mídia: relações possíveis

A curiosidade por este tema, além de vir das motivações já mencionadas no início do trabalho, veio também de um pressuposto que, aos poucos, este percurso investigativo vem desmontando. Acreditava que o estudo do cinema poderia me revelar fidedignamente o perfil dos jovens na atualidade, inclusive idealizando uma generalização que, cedo, descobri ser impossível. Logo percebi que essa pesquisa, embora pretenda falar de uma experiência coletiva dos modos de ser jovem na contemporaneidade, possui recortes muito específicos e que não podem ser ignorados. Abraçada por filmes produzidos em uma indústria cinematográfica altamente capitalista, essa pesquisa fala sobre jovens alcançados por essas produções, direta ou indiretamente.

Construí essa percepção pensando nos filmes feitos ao longo das últimas décadas e que, para mim, seriam bons termômetros da maneira de pensar e de se relacionar da sociedade em cada época. Pensei, de início, que a pesquisa me mostraria uma abertura do pensamento da juventude contemporânea em relação a temas ainda tabus para outras gerações, como diversidade sexual, empoderamento feminino, diversidade racial, etc. Ora, não seria lógico que o cinema produzido na atualidade trouxesse essas temáticas, já que nos idos anos 1960 a contracultura, principalmente por meio dos jovens,

já havia aberto espaço para tais rupturas com o conservadorismo? Aparentemente não. Enquanto eu ainda alimentava a expectativa de encontrar nos *blockbusters* as vozes de uma juventude mais aberta e igualitária, pesquisas sobre o perfil do jovem brasileiro divulgadas entre dezembro de 2014 e julho de 2015 mostraram o conservadorismo ainda fortemente presente entre esse público. Embora sejam pesquisas de mercado – e não acadêmicas –, menciono esses dados a seguir, pois, longe de pretender tomá-los como base para essa pesquisa, julgo pertinente citá-los, não apenas por terem me causado esse estranhamento ao longo do percurso investigativo, como também por terem sido disparadores de questionamentos, aí sim, elaborados academicamente.

De acordo com pesquisa Datafolha divulgada em julho de 2015¹⁸, o perfil do jovem brasileiro ainda é majoritariamente conservador. Ter comportamento homossexual, por exemplo, é moralmente inaceitável para 30% dos brasileiros de 16 a 24 anos, uma rejeição grande e ainda assim menor que entre os brasileiros maiores de 25 anos, para quem a recusa a gays atinge 45%. Em relação ao aborto, 79% dos jovens rejeitam o procedimento, enquanto 67% defendem

18. Dados extraídos de reportagem veiculada em 08/07/2015 no site da Folha de São Paulo. Conteúdo acessível pelo endereço: www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/225325-curte-o-meu-perfil.shtml.



ser moralmente errado fumar maconha. Em outra pesquisa realizada pelo Instituto Avon e Data Popular¹⁹ e divulgada em dezembro de 2014, 96% dos entrevistados afirmam viver em uma sociedade machista, mas, ao mesmo tempo, 68% acreditam ser errado uma mulher ir para a cama no primeiro encontro, 76% vêem com pudores aquelas que possuem vários “ficantes” e 80% acham que a mulher não deve ficar alcoolizada em festas. Situações de assédio e abordagem violenta em “baladas” também ocorreram com 78% das jovens ouvidas. No entanto, não apenas a violência explícita foi constatada pela pesquisa. Para 42% das mulheres entrevistadas uma garota deve ficar com poucos homens, e 43% deles ainda diferenciam as mulheres para namorar e as para “ficar”. Julgo importante acrescentar que, embora tivesse acesso à quantidade e à faixa etária dos participantes da pesquisa, não foram divulgadas informações sócio-econômicas, o que, de certa forma, faz-nos olhar com cautela para a relação destes resultados com as diferentes classes sociais existentes no país e suas regiões.

E, como havia adiantado antes da menção às pesquisas, o olhar sobre esses dados a partir da literatura com a qual trabalho gerou novas ponderações. Em um estudo sobre a participação social e política de jovens no Brasil, Carrano (2012) cita pesquisas a respeito de políticas públicas instituídas em oito regiões metropolitanas brasileiras, a partir das quais percebeu-se uma ampla presença da ideia de protagonismo juvenil nas falas de gestores desses projetos. A partir desses resultados, o autor argumenta que, contraditoriamente,

as práticas desenvolvidas não estimulavam a participação dos jovens, focando-se muito mais em palestras sobre prevenção da gravidez e uso de drogas. Com essa percepção, o autor apontou a necessidade de se olhar para a juventude de forma mais propositiva - indagando e promovendo espaços de diálogo - em vez de aplicar práticas que pressupõem as necessidades desse público. “Os jovens precisam de espaços e tempos não apenas para receber projetos pré-concebidos por lógicas adultas; eles e elas querem dizer o que precisam e sinalizar para o que podem fazer individual e coletivamente” (CARRANO, 2012, p.90).

Olhar para pesquisas de mercado, portanto, deve servir apenas como disparador de uma problematização muito mais ampla. Em relação ao engajamento político dos jovens, por exemplo, Carrano (2012) destaca que uma das hipóteses mais trabalhadas no debate sobre a participação contemporânea dos jovens é a que percebe as novas formas da participação política desse público, como no uso que fazem da internet e das redes sociais para a absorção de novas

19. O levantamento foi feito com 2.046 jovens de 16 a 24 anos de todas as regiões do país, sendo 1.029 mulheres e 1.017 homens. As informações foram obtidas em reportagem veiculada em 03/12/2014 pelo site G1. Conteúdo acessível pelo endereço: <http://g1.globo.com/bemestar/noticia/2014/12/48-dos-jovens-acham-errado-mulher-sair-sem-o-namorado-diz-pesquisa.html>

20. No original: “*un conjunto humano que comparte un ambiente de formación tecnológico y, en consecuencia, también un sistema cognitivo así como un mundo imaginario*”

21. No original: “*la crisis de la transmisión cultural en el pasaje de las generaciones alfabético-críticas a las generaciones post-alfabéticas, configuracionales y simultáneas*”



temáticas. Nesse sentido, o autor fornece uma importante pista de como compreender a participação social e política dos jovens na forma como se dá nos dias atuais. Segundo ele, “é preciso indagar como se reinventam as tradições militantes e como são questionados os antigos modelos de participação institucional” (CARRANO, 2012, p.93). Um dos questionamentos propostos pelo autor, por exemplo, é de que forma os espaços clássicos de participação absorvem as demandas que chegam através dos diferentes coletivos, tais como negros, mulheres, LGBT, deficientes?

Assim, os resultados obtidos nessas pesquisas fizeram-me acrescentar novas indagações ao meu percurso investigativo. O cinema de massa acompanha os modos de ser e de pensar de sua época? A que visões da juventude o cinema *hollywoodiano* está se filiando? De que tratam e que ideias defendem os filmes mais populares voltados a esse público?

Antes de seguirmos para um estudo mais focado no cinema, parece-me importante contextualizar onde se insere esse jovem na atualidade e como se manifesta seu pertencimento geracional. Mas o que define, afinal, uma geração? Para Bifo (2007, p.77), este conceito representa “um conjunto humano que compartilha um ambiente de formação tecnológico e, em consequência, também um sistema cognitivo assim como um mundo imaginário”.²⁰ O autor ainda complementa que uma geração apresenta um horizonte comum de possibilidades cognitivas e experienciais.

Em uma análise sobre a relação existente entre as gerações, Bifo (2007) destaca a dificuldade de compatibilizar mentes com formas de funcionamento tão diferentes. Para o autor, vivemos, na contemporaneidade, uma profunda crise: “a crise da transmissão cultural na passagem das gerações alfabético-críticas às gerações pós-alfabéticas, configuracionais e simultâneas”²¹ (BIFO, 2007, p.25).

Outro autor que trabalha com o conceito de juventude é Canevacci (2005). Para ele, a categoria jovem encontra-se dilatada, com faixas etárias cada vez mais abertas. O termo “jovem”, nascido em meados dos anos 1950, “afirma-se com prepotência na comunicação metropolitana e midiática do Ocidente, particularmente por meio de sua visibilidade musical e fílmica” (CANEVACCI, 2005, p. 20-21). Segundo o autor, foram a ascensão da mídia e a autonomia das culturas juvenis nas metrópoles que impulsionaram a criação de uma categoria própria para os jovens.

20. No original: “un conjunto humano que comparte un ambiente de formación tecnológico y, en consecuencia, también un sistema cognitivo así como un mundo imaginario”

21. No original: “la crisis de la transmisión cultural en el pasaje de las generaciones alfabético-críticas a las generaciones post-alfabéticas, configuracionales y simultáneas”



Posteriormente, um novo elemento fixou o jovem como faixa etária num momento em que se transitava diretamente da adolescência para o trabalho: a escola de massa. Assim, a escola, a mídia e a metrópole constituíram, segundo Canevacci (2005), os três eixos sobre os quais se sustentou a concepção moderna do jovem como categoria social.

Então: a escola de massa separa um segmento interclassista da população da família e da produção; a mídia (discos, rádio, cinema) produz um novo tipo de sensibilidade e de sexualidade, modo e estilo de vida, valores e conflitos; a metrópole se difunde como cenário panorâmico repleto de signos e sonhos (mediascape). O cruzamento desordenado e intrigante desses três fatores constitui o terreno autônomo, inovador, conflituoso no qual se constrói a categoria sociológica do “jovem”. Os jovens como faixa etária autônoma da modernidade nascem entre os fios que os ligam à escola de massa, à mídia, à metrópole (CANEVACCI, 2005, p. 22-23).

Na contemporaneidade, Canevacci (2005) propõe a ideia de “jovens intermináveis” para definir o alargamento das faixas etárias e a multiplicação das identidades móveis e nômades. Para ele, a incerteza e a imprecisão em definir a percepção de si e do outro como jovem constituem um elemento caracterizador do nosso tempo. Hoje, o autor aponta diferentes motivos para a elasticidade do conceito: o fim do trabalho (mais criativo e temporário, ele não

aparece mais como aquele marco fundamental da passagem da adolescência para a fase adulta), o fim do corpo (cada vez mais a tecnologia dissolve as fronteiras entre o orgânico e o artificial) e o desmoronamento demográfico (o casamento perde valor, os estudos esticam-se na pós-graduação e a substituição do planejamento do futuro pelo viver no presente aniquilam a necessidade da reprodução).

É nesse contexto de sobrepujança da mídia como poder modelador que seus apelos passam a invadir a esfera social, redesenhando novos modos de ser jovem. Schmidt (2006, p.18) destaca que, nesse contexto, “o próprio corpo torna-se um espaço midiático, carregando grifes de marcas internacionais ou mesmo palavras de ordem”. Esta cultura veiculada pela mídia, segundo Schmidt (2006), fornece o material capaz de criar identidades por meio das quais os indivíduos se inserem nas sociedades tecnocapitalistas contemporâneas, produzindo uma nova forma de cultura global.

O corpo juvenil, além de espaço midiático, torna-se também um espaço de expressividade. Pais (2006) ressalta que piercings, tatuagens e outras modas são fetichizações do corpo que transformam os jovens em agentes do simulacro, escondendo sob esse véu “a realidade que atribui aos bens de consumo uma qualidade de esplendor que o mercado capitaliza” (PAIS, 2006, p.17). No entanto, o autor destaca que, ao mesmo tempo em que essas “farsas



do disfarce” são uma das faces do consumismo, elas também “dão cara à identificação, ao assegurarem expressividades de natureza identitária: de buscas de si através do outro” (PAIS, 2006, p.17-18).

Estas buscas de si integram, de acordo com Pais (2006), as formas de manifestação juvenil na contemporaneidade. Segundo ele, há duas maneiras possíveis de olhar para as culturas jovens: por meio das socializações que a prescrevem ou das suas formas cotidianas de expressividade ou performance. O autor propõe esclarecer a distinção entre as duas perspectivas através da contraposição entre espaço estriado e espaço liso proposta por Deleuze. No espaço estriado, segundo Deleuze e Guattari (2008, p.185), “as formas organizam uma matéria”, enquanto “o espaço liso dispõe sempre de uma potência de desterritorialização superior ao estriado” (DELEUZE e GUATTARI, 2008, p.187). Com base nesta distinção, Pais (2006) defende que a passagem da adolescência para a vida adulta obedecia, tradicionalmente, a formas prescritivas muito rígidas, estando estas transições situadas nos espaços estriados, ligados à ordem e ao controle. Por outro lado, as transições encontradas atualmente estão sujeitas às culturas performativas, pertencentes ao espaço liso, já que “os jovens nem sempre se enquadram nas culturas prescritivas que a sociedade lhes impõe” (PAIS, 2006, p.7).

A expressividade juvenil a partir da adesão à moda ou da alteração do corpo é uma das formas de pertencimento dos jovens a grupos.

De acordo com Schmidt (2006), eles vêm sendo cada vez mais convocados a integrarem determinadas tribos, nas quais o consumo de certos produtos identificam estilos de vida e comportamento específicos.

O que vemos é um jovem sendo convocado, interpelado, pelos mais variados discursos a “ter atitude”. “Ter atitude”, portanto, é identificado como uma pretensa “potência jovem”, a um só tempo causa e solução de problemas contemporâneos (SCHMIDT, 2006, p.16).

A relação tão próxima da juventude com a mídia pode ser explicada, segundo Schmidt (2006), por ela ocupar um espaço pedagógico considerável na vida desse público, pois ensina novas formas de viver, de relacionar-se consigo mesmo e com o outro. A autora acrescenta que essa proximidade surte efeitos na produção de subjetividades e identidades sociais, já que “a cultura da mídia nos acolhe, nos conforta e nos capta para a construção do nosso modo de ser” (SCHMIDT, 2006, p.19).

Assim como a mídia de massa, a experiência estética “*produz subjetividade na sensação*, que hoje se dá concretamente em um ambiente de proliferação da imagem audiovisual” (LUZ, 2002, p.41). De acordo com o autor, a constituição do sujeito em sua relação com a imagem parte da constatação de duas tendências: a busca



de formas de existência individual esteticamente orientadas e a estetização de todos os aspectos da existência pública. Assim como abordo de forma mais detida no subcapítulo dedicado à globalização e à pós-modernidade, Luz (2002) destaca a necessidade de considerar o pano de fundo econômico na discussão sobre o processo de produção de um sujeito da sensibilidade na contemporaneidade.

Mais que situados em grupos constituídos localmente, os jovens na atualidade integram um movimento global de produção de subjetividades. Conforme Rolnik (1997, p.20), a mesma globalização que “intensifica as misturas e pulveriza as identidades implica também na produção de *kits* de perfis-padrão (...) para serem consumidos pelas subjetividades”. Assim, a fixidez das identidades locais passam a ser substituídas por identidades globalizadas flexíveis, as quais acompanham o movimento e a velocidade do mercado.

O problema dessa nova configuração, segundo Rolnik (1997), reside nos vazios de sentido que a desestabilização exagerada e, ao mesmo tempo, a persistência da referência identitária ocasionam. De acordo com a autora, tais vazios de sentido acabam sendo vividos como esvaziamentos da própria subjetividade, contra os quais os indivíduos lutam dentro de uma toxicomania generalizada, exemplificada pelas drogas produzidas pela indústria farmacológica, pelas figuras *glamourizadas* pela TV e outras mídias, pela literatura de autoajuda e pelas drogas que prometem o emagrecimento. No seio desses conflitos, Rolnik (1997, p.23) identifica dois processos

que acontecem nas subjetividades e que correspondem a destinos opostos: “o enrijecimento de identidades locais e a ameaça de pulverização total de toda e qualquer identidade”.

4.2 Juventude em câmbio: o jovem na era das mídias sociais

Depois de vermos como Bifo (2007) caracteriza uma geração, basta atualizar-nos sobre as principais redes sociais utilizadas atualmente pela juventude para perceber que novas formas de sociabilidade são criadas e modificadas constantemente. O *Snapchat*, por exemplo, rede social que vem ampliando o seu alcance rapidamente entre esse público, já nos dá uma pista do desafio que se constitui acompanhar essas mudanças. As relações, já notadamente fugazes e intermediadas por meios digitais, ganham, como se pode perceber pelo alcance de aplicativos como esse, cada vez mais contornos imprecisos e atemporais, construídas justamente para deixarem de ser na mesma velocidade em que ensaiaram tomar forma.

Essa dificuldade em apreender a maneira pela qual essas relações se constituem na atualidade podem se explicar, talvez, pela passagem das tecnologias alfabéticas às digitais, em que os modos de aprendizagem, memorização e intercâmbio linguístico se modificaram rapidamente (BIFO, 2007, p.77):



E os mundos geracionais começaram a se constituir como conjuntos fechados, inacessíveis, incomunicáveis, não por motivos morais, políticos ou psicológicos, mas por um problema de formato tecnocognitivo, por uma verdadeira intraduzibilidade dos sistemas de referência interpretativos²².

Quando o autor menciona essa passagem, aborda uma mudança radical, a partir dos anos 90, com a difusão de tecnologias digitais e da globalização. Nesse cenário, destaca, são remodelados os modos de funcionamento da mente humana conforme “dispositivos técnico-cognitivos de tipo reticulares, celulares e conectivos” (BIFO, 2007, p.78)²³, fazendo com que se experimente o tempo de forma fragmentária e recombinante. Por essas características, o autor denomina essa nova geração de celular-conectiva.

Pela proximidade com a tecnologia, os jovens encaram a conexão digital de forma muito natural, levando para a escola o resultado de suas experiências em rede. Retomando Foucault, Sibilia (2012) lembra que o modelo analógico da sociedade disciplinar era a prisão, sendo a escola um dos lugares onde se usava o confinamento como esse mecanismo de poder. Já na atualidade, com a internet “se infiltrando nas paredes da escola sem necessidade de derrubá-las fisicamente” (SIBILIA, 2012, p.174), em vez da prisão, tem-se, agora, um modelo universal ao qual nos conectamos espontaneamente.

A transformação pela qual passou a sociedade em sua forma de comunicar-se mediada por telas pode ser vista em dois grandes momentos, de acordo com Lipovetsky (2011, p.78): o ato I das telas era “o das mass media, da comunicação unilateral e centralizada; o ato II é o da *self media*, das trocas interpessoais e comunitárias, descentralizadas e baseadas na utilização da Rede”. Nessa sociedade das telas, que o autor agora chama de sociedade informacional, a economia, a sociedade, a cultura e todas as esferas da vida são remodeladas pelas novas tecnologias da comunicação.

A experimentação da vida nessa nova configuração geracional passa, invariavelmente, pela mediação de dispositivos tecnológicos. Mais que apenas vivida, a partir de então a vida começa a ser um relato (SIBILIA, 2012, p.35). Com a grande difusão de redes de relações mediadas por telas de computador ou celular, Sibilia (2012) questiona se todas as cenas da vida privada exibidas por cada um nesses espaços mostram a vida de seus autores ou constituem-se como obras de arte produzidas por esses novos artistas. Além dessa questão, desenvolve a autora, existe outra ainda mais complicada:

22. No original: “Y los mundos generacionales comenzaron a constituirse como conjuntos cerrados, inaccesibles, incomunicables, no por motivos morales, políticos o psicológicos sino por un problema de formato tecnocognitivo, por una verdadera intraducibilidad de los sistemas de referencia interpretativos”.

23. No original: “dispositivos técnico-cognitivos de tipo reticulares, celulares y conectivos”.



esses relatos e imagens sobre si mesmo apenas exibem a realidade de uma vida ou encarnam um personagem fictício?

Uma possível pista para essa questão, de acordo com Sibilía (2012), reside justamente em sustentar a ideia de um eu - pronto, dado, fixo - que se possa exibir de forma fiel. Ao destacar que o eu que se mostra na internet costuma ser triplo, personificando ao mesmo tempo autor, narrador e personagem, a pesquisadora lembra que ele “não deixa de ser uma ficção, já que, apesar de sua contundente autoevidência, o estatuto do eu sempre é frágil, [...pois] o eu de cada um de nós é uma entidade complexa e vacilante” (SIBILIA, 2012, p.37)²⁴.

Ainda que esse eu venha a ser uma ficção, a autora ressalta ser uma ficção necessária, capaz de provocar um forte efeito no mundo: um efeito de sujeito, nosso próprio eu. “A linguagem nos dá consistência e relevos próprios, pessoais, singulares, e a substância que resulta desse cruzamento de narrativas se (auto)denomina eu” (SIBILIA, 2012, p.38)²⁵. Ainda sobre a utilização de palavras e imagens na exibição do eu, a autora destaca:

A linguagem não apenas ajuda a organizar o tumultuado fluir da própria existência e a dar sentido ao mundo, como também estabiliza o espaço e ordena o tempo, em diálogo constante com a multiplicidade de outras vozes que também nos modelam, colore e completam (SIBILIA, 2012, p.38)²⁶.

Mas por que esse incremento das narrativas do eu na atualidade? Para a autora, ao mesmo tempo em que se pode notar um abandono daquele lócus interior em detrimento de uma exteriorização do eu, essas novas práticas nos impelem a mostrar-nos em direção ao exterior. Esses gêneros confessionais da internet, diz, coincidem com o ritmo que conduz nossa época, apresentando-se como tentativas de fisgar o tempo justamente na era do tempo real e da falta de tempo generalizada.

De acordo com Sibilía (2012), a inscrição cronológica desses relatos de si chamam a atenção pela atualização permanente - e sempre recente - das informações por meio de conteúdos agregados o tempo inteiro. Na mesma direção, Larrosa (2002) fala sobre a velocidade da passagem do tempo na atualidade, que, segundo ele, faz com que a experiência²⁷ seja cada vez mais rara:

24. No original: “no deja de ser una ficción, ya que, a pesar de su contundente autoevidencia, el estatuto del yo siempre es frágil [...porque] el yo de cada uno de nosotros es una entidad compleja y vacilante”.

25. No original: “El lenguaje nos da consistencia y relieves propios, personales, singulares, y la sustancia que resulta de ese cruce de narrativas se (auto)denomina ‘yo’”

26. No original: “El lenguaje no sólo ayuda a organizar el tumultuoso fluir de la propia experiencia y a dar sentido al mundo, sino que también estabiliza el espacio y ordena el tiempo, en diálogo constante con la multitud de otras voces que también nos modelan, colorean y rellenan”

27. O autor ainda menciona outros grandes empecilhos para a experiência: a confusão entre o saber da experiência e a informação, o excesso de opinião e o excesso de trabalho (LARROSA, 2002)



Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo (LARROSA, 2002, p.23).

Essa relação acelerada com o tempo, permeada pela necessidade de atualização constante, conduz os sujeitos a uma sensação de presente perpétuo (SIBILIA, 2012). Diferentemente da relação linear e constante que se tinha com o tempo, a pós-modernidade inaugura, de acordo com Sibilía (2012), uma necessidade de apreensão do tempo. Por esse temor do desconhecido, a autora destaca que vivemos em um presente inflado e onipresente, o qual tentamos deixar constantemente inalterado e sob nosso controle.

E o passado? Para a autora, esse tempo não se perde mais, pois ele é reciclado produtivamente e transformado em mercadoria. O sucesso de filmes e seriados que mexem com temáticas de outras décadas, como *Stranger Things*²⁸, por exemplo, não é por acaso. Sibilía (2012) ressalta que, além do passado ser consumido cada vez mais de modos diversos e lucrativos, ele costuma ser recriado na atualidade de maneira estetizada, sendo vendido como objeto de curiosidade, nostalgia e sentimentalismo.

Corrida contra o tempo, atualização constante, sobrepujança do eu. Haveria alguma pista sobre o porquê de características tão marcantes da juventude atual? Sibilía (2012) propõe a ideia de que tudo isso derive da extinção dos grandes relatos que davam sentido à vida moderna, ao mesmo tempo em que permite a qualquer um ser visto, ouvido e lido. No entanto, “se expande, assim, essa multiplicação de vozes que não dizem nada - ao menos, ‘nada’ no sentido moderno do termo -, mas que não param de vociferar” (SIBILIA, 2012, p.310)²⁹.

4.3 Globalização e pós-modernidade: onde o jovem está inserido?

Olhar para a realidade que envolve essas subjetividades é parte importante do processo de entendimento de como o jovem se constitui na atualidade. E, para López Petit (2009), pensar a realidade na época atual significa pensar a própria realidade global. Segundo o autor, “a perda do controle sobre nossas vidas, a nova individualização, etc, podem ser entendidas como consequências da

28. *Stranger Things* (DUFFER, 2016) é um seriado original da Netflix famoso por trazer referências fílmicas e musicais de sucessos dos anos 1980.

29. No original: “Se expande, así, esta multiplicación de voces que no dicen nada - al menos, ‘nada’ en el sentido moderno del término - aunque no cesen de vociferar”



radicalização da modernidade”³⁰ (LÓPEZ PETIT, 2009, p.22). De forma mais clara, López Petit argumenta que a concepção clássica da modernidade constrói uma imagem racionalista do mundo, promovendo uma dualidade sujeito/objeto e, desta forma, um afastamento entre o homem e o mundo. Por outro lado, o discurso pós-moderno coloca o homem dentro de um mundo cultural repleto de signos, suprimindo aquele distanciamento: “tudo é dispersão e, simultaneamente, existe uma unidade perfeita já que todo o processo é, agora sim, verdadeiramente, endógeno”³¹ (LÓPEZ PETIT, 2009, p.22). Para o autor, a complexa inter-relação entre o local e o global, portanto, deriva dessa nova concepção.

Canclini (2006) vai ao encontro dessa perspectiva ao destacar que uma nação não se configura mais por limites territoriais. Segundo ele, vivemos um tempo de fraturas e heterogeneidade, “de segmentações dentro de cada nação e de comunicações fluidas com as ordens transnacionais da informação, da moda e do saber” (CANCLINI, 2006, p. 67). O autor acrescenta que a reorganização dos sistemas simbólicos, feita sob as regras neoliberais para maximização da rentabilidade dos produtos de massa, exclui muitas das correntes mais criativas da cultura contemporânea.

Mas com que elementos podemos entender essa nova configuração econômica que perpassa muito mais que o mundo financeiro? De acordo com Negri e Hardt (2002, p.11), “vemos assistindo a uma globalização irresistível e implacável de trocas econômicas

e culturais”³². Segundo os autores, a soberania ganhou um novo contorno com esta nova forma global de economia, denominada por eles de Império, pois ela é “composta de uma série de organismos nacionais e supranacionais, unidos por uma única lógica de domínio”³³ (NEGRI e HARDT, 2002, p.12).

Retomando Deleuze e Guattari, os autores acrescentam que o capital funciona através de desterritorialização massiva e, em seguida, por meio dos entrelaçamentos entre os fluxos desterritorializados e decodificados. Isto significa que o capital “tende a destruir as fronteiras sociais tradicionais, a expandir-se através dos territórios e a incluir sempre novas populações em seus processos”³⁴ (NEGRI e HARDT, 2002, p.299).

Negri e Hardt (2002) ressaltam que até mesmo os processos produtivos na contemporaneidade sofreram modificações,

30. No original: “*la pérdida del control sobre nuestras vida, la nueva individualización, etcétera, pueden entenderse como consecuencias de la radicalización de la modernidad*”.

31. No original: “*Todo es dispersión y, simultáneamente, existe una unidad perfecta ya que todo proceso es, ahora sí, verdaderamente endógeno*”.

32. No original: “*hemos asistido a una globalización irreversible e implacable de los intercambios económicos y culturales*”.

33. No original: “*compuesta por una serie de organismos nacionales y supranacionales unidos por una única lógica de dominio*”.

34. No original: “*tiende a destruir las fronteras sociales tradicionales, a expandirse a través de los territorios y a incluir siempre nuevas poblaciones en sus procesos*”.



convertendo o protagonismo do trabalho industrial a um predomínio do trabalho comunicativo, cooperativo e afetivo. Assim, os autores afirmam que

na pós-modernização da economia global, a criação da riqueza tende cada vez mais ao que denominamos produção biopolítica, a produção da mesma vida social, na qual o econômico, o político e o cultural se superpõem e se infiltram crescentemente entre si³⁵ (NEGRI e HARDT, 2002, p.15).

A expressão “cultura-mundo”, cunhada por Lipovetsky (2011), designa esse sistema econômico-cultural do hipercapitalismo globalizado. A cultura-mundo ou hipercultura é definida pelo autor como o fim da separação entre cultura e economia, o significativo desenvolvimento da esfera cultural e, por fim, a absorção dela pelo mercado. A partir desse conceito, o autor desenvolve mais uma definição para essa realidade, desdobrando-a sob a ideia de capitalismo artista, responsável pela incessante multiplicação de estilos, tendências e ofertas culturais e pelo lançamento contínuo de novidades em todos os setores.

Não estamos mais no tempo em que produção industrial e cultura remetiam a universos separados, radicalmente inconciliáveis; estamos no momento em que os sistemas de produção, de distribuição e de consumo são impregnados, penetrados,

remodelados por operações de natureza fundamentalmente estética (LIPOVETSKY, 2015, posição 223).

O lado positivo dessa expansão, segundo o autor, é a difusão em larga escala de produtos culturais antes produzidos apenas para uma elite social e intelectual. Com o capitalismo artista, os fenômenos estéticos não se reduzem mais a pequenos círculos: integrados nos “universos de produção, de comercialização e de comunicação dos bens materiais, eles constituem imensos mercados modelados por gigantes econômicos internacionais” (LIPOVETSKY, 2015, posição 433).

Até chegar ao contexto atual, o autor faz uma breve retomada da forma como a arte era concebida em quatro diferentes eras e culturas: nas comunidades primitivas, a arte cumpriria um papel ritual, sendo voltada a deuses e ritos religiosos; no período aristocrático, a arte seria feita para os príncipes; na era moderna ocidental, a criação artística estaria completamente avessa ao mercado, sendo o período da arte pela arte; por fim, na atual era transestética, dá-se lugar exatamente ao contrário do período anterior, com a arte concebida para o mercado. Nesse contexto,

35. No original: “*En la posmodernización de la economía global, la creación de riqueza tiende cada vez más hacia lo que denominamos producción biopolítica, la producción de la misma vida social, en la cual lo económico, lo político y lo cultural se superponen e infiltran crecientemente entre sí*”.



salienta o autor, a arte torna-se, inclusive, fator de legitimação de empresas e de marcas do capitalismo.

De um capitalismo centrado na produção, passamos, portanto, a integrar um capitalismo de sedução, que, segundo Lipovetsky (2015), baseia-se nos prazeres dos consumidores a partir da produção de imagens e de sonhos, de formas e de relatos.

O capitalismo artista não é designado como tal em razão da qualidade estética das suas realizações, mas dos processos e das estratégias que emprega de maneira estrutural visando à conquista dos mercados. Não se trata do apogeu da beleza no mundo da vida, mas da reorganização deste sob o reinado da artealização mercantil e da fábrica industrial das emoções sensíveis (LIPOVETSKY, 2015, posição 620).

Pela circulação da cultura no mundo globalizado, Yúdice (2002) assinala que as noções convencionais depreendidas do conceito de cultura foram esvaziadas, dando lugar ao entendimento desta como um recurso por meio do qual se alcançaria o progresso sóciopolítico e o crescimento econômico. O autor destaca ainda que, embora não seja digno de louvor, o capitalismo consumista tampouco é de lamentar, visto que “está estreitamente relacionado com a definição em curso de cidadania”³⁶ (YÚDICE, 2002, p.203). Um bom exemplo disso está no relato que Yúdice (2002) faz sobre o funk no Rio de Janeiro, quando assinala que as críticas à identidade nacional

brasileira, especialmente as da juventude negra que participa dos movimentos do rap, têm sido feitas não apenas de uma perspectiva política, como também racial e cultural.

A juventude, sobretudo a juventude subalterna, está abrindo o caminho a novas experiências, seguidamente entrecruzadas com formas culturais transnacionais que confundem o consenso cultural, costumam provocar temor na elite e nas classes médias, além de despertar suspeitas entre os dirigentes dos movimentos sociais³⁷ (YÚDICE, 2002, p.143).

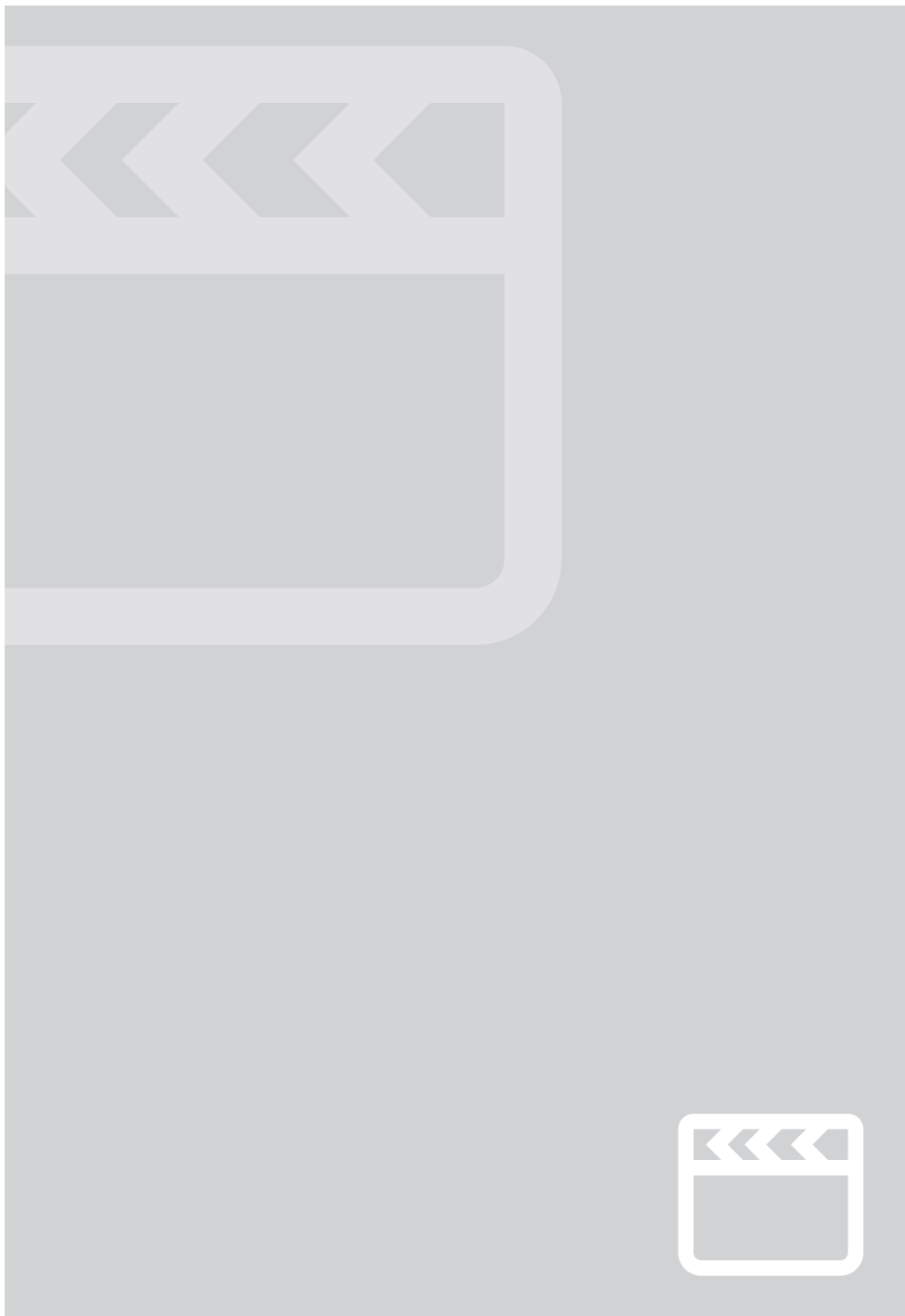
Ortiz (2000), que defende a tese da circulação dos bens culturais em termos de mundialização, e não mais de difusão, reafirma a importância de discutir o tema da dominação – tanto política e econômica, quanto cultural –, destacando que é preciso pensá-la como um “mecanismo interno de uma ‘mega-sociedade’ que se expandiu” (ORTIZ, 2000, p. 97). Para o autor, isso significa que os novos hábitos e costumes emergentes da civilização que se consolida constituem uma característica da modernidade-mundo, na qual não é possível compreender a cultura sob a ótica da difusão, já que seu movimento não se restringe mais aos territórios nacionais, mas se dá em escala global.

36. No original: “está estreitamente relacionado con la redefinición en curso de ciudadanía”.

37. No original: “la juventud, sobre todo la juventud subalterna, está abriendo el camino a nuevas experiencias, a menudo entrecruzadas con formas culturales transnacionales que confunden el ‘consenso cultural’, suelen provocar temor en la elite y en las clases medias y despertian sospechas entre los dirigentes de los movimientos sociales”







5. **PSIU!**

O FILME COMEÇOU

5. PSIU! O FILME COMEÇOU

5.1 De que tratam esses filmes?

Após esta breve contextualização sobre a inserção da juventude no mundo globalizado e da circulação da cultura neste ambiente, abordo, a seguir, a partir de pequenos resumos, o enredo dos filmes e/ou sagas discutidos ao longo do trabalho. A escolha dos títulos baseou-se nos grandes números de bilheteria obtidos, bem como na minha curiosidade de estudar os principais conflitos trazidos pelas tramas originadas em *best-sellers* da literatura juvenil.

Uma das sequências cinematográficas de maior sucesso de bilheteria nos últimos tempos é a saga *Divergente* (BURGER, 2014), que teve o segundo filme da trama, o longa *Insurgente* (SCHWENTKE, 2015), lançado no início de 2015. A história central desenvolvida nos filmes gira em torno da divisão da sociedade em cinco facções - Amizade, Franqueza, Erudição, Abnegação e Audácia - formadas pelas habilidades comuns de seus membros.

No seio dessa sociedade distópica, os jovens que completam 16 anos precisam passar por uma série de testes para escolher a qual grupo se filiarão permanentemente. Como na vida real, no entanto, há nessa sociedade os que não se encaixam em nenhuma facção, e há os que, pelo contrário, possuem as habilidades comuns a todos os grupos:

os divergentes. Por serem uma ameaça à manutenção do sistema de classes e à permanência dos mesmos grupos no poder, os divergentes passam a ser perseguidos pelos detentores da força. No meio dos conflitos inerentes à disputa pelo poder, os jovens protagonistas vivenciam todos os transtornos emocionais do não-pertencimento a um grupo e da luta permanente pela afirmação de seus valores numa sociedade que não lhes aceita, onde não tem lugar.

Também colocando personagens jovens diante de grandes e importantes decisões estão os filmes da saga *Jogos Vorazes* (ROSS, 2012). Com o primeiro longa lançado em 2012, a sequência teve continuidade com o lançamento de *Jogos Vorazes - Em Chamas* (LAWRENCE, 2013) e *Jogos Vorazes - A Esperança parte 1* (LAWRENCE, 2014). No final de 2015, foi lançada a segunda parte de *A Esperança*, sendo este o último filme da série.

O centro dos conflitos do filme está na luta física e emocional das personagens pela sobrevivência. Controlados por um regime totalitário, 12 distritos precisam eleger um casal de jovens para participar dos jogos anuais realizados por esse centro de domínio para reafirmar seu poder. O objetivo dos jogos, no entanto, leva a competição ao extremo: para sagrar-se vencedor, o participante precisa ser o único a permanecer vivo. Sobreviver, neste caso, não significa apenas defender-se dos oponentes, mas também matá-los.



O drama vivido pela protagonista Katniss Everdeen (Jennifer Lawrence) começa quando ela, para proteger sua irmã mais nova, oferece-se para disputar os jogos em seu lugar, já que a caçula havia sido sorteada para a disputa. Dali em diante, Katniss conquista a simpatia dos espectadores do *reallity show* - os jogos são televisionados e acompanhados com fervor pela população -, passando a ser um símbolo da resistência contra o poder totalitário estabelecido em Panem e, ao mesmo tempo, a personificação da ameaça popular ao sistema. Pelo peso das circunstâncias, a jovem protagonista lida, durante todas as películas, com os conflitos ligados à proximidade da morte e à responsabilidade de encarnar as angústias populares na contestação ao sistema político e midiático vigente.

O último filme com o qual trabalho também pertence a uma série baseada em *best-sellers*: trata-se de *Maze Runner*. Nessa saga, um grupo de jovens é submetido ao desafio de encontrar a saída de um labirinto que cerca uma grande clareira onde foram colocados. Para tentar encontrar um caminho, os jovens mais rápidos e fortes - os chamados “corredores” - entram todos os dias no labirinto a fim de mapear todos os trechos e todos os padrões possíveis de mudanças de percurso, já que o labirinto é móvel e se altera todas as noites. Dentro da clareira, os jovens que não fazem parte do grupo de corredores são divididos em outras funções necessárias à manutenção da ordem e da sobrevivência de todos.

No próximo subcapítulo, abordo algumas questões fortemente presentes nas três produções com as quais trabalho. Essa problematização inicial busca visibilizar certas linhas que perpassam a realização dos filmes dessa indústria. Em seguida, até mesmo para tornar mais palpável essa discussão, lanço um olhar mais focado em cada um desses filmes, abordando pontos que lhes sejam específicos ou predominantes na trama.

5.2 Para além do texto: imagens que contam história

Quando Deleuze (1994) recupera Bergson para discutir a imagem-movimento, é possível perceber a ruptura que o cinema opera sobre a forma como vemos a imagem. E, mais do que nunca, vemos que a nossa relação com a imagem muda a passos largos. Bergson teria defendido a ideia de que o cinema nos faz perceber a imagem não mais como uma categoria espacial, mas temporal. Ou seja, o que vemos está para além da figura observável em dado espaço: percebemos, com o cinema, a imagem em movimento. Ou, até melhor, o movimento que se faz imagem.

Tal mudança em nossa relação com a imagem, inclusive, é um dos aspectos mais explorados pela indústria fílmica discutida nesse trabalho. Se o que vemos na imagem cinematográfica é o movimento em si, eis aí uma característica bastante utilizada por



essa indústria para capturar a atenção do público. Aliada a efeitos especiais progressivamente mais sofisticados, a ação e a velocidade são elementos fundamentais das narrativas que tematizo na pesquisa. O movimento sobre o qual falamos é, nesses filmes, explorado em seu máximo. A imagem vista não mais pela ótica do espaço, mas sim do tempo, reside, aqui, no entre-imagens de que fala Deleuze. É na velocidade, no tempo do quase-sem-tempo, que se produz a visualidade desse cinema.

Mais rápido, mais rápido. Se algo marca a minha experiência com esse tipo de filme é a perda de fôlego, o quase não conseguir acompanhar o que se passa na tela. Aliadas a efeitos especiais também projetados para causar essa sensação, as cenas de batalhas e embates físicos são as mais emblemáticas da velocidade citada e estão presentes nos filmes das três produções trabalhadas aqui. As cenas que mais utilizam tal perspectiva possuem um plano médio (ou americano) e podem, conforme Deleuze (1994) sugere em relação à variedade das imagens-movimento, ser vistas como pertencentes ao grupo do que o autor chamaria de imagens-ação, já que, nesse nível,

não se exclui em absoluto a ficção e até o sonho; admite o fantástico, o extraordinário, o heroico e sobretudo o melodrama; pode compreender um excesso e uma desproporção, mas que lhe são próprios. O realismo está constituído simplesmente por isso: meios e comportamentos, meios que atualizam e comportamentos

que encarnam. A imagem-ação não é outra coisa que a relação entre os dois, com todas as variedades dessa relação. E esse modelo que assegurou o triunfo universal do cinema americano [...]»³⁸ (DELEUZE, 1994, p.203-204).

A forte presença das imagens-ação nos *blockbusters* não é gratuita. Feitos para o consumo de massa, esses filmes buscam logicamente levar para as telas o que mais encontra eco na realidade. E se vivemos em uma lógica que privilegia a velocidade, esse ritmo também precisa ser levado para o cinema. Lipovetsky (2015) dá o nome de “sociedade de aceleração” à forma como nos relacionamos com o tempo. O autor argumenta que o capitalismo com todos os seus aparatos - *fast-food*, celulares, *videogames*, mensagens eletrônicas, etc - é um sistema de aceleração capaz de aniquilar as formas de qualidade de vida, já que a velocidade e a urgência regem o ritmo do cotidiano.

As características dos vídeo-clipes na atualidade, por exemplo, são emblemáticas dessa relação do jovem com a imagem-ação. Antes

38. No original: “no excluye en absoluto la ficción y hasta el sueño; admite lo fantástico, lo extraordinario, lo heroico y sobre todo el melodrama; puede comprender un exceso y una desmesura, pero que le son propios. El realismo está constituido simplemente por esto: medios y comportamientos, medios que actualizan y comportamientos que encarnan. La imagen-acción no es otra cosa que la relación entre los dos, con todas las variedades de esa relación. Y este modelo fue el que aseguró el triunfo universal del cine americano”.



da era do capitalismo de hiperconsumo, Lipovetsky destaca que era suficiente para um vídeo-clipe as imagens do artista cantando. Hoje,

a imagem em movimento não tem mais como única função proporcionar visibilidade a um cantor, ela tem de ser original em si, a fim de construir uma imagem de personalidade, uma figura de moda singular: hoje, não se gosta mais apenas da voz de um cantor, mas da sua maneira de ser e de aparecer, do seu look, do seu universo estético global (LIPOVETSKY, 2015, posição 4433).

Com isso, o autor ressalta a importância desse novo tipo de produção na construção de uma “imagem de marca” voltada ao público jovem, cada vez mais ávido por sensações, looks diferenciados e originalidade. Essas novas necessidades do público, conforme Lipovetsky (2015), aparecem nos videoclipes por meio de uma profusão de imagens desconexas, sem conexão linear, desarticuladas com a letra da música e apresentadas em uma velocidade extrema: segundo o autor, para um clipe de três minutos, cerca de cinquenta planos são acionados. “Nesse sentido, o estilo clipe aparece como uma expressão breve mas exemplar da imagem-moda, da imagem-excesso, da imagem-velocidade” (LIPOVETSKY, 2015, posição 4439).

Essa imagem-ação é o segundo regime da imagem-movimento de Deleuze. O primeiro, que está presente prioritariamente em planos gerais ou de conjunto, é a imagem-percepção. Em relação a esta,

Deleuze (1994) destaca que nos permite, a partir da percepção total objetiva da cena, chegar a uma percepção subjetiva, não mais necessariamente vinculada à imagem em si com a qual ela se confundia. O autor acrescenta que assim como a passagem da percepção à ação se dá de forma sutil, a passagem da ação para a afecção, o terceiro nível da subjetividade, também se dá da mesma maneira. Na imagem-afecção, trabalhada principalmente nos planos fechados e de close, o autor fala que acontece a coincidência do sujeito e do objeto, ou seja, a maneira como o sujeito se experimenta na relação com aquele objeto ou, neste caso, com a imagem.

Assim como as imagens-ação me parecem fundamentais para pensar os *blockbusters*, as imagens-afecção também o são. Isso porque Deleuze (1994), embora não vincule esse tipo de imagem exclusivamente aos closes de rosto, diz que “não há primeiro plano de rosto, o rosto é em si mesmo primeiro plano, o primeiro plano é por si mesmo rosto, e ambos são afeto, a imagem-afecção”³⁹ (DELEUZE, 1994, p.132). O autor fala isso ao mesmo tempo em que afirma a capacidade do primeiro plano oferecer uma leitura afetiva de todo o filme. Ao focar o rosto, por exemplo, o autor destaca que uma série de micromovimentos atua sobre uma placa nervosa imobilizada, constituindo o afeto.

39. No original: “no hay primer plano de rostro, el rostro es en sí mismo primer plano, el primer plano es por sí mismo rostro, y ambos son el afecto, la imagen-afección”.



Enquanto nos planos americanos somos inundados por imagens-ação, repletas de movimento e velocidade, nos planos de close é a emoção do espectador que passa a ser acionada. É aqui que se inserem as redundâncias psicológicas citadas por Canevacci (2001) ao abordar o cinema ficcional. Além desse tipo de plano favorecer o desenvolvimento do que o autor chama de “paixões elementares”, é por ele também que se evidencia a figura da estrela (Lipovetsky, 2011).

5.3 As facções em Insurgente e a fixidez identitária: coisa de cinema?

Logo no início de Insurgente (SCHWENTKE, 2015), o espectador acompanha um breve e esclarecedor resumo da ideia geral da série por meio de um pronunciamento de Jeanine (Kate Winslet). Ela é a líder da Erudição e detentora do poder em Chicago, que supostamente é a única cidade ainda com resquícios da humanidade em um futuro distópico. O trecho a seguir possui elementos importantes a serem desdobrados em seguida.

Paz. Há muito tempo, antes dos fundadores criarem nossa incrível cidade, essa palavra era vazia. Um ideal ilusório como um sonho. Agora, 200 anos depois, somos todos nós a prova viva de que a paz pode ser alcançada. A razão para isso, é claro, está no nosso sistema de facções. Erudição, Audácia, Amizade, Franqueza e Abnegação.

Ao dividir as pessoas por personalidade e aptidão, criamos uma sociedade onde cada facção é essencial para manter a ordem social. Mas a harmonia que alcançamos está sob ataque por um grupo pequeno, mas extremamente perigoso. Nós os chamamos de divergentes. Eles são, em essência, o pior do que era a humanidade. Desafiadores, revoltosos e incontroláveis. [...] Divergentes desprezam nosso sistema porque são incapazes de se adequar a ele. [...] Nós somos tudo o que restou da humanidade. Os muros que cercam essa cidade podem nos proteger dos arredores desolados, mas cabe a nós confrontarmos aquilo que pode nos destruir por dentro. Porque quando se é a esperança de uma civilização, a paz não é um ideal, é uma obrigação. E cabe a nós confrontarmos nosso verdadeiro inimigo. Divergentes. (INSURGENTE, 2015, 00:00:42 a 00:02:53)

Em um plano *close-up*, fechado sobre os olhos de Jeanine, ela ambienta o espectador, por meio deste discurso, dentro do principal eixo conflitivo da trama. Enquanto fala, a câmera vai abrindo o plano até percebermos que se trata de um comunicado reproduzido em diferentes telões espalhados pela cidade. A partir de “Mas a harmonia que conquistamos está sob ataque...”, as imagens mostram um cenário desolador de uma cidade em conflito. Em “Porque quando se é a esperança de uma civilização...”, vemos a destruição dos arredores inóspitos da cidade para além da grande muralha que a contorna. Por fim, quando Jeanine encerra seu comunicado convocando a população a confrontar os verdadeiros inimigos,



os divergentes, uma nova sequência inicia-se com foco em Tris (Shailene Woodley) e seus companheiros buscando asilo em uma das facções.

Com esta breve retomada dos momentos iniciais do filme, já se delinea o primeiro grande ponto que problematizo nesta análise. Retomando alguns conceitos já desdobrados ao longo do trabalho, parece-me possível traçar um paralelo entre a divisão social em facções existente no filme com a fixidez implicada pelo conceito de identidade.

Nos filmes da série *Divergente*, os jovens devem passar por um teste de aptidão para decidir a que facção irão pertencer para o resto de suas vidas. Assim como nos lembra o discurso de Jeanine, são suas aptidões e personalidades que determinam em que grupo eles irão se encaixar. Não há opção para escolhas, apenas consentimento. No entanto, excetuando-se a personagem principal, o momento do teste, aquele que vai determinar em que modo de ser cada um vai se enquadrar, é ansiosamente aguardado pelos jovens e visto com entusiasmo pela família e pela comunidade. Ao mesmo tempo em que esta situação pode nos provocar uma inquietação devido à concordância cega desta sociedade fictícia com a divisão automática de pessoas por características pretensamente fixas e imutáveis, reparamos que o regime de facções em *Divergente* evoca em cada um de seus membros um pertencimento identitário bastante similar ao existente aqui do outro lado da tela.

Tal qual no regime de facções, temos uma juventude impelida à adoção de “*kits* de perfis-padrão”, conforme Rolnik (1997, p.20). No entanto, recuperando Guattari (1996), é possível perceber que as máquinas de produção da subjetividade variam e, enquanto em sistemas tradicionais, como o que podemos ver no filme, ela é fabricada por máquinas mais territorializadas - etnias, corporações profissionais, castas -, no sistema capitalístico essa produção é industrial e acontece em escala internacional. Da ficção para a realidade, a própria série de filmes *Divergente* fornece *kits* identitários na mesma medida em que suas facções o são para suas personagens.

Em uma cena do primeiro filme da saga, percebo outro conjunto de imagens que me permite ver no conflito apresentado na película aquele que se passa fora dela. Quando Jeanine aplica um soro em membros da Audácia capaz de deixá-los inteiramente manipuláveis e inconscientes de seus atos, ela programa, por supercomputadores, todos os passos de seus novos soldados rumo à destruição de uma das facções, a Abnegação. A imagem desses corpos marchando em uma direção programada por terceiros pode remeter à ideia dos corpos docilizados de Foucault. Em seu livro “*Vigiar e Punir*”, Foucault aborda, através de um relato histórico alicerçado em diferentes documentos, a submissão do corpo operada pelas instituições (prisões, escolas, religiões, etc). Segundo ele, a disciplina dissocia o poder do corpo; “faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por um lado a



energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita” (FOUCAULT, 1987, p.119).

Pensar esses corpos programados à luz de Foucault, no entanto, requer um cuidado especial. Ainda que as imagens trazidas no filme - vários jovens enfileirados e absolutamente manipuláveis - remetam automaticamente à ideia de docilização dos corpos, é preciso diferenciá-la da maneira como o autor identifica a submissão operada pelas instituições. Ao contrário do filme, as disciplinas a que somos submetidos não nos torna necessariamente incapazes de identificá-las e até mesmo de oferecer resistência a elas. Diferentemente do filme, embora muitas vezes possamos nos tornar relativamente submissos, isso não se dá sobre nós de maneira necessariamente inconsciente; pelo contrário, para nos moldarmos docilmente a essas disciplinas - ou mesmo resistirmos -, precisamos ter consciência delas. Foucault (1987) permite compreender melhor a diferença entre a docilização operada em nossos corpos pelas instituições em relação a outras formas de dominação, como a escravidão e a domesticidade, por exemplo. Segundo ele, as disciplinas da docilização são diferentes da escravidão, pois não se fundamentam “numa relação de apropriação dos corpos; [...] diferentes da domesticidade, que é uma relação de dominação [...] sob a vontade singular do patrão” (FOUCAULT, 1987, p.118). Ainda assim, a imagem trazida pelo filme também pode nos levar à pergunta: até que ponto nós, jovens, temos consciência das engrenagens que nos conduzem e conformam e, ao mesmo tempo,

que conduzimos e conformamos em nossas ações? Seríamos, pois, corpos dóceis?

Para esta pergunta, Guattari (1996) lança algumas pistas. Segundo ele, tudo o que é produzido pela subjetivação capitalística, ou seja, aquilo que nos chega pela família e pela linguagem, por exemplo, advém de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas e de controle social, além das instâncias psíquicas que nos permitem perceber o mundo. É por isso, também, que o autor lança mão do conceito de agenciamento coletivo de enunciação em detrimento da noção de sujeito. Para ele,

a subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização - ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica - não são centrados em agentes individuais (...), nem em agentes grupais. [...] Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extra-individual (...), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (...) (GUATTARI, 1996, p.31).

Com estas pistas, arrisco dizer que o soro da inconsciência utilizado por Jeanine tem seu correspondente em nossa sociedade. Embora aquela cena torne evidente a presença dessas forças que operam sobre a nossa subjetividade, a adesão às facções, embora pareça livre, também denuncia a existência dos agenciamentos de enunciação.



Por aqui, quando um jovem veste-se conforme dita o *dress code* dos apaixonados por *rock* ou adere ao comportamento esperado dos aficionados por *surf*, ele está filiando-se a tais pacotes identitários. No entanto, essa serialização que se dá sobre o indivíduo revela um mecanismo muito mais amplo e que está para além dele. Embora a individuação se dê no corpo, Guattari (1996, p.31) lembra que “a subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo”, pois, mais que isso, ela é modelada e fabricada no âmbito do social.

5.4 Divergentes e singularidade

“Sou sem-facção porque não me encaixo em nenhuma, e você é divergente porque pertence a todas as facções. Mas, juntas, somos uma ameaça a Jeanine” (INSURGENTE, 2015, 00:30:13 a 00:30:22). A fala transcrita é de Evelyn (Naomi Watts), líder dos sem-facção, quando incentiva Tris a se unir a ela para reunir forças de diferentes facções e tirar Jeanine do poder. Neste pequeno trecho, fica explícito o desconforto causado pela diferença no âmago do sistema de facções. Tanto o diferente pela ausência de referências identitárias quanto o diferente pelo excesso delas ameaçam a estabilidade do regime e o controle social. Precisam ser combatidos.

Arrisco dizer que percebo traços de um processo de singularização entre os divergentes. De acordo com Guattari (1996, p.33), o modo

pelo qual os indivíduos vivem a subjetividade pode oscilar entre dois extremos. Um deles, ligado à identidade, estabelece “uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe”. Por outro lado, a singularização acontece quando há “uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade” (GUATTARI, 1996, p.33).

Com base nisso, ao mesmo tempo em que se pode perceber entre os divergentes um processo de singularização e de ruptura com o pertencimento identitário, vemos, por outro lado, um processo de reterritorialização desse escape. Exemplo disso está no fechamento do filme, quando a caixa que guardava uma mensagem secreta dos fundadores do sistema de facções é desvendada. Ao contrário do esperado, a misteriosa mensagem, que só seria conhecida quando um verdadeiro divergente cumprisse uma série de desafios imposta para a abertura da caixa, revelou um discurso favorável aos divergentes:

Olá. Venho do lado de lá da muralha, onde quase destruímos uns aos outros. Projetamos sua cidade como um experimento. Cremos que só assim recuperaremos a humanidade que perdemos. Criamos facções para assegurar a paz, mas cremos que há alguns dentre vocês que transcenderão essas facções. Estes serão os divergentes. Eles são o verdadeiro propósito deste experimento. Eles são vitais para a sobrevivência da humanidade. Se estão vendo isso agora, ao menos um de vocês é prova de que nosso experimento foi bem-



sucedido. Chegou a hora de vocês juntarem-se a nós. Deixamos que acreditassem que eram os últimos de nós. Mas não são. A humanidade espera por vocês com esperança além da muralha (INSURGENTE, 2015, 01:41:09 a 01:42:18).

É evidente que a exaltação heroica dos divergentes no final do filme deve ser relevado nesta análise, já que se trata de uma típica produção *hollywoodiana* focada nos resultados de bilheteria, e a manutenção da dicotomia mocinho/vilão faz parte da estratégia de criação de “estrelas”⁴⁰. À parte o típico final feliz, volto à discussão sobre a reterritorialização do processo de singularização dos divergentes. De ameaça ao sistema, vemos uma reviravolta na trama que os exalta a salvadores da humanidade. Tomando o conceito de Guattari (1996), enquanto o território está ligado à apropriação e à subjetivação fechada em si mesma, a desterritorialização é um “abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir” (GUATTARI, 1996, p.323). Por outro lado, a reterritorialização, ainda que seja necessária, visa ao retorno à ordem, consistindo na recomposição de um território a partir de um processo desterritorializante.

A inquietação provocada pela diferença também causa mal-estar entre nós, filhos dessa sociedade que oferece fragmentos identitários como resposta ao turbilhonamento do tempo e à deslocalização do espaço na atualidade. Eles são mais confortáveis, pois a “abertura para o novo não envolve necessariamente abertura para o estranho

nem tolerância ao desassossego que isso mobiliza” (ROLNIK, 1997, p.21). Isso significa que, quando algo nos escapa e descontrola, precisamos reterritorializar, voltar a pisar em solo conhecido. Em outra direção, a singularização também produz território, mas incorpora a experiência com o intempestivo na experiência vivida. Guattari (1996) frisa, inclusive, que o capitalismo é um bom exemplo de sistema cuja reterritorialização é constante. Segundo ele, as classes dominantes estão sempre buscando recapturar os processos de desterritorialização, seja na ordem da produção, seja na ordem do social, e capitalizá-los segundo seus interesses.

5.5 E o espectador jovem? Consegue perceber-se nessa história?

Em um clássico das teorias sobre teatro, O Teatro do Oprimido⁴¹, Boal (2013) vai buscar na Poética de Aristóteles a base filosófica para desconstruir a forma dominante de produzir esta arte, vista como opressora pelo autor. Segundo ele, os principais elementos

40. Lipovetsky (2011) já reforçou que a economia do estrelato agora é integrante do domínio da cultura, a qual passou a ser um mercado do nome e do renome. Segundo ele, o estrelato é uma invenção produzida por essa fábrica de sonhos, Hollywood, “que molda e difunde a imagem da estrela no mundo todo (...), veiculando uma sedução e uma sublimação que alimentam o imaginário coletivo” (LIPOVETSKY, 2011, p. 74).

41. O autor, grande admirador de Paulo Freire, traz, no título do livro, uma clara referência à pedagogia do oprimido, cujo ideal norteou os estudos de Boal.



constituintes do fazer teatral na atualidade ainda são herdeiros direto das clássicas tragédias gregas. A breve retomada de Boal aqui, no entanto, não será para discutir teatro, mas para buscar em sua teoria algumas bases que nos permitem pensar outras formas de expressão artística, como o cinema.

Anteriormente, citei a dicotomia, ainda bastante presente na produção cinematográfica de larga escala, entre “mocinhos e vilões”. O mocinho, entretanto, nada mais é que o vocábulo atualizado para “herói”, figura chave das tragédias e das produções teatrais da aristocracia. O mocinho é o herói do capitalismo. Mas por que essa figura ainda se mantém, sendo peça fundamental de filmes que visam atingir elevadas cifras de bilheteria? Suspeito que pelo mesmo motivo apresentado por Boal (2013, p.53): os espectadores se ligam aos seus heróis basicamente “através da piedade e do terror, porque, como diz Aristóteles, algo imerecido acontece a um personagem que se parece a nós mesmos”.

Com um vasto trabalho sobre a figura do herói, percorrendo dezenas de histórias da mitologia e de contos de fadas, Campbell (1995) identifica na trajetória dessa figura uma sequência comum de acontecimentos, à qual denomina de “jornada do herói”. Geralmente iniciada na vida comum do personagem, a jornada do herói passa por estágios fundamentais, como o chamado para a aventura, as provas que lhe colocam fortemente em perigo, as recompensas de sua coragem e o retorno para casa já como alçado ao posto heroico.

Entre as características do herói, o autor também reconhece algumas diferenças importantes a respeito das empreitadas enfrentadas por esses personagens em contos de fadas e em mitos: enquanto o primeiro participa de aventuras para vencer opressores pessoais, a partir de motivações domésticas, o último trava batalhas para alcançar os meios de regeneração de sua sociedade como um todo.

Para que o espectador se conecte a esse herói - ou, no nosso caso, aos mocinhos -, outra função da tragédia é acionada: a empatia. Boal (2013) define a empatia como a capacidade de sentirmos o que se passa com os personagens, no palco ou na tela, como se estivesse passando com nós mesmos. O espectador assume uma atitude passiva e “delega o poder de ação ao personagem. [...] Sem agir, sentimos que estamos agindo; sem viver, sentimos que estamos vivendo” (BOAL, 2013, p.57). É por este vínculo, tão fortemente cultivado nas produções *hollywoodianas*, que acredito serem estabelecidas todas as condições possíveis para o jovem perceber-se integrante dos conflitos desenrolados na tela.

Na saga Divergente, já temos um enredo que pré-estabelece com que personagem se dará essa empatia: Tris. Como símbolo da divergência no regime de facções, a personagem passa os dois filmes inteiros da saga mostrando ao espectador ser um problema para a manutenção do *status quo*, como se esse problema fosse ela e não o próprio sistema. E, por ter gerado empatia com ele desde o início da trama, é compartilhado o suposto problema que talvez ele também



carregue: o de ver-se divergente. Para o jovem, essa divergência pode se apresentar de várias formas, como ao ter dificuldades no mercado de trabalho, nas relações amorosas ou na própria instituição escolar. Conflitos juvenis como esses são capturados pelo filme e expressados nos infortúnios que ocorrem aos heróis da trama.

Só que a subjetivação é, ao longo de todo o filme, apresentada como um problema a esse jovem. Por isso, é acionado outro importante conceito aristotélico com o qual Boal trabalha: a *hamartía*. Como falha trágica, a *hamartía* é a única impureza do personagem, “é a única tendência que não se harmoniza com a sociedade” (BOAL, 2013, p.57).

Poderíamos perguntar, então, por que a subjetivação seria a *hamartía* da personagem se, no final das contas, justamente por essa característica ela foi alçada ao posto de salvadora da humanidade. A resposta parece-me clara: o que era um problema para a personagem - e, por extensão, para o jovem espectador -, foi reterritorializado. Aquele processo de singularização dos divergentes, que justamente constituía sua *hamartía*, foi capturado pelo regime; virou identidade.

E, se o espectador enxerga a aceitação dos processos de singularização apenas após sua reterritorialização, tem-se um jovem ensinado por essa pedagogia fílmica a aceitar o regime de facções. O seu regime de facções. O seu quadro de referências identitárias.

Acontece que, do lado de cá da tela, a Erudição é o capitalismo, as facções são a fixidez dos grupos aos quais ele precisa tentar se encaixar e a divergência é a possibilidade de experimentação criativa, a qual ele foi ensinado a rejeitar.

5.6 Eu contra o outro: a competição em Jogos Vorazes

Assim como no início de *Divergente*, o começo do primeiro filme⁴² de *Jogos Vorazes* já oferece ao espectador um bom resumo do que ele poderá esperar da trama. Em uma das cenas iniciais, um plano aberto mostra uma multidão de jovens arrumados e com vestimentas semelhantes caminhando de forma sincronizada em direção ao evento onde seriam escolhidos os representantes do seu distrito na competição que definiria o vencedor dos *Jogos Vorazes* daquele ano. O plano geral - ou de conjunto - cumpre o que propõe Deleuze (1994) em relação às imagens-percepção: a partir dessa percepção total objetiva da cena, é possível chegarmos a uma percepção subjetiva dela. E, tal qual sugere o autor, essa percepção não se vincula mais necessariamente ao que mostra a imagem, podendo ir além do visualizado. É por meio desse plano aberto e objetivo que

42. É importante frisar, aliás, que a escolha por trabalhar com o primeiro filme dessa sequência, embora date de 2012, é justamente por perceber nessa película uma concentração dos principais temas e conflitos que perpassam toda a série.



algumas características visuais do filme se apresentam e também começam a contar uma história (não dita) sobre a trama.

As vestimentas simples, as cores sóbrias dos filtros usados e o ambiente hostil e militarizado da cena contrastam nitidamente com as imagens que se seguirão ao longo do filme. Embora a cena se passe no distrito onde moram os personagens principais e que, portanto, poderia estar ligado a uma ideia positiva de bem-estar devido à proximidade da família, a hostilidade das imagens do distrito passam outra sensação, principalmente quando comparadas à vivacidade das cores, vestimentas e luxuosidade das cenas na capital de Panem. Ainda que pareça paradoxal pensar em Panem, onde acontecem as batalhas sanguinolentas e letais, como um lugar alegre e convidativo, é justamente essa a percepção oferecida ao espectador. Enquanto aparecem imagens da pobreza e da miséria que acometem os povoados dos distritos de Panem, a narração situa o público no conflito central da trama:

Do tratado da traição: como punição pelo levante, os distritos oferecerão dois jovens com idades entre 12 e 18 anos para uma “colheita” pública. Os tributos devem ser entregues à custódia da capital e transferidos para uma arena onde lutarão até a morte até restar apenas um vencedor. Esta cerimônia será conhecida como Jogos Vorazes (JOGOS VORAZES, 2012, 00:00:33 a 00:01:02).

Competição, portanto, é o primeiro ponto que gostaria de

problematizar em relação ao que o filme suscita logo no início da trama a partir dessa narração e dessa figura imagética. A competição - e, principalmente, o bônus que pode advir dela - é o que supponho fazer parte desse pacote que torna Panem um lugar aprazível em detrimento de distritos oferecidos ao espectador por meio de imagens frias, sóbrias e hostis.

Embora seja possível perceber elementos de fuga ao espírito letalmente competitivo imposto pela capital, é este o principal objetivo estabelecido pelo sistema aos jovens de Panem: a destruição do outro em busca da vitória individual. Ainda que no filme tal propósito seja levado às últimas consequências - a morte -, nada de muito diferente é colocado ao jovem dentro do capitalismo.

Ao pensar o capitalismo dentro da democracia, López-Petit (2009) traz uma interessante visão que nos ajuda a pensar o contexto em que o jovem está inserido na atualidade: segundo ele, a democracia combina o Estado-guerra e o fascismo pós-moderno. O autor explica sua proposição dizendo que a globalização rompe os marcos nacionais ao mesmo tempo em que os afirma. Com isso, os estados-região tornam-se mais homogêneos e competitivos, levando seus governos a defenderem um “patriotismo econômico”. Dentro desse contexto, o autor fala da emergência de uma espacialidade complexa, que, no entanto, opera de forma binária: integrando ou excluindo. Nesse movimento, López-Petit aborda a superposição de dois processos de dimensão política: o surgimento de um Estado-



guerra resultante de uma reestatização do governo e o nascimento do fascismo pós-moderno a partir da desgovernamentalização do Estado.

A partir da breve contextualização em nível, digamos, macro, é possível enxergar com mais nitidez a maneira como a conformação política-econômica mundial impele o jovem a adotar uma postura egocêntrica-competitiva. Para o autor, aliás, o fascismo pós-moderno carrega em si um regime de governo capaz de induzir comportamentos. É a partir dele também que o autor alerta para a transformação da própria vida em uma forma de domínio, em que nós mesmos nos submetemos à prisão que ela suscita: a liberdade e as emoções, por exemplo, são convertidas em função de ordem, ou seja, da própria manutenção do *status quo*.

O Estado-guerra emprega o medo para sujeitar. Politiza, relutantemente, tudo o que toca. O fascismo pós-moderno emprega a esperança para sujeitar. Despolitiza e torna difícil construir qualquer forma de antagonismo⁴³ (LÓPEZ-PETIT, 2009, p.92).

Enquanto no filme temos um Estado totalitário e declaradamente responsável por conduzir os jovens a guerrear uns contra os outros, nas democracias, seguindo a proposição de López-Petit, o liberalismo econômico cria uma atmosfera que sujeita o jovem a aderir ao que propõe o capitalismo. E se para a manutenção do sistema é necessário haver vencedores e perdedores - como bem

prega a meritocracia -, formas veladas (e, às vezes, nem tanto) de competição passam a ser naturalizadas e estimuladas: é o caso, por exemplo, da preparação para o vestibular, da concorrência para uma vaga de emprego, da busca incessante pelo padrão de beleza vigente. Competir, portanto, faz parte da ordem dominante.

5.7 Jogos Vorazes e o desejo como motor

Em outro trecho do filme, os jovens do distrito 12, ao qual pertence a protagonista Katniss Everdeen, assistem a um pequeno filme que antecede o sorteio dos tributos. As imagens desse filme mostram cenas de terror e desolação, associadas aos efeitos negativos atribuídos às rebeliões sociais. A narração que acompanha as imagens diz o seguinte:

Guerra, guerra terrível. Viúvas, órfãos, filhos sem mãe. Foi isso que o levante trouxe para a nossa terra. Treze distritos se rebelaram contra o país que os alimentava, amava e protegia. Irmão contra irmão, até não sobrar nada. Então veio a paz, uma luta difícil, de vitória lenta. As pessoas ressurgiram das cinzas e uma nova era começava. Mas

43. No original: "El Estado-guerra emplea el miedo para sujetar. Politiza, a su pesar, todo lo que toca. El fascismo postmoderno emplea la esperanza para sujetar. Despolitiza y hace difícil construir cualquier forma de antagonismo".



a liberdade tem um preço. Quando os traidores foram derrotados, juramos nunca mais sofrer essa traição. Foi então decretado que todos os anos os distritos de Panem ofereceriam como tributo um jovem e uma jovem para lutar até a morte por sua honra, coragem e sacrifício. O único vencedor, banhado em riquezas, serviria como uma recordação de nossa generosidade e clemência. É assim que lembramos o nosso passado. É assim que protegemos nosso futuro (JOGOS VORAZES, 2012, 00:12:44 a 00:13:56).

Além desse trecho em especial, várias são as cenas em que o espectador vê de forma muito clara a intervenção do par Estado-mídia na vida dos cidadãos de Panem. Durante os Jogos, por exemplo, toda a fauna e a flora que integram a arena da competição podem ser alteradas, criadas e/ou retiradas pela equipe de televisão produtora da “atração”. Bolas de fogo são lançadas para gerar grandes incêndios, animais ferozes são colocados na arena com um simples toque no computador, o dia escurece conforme a vontade dos produtores. É interessante pontuar também que, assim como vemos em muitos países do mundo, inclusive no Brasil, os responsáveis pelo controle dessa grande rede de comunicação no filme são igualmente detentores do poder político-estatal.

Um aparato militar, psicológico e comunicacional. Ao apresentar aos jovens dos distritos uma propaganda - sim, basicamente uma propaganda - sobre os malefícios da rebelião e os benefícios da aceitação da lógica proposta pelo sistema fica muito nítida a forma

como o Estado, no filme, atua sobre a produção de subjetividades. Embora os contornos dessa máquina sejam bastante claros na película, na vida real esses contornos são turvos, múltiplos, imprecisos. Sempre presentes, no entanto.

Quando Deleuze e Guattari (2011, p.64), em Mil Platôs, problematizam a planificação da compreensão do sujeito proposta pela psicanálise, eles destacam que não existe enunciado individual, mas “agenciamentos maquínicos produtores de enunciados. [...] vemos aí elementos (ou multiplicidades) de vários tipos: máquinas humanas, sociais e técnicas [...]”. Com isso, uma forma simplista de coerção social como a exibida no filme mostra-se, muitas vezes, insuficiente para pensar a nossa realidade. Fora das telas, são várias as máquinas produtoras de subjetividades. Ainda que aqui fora elas possam levar a esse mesmo projeto - destruição, competição, dominação -, seus contornos não são tão claros. No filme, por exemplo, as figuras dos mocinhos e vilões inclusive personificam essas ideias que, do lado de cá, seriam inatribuíveis a corpos individuais.

Além da coerção, do medo e desse grande aparelho que conduz as atitudes dos jovens no filme, outro ponto que me parece interessante de ser destacado desse trecho narrativo é a ideia de glamourização do vencedor. Além da já citada diferença entre os ambientes da capital e dos distritos em relação aos aspectos visuais, o filme também exagera propositadamente na excentricidade dos figurinos e dos



trejeitos dos personagens ligados ao programa de televisão. De forma eschachada, traça-se um paralelo entre o que é apresentado no filme e a espetacularização operada em *reallity shows* televisivos. Em meio à excentricidade do ambiente, são construídas as personalidades, agora públicas, dos participantes dos jogos. De histórias comoventes a roupas e maquiagens extravagantes, as estratégias usadas para chamar a atenção do público fictício - e, por extensão, do espectador - ajudam a construir a aura de glamour em torno dos personagens, que, inclusive, seriam “banhados em riquezas”. Tais riquezas, aliás, são enfaticamente materiais e perpassam toda a trama: os jovens escolhidos para participar dos Jogos são alçados à fama (afinal, as competições são exibidas para todo o país em formato de *reallity show*) e têm à sua disposição, antes e depois do período dos Jogos, uma vida luxuosa e cheia de facilidades proporcionadas pelo dinheiro. Será, então, que apenas a imposição de participação nos Jogos é a responsável pela concordância geral da população na manutenção desse sistema? Penso que, a partir dessa questão, pode-se traçar um paralelo entre o filme e os modos de ser da sociedade em que vivemos trazendo a noção do desejo deleuziano.

Em seu Abecedário, uma clássica entrevista concedida a Claire Parnet, Deleuze trouxe de forma bastante palpável uma das noções fundamentais de sua filosofia. Ao falar sobre o desejo, ele desmistificou a ideia de que ele seria algo abstrato ou que pudesse ser pensado apenas a partir de um suposto objeto desejado. Segundo ele, “nunca desejo algo sozinho, desejo bem mais; também não desejo

um conjunto, desejo em um conjunto. [...] Não há desejo que não corra para um agenciamento” (DELEUZE, 1988, p.18)⁴⁴.

De maneira mais detalhada, o autor, juntamente com Guattari, esclarece, em seu livro “O Anti-Édipo”, que o desejo em si produz realidade, não dependendo da falta de um objeto para existir, o que vai de encontro à ideia de que se deseja algo a que não se tem alcance: “O real resulta disso, é o resultado das sínteses passivas do desejo como autoprodução do inconsciente. Ao desejo não falta nada, não lhe falta o seu objeto” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p.31). Com isso, o autor destaca o papel da subjetivação como produtora do desejo e não mais a ausência de algo que o desejo viria a completar. Em outra direção, o desejo deleuziano fala sobre desejar algo real, mas produzido a partir do agenciamento. Também relacionando o desejo às ideias de construção e produção, Deleuze deixa claro que o desejo não pode ser limitado a um “teatro” ou a uma representação do inconsciente.

Trazer a noção do desejo para essa discussão possibilita enxergar, a partir do filme, que os agenciamentos que se constroem na vida dos jovens - tanto no cinema quanto na vida cotidiana - são movidos por essa instância constituidora de subjetividade. Enquanto no filme

44. Além do vídeo, a citação baseia-se na transcrição integral das entrevistas disponibilizada no endereço <http://stoa.usp.br/prodsujeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>.



podemos pensar no *status* adquirido a partir das benesses materiais que acompanham os Jogos como essa propulsora do desejo, ou seja, esse conjunto que vai além de um fato ou de um objeto em si, na vida dos jovens espectadores uma série de fatores também se agenciam para que o desejo seja o motor de sua subjetivação.

Assim como Sibilía (2012) aborda o incremento das narrativas do eu na atualidade a partir da exacerbação dos vídeos e outros relatos sobre si produzidos pelos jovens, é possível notar no filme um eco dessa marca de nosso tempo. Para conseguirem mantimentos, remédios e outros objetos de sobrevivência durante os Jogos, os competidores, acompanhados e monitorados 24 horas por dia, precisam conquistar patrocinadores. São eles que, após perceberem no competidor uma grande aceitação do público, investem recursos naquele jovem para aumentar sua sobrevida no programa. E tudo começa antes mesmo dos Jogos: no desfile dos tributos, todos os participantes se apresentam ao público em carruagens temáticas de seus distritos após passarem por tratamentos estéticos e vestirem roupas cuidadosamente elaboradas por estilistas para chamar a atenção dos patrocinadores. Abaixo, um dos conselhos dados a Katniss por um ex-participante dos Jogos e responsável por sua preparação para a competição:

Quer mesmo saber como se manter viva? Faça as pessoas gostarem de você. Não era o que você esperava? Quando estiver no meio dos jogos passando fome ou congelando, água, uma faca ou até mesmo

fósforos podem significar a diferença entre a vida e a morte. E essas coisas só vêm dos patrocinadores. E para ter patrocinadores, deve fazer as pessoas gostarem de você. E, no momento, querida, você não começou muito bem (JOGOS VORAZES, 2012, 00:27:01 a 00:27:38).

A personalidade dos jogadores, como se pode ver, deve se identificar com a das corporações. Isso porque o personagem precisa encarnar características e elementos de identificação com o público para haver uma resposta positiva. Somente ao se sentir representado, o público apoia o personagem, que, por sua vez, ganha ajuda das corporações. O espectador, por extensão, também precisa ser confirmado em suas angústias, medos e inquietações, jamais desafiado.

No filme, a aceitação do público aparece como uma condição fundamental para a sobrevivência nos Jogos. Ouso arriscar, no entanto, que para nós essa aceitação, sobretudo na juventude, é um dos principais motores do desejo. Como seres sociais, não estaríamos prioritariamente desejando tudo aquilo que, em conjunto, trouxesse esse reconhecimento? Segundo Sibilía (2012), esses gêneros confessionais, fortemente impulsionados pelos dispositivos tecnológicos, além de coincidir com o ritmo e a velocidade da nossa época, impelem o sujeito a mostrar-se em direção ao exterior. Com a presença irresistível da internet em nosso dia a dia, construir um relato de si que coincida com a imagem que pretendemos vender de nós mesmos faz parte desse desejo, logicamente



atravessado por outras inúmeras questões. Vivemos, assim, no impasse de exibir uma pretensa realidade ou de encarnar um personagem fictício. Conforme sugere Sibilia (2012), no entanto, o eu que se mostra na internet reúne ao mesmo tempo um autor, um narrador e o próprio personagem, evidenciando a ficção construída em torno do eu. Mas, como a própria autora diz, esse efeito de sujeito é necessário ao jovem na contemporaneidade. Seria, pois, na organização dos conturbados eus que se firma um sujeito público, sociável? E, novamente voltando a questões já discutidas a respeito de *Divergente*, não seria o desejo por construir esse sujeito planejado, pronto e pré-concebido a busca por uma identidade que nos apresente e represente no mundo?

Enquanto o jovem busca uma fixidez identitária por um lado, paradoxalmente, por outro, a realidade atual se apresenta sob uma instabilidade que lhe escapa: o mercado laboral, lugar da competição, lança mãos de estratégias cada vez mais sedutoras e persuasivas para tornar o trabalho apazível e, por isso mesmo, disputado. As relações afetivas, mais voláteis, abertas e fluidas, complexificam-se. No âmbito familiar, o aumento do tempo de dependência do jovem em relação à família também nos fornece pistas sobre a própria instabilidade da sua configuração geracional: ao mesmo tempo em que busca uma identidade que permita reforçar a sua autonomia e o seu lugar no mundo, a dependência familiar tardia paira sobre seus modos de vida como um dos tantos pontos de conflito consigo mesmo. Frente a tantas instabilidades, a possibilidade de encarnar um personagem

fictício, como propõe Sibilia, parece uma ideia realmente tentadora: com um “eu” moldado e sob controle, firma-se, ainda que sobre um terreno subjetivo frágil e volúvel, um sujeito público inabalável.

5.8 *Maze Runner* e a disciplina como código de convivência

Todos jovens, do sexo masculino e hierarquicamente organizados entre si. Em uma primeira mirada sobre *Maze Runner*, algo já se delinea: temos no filme uma espécie de organização quase militar desses jovens. Aprisionados dentro de uma grande clareira circundada por um imenso e mutável labirinto, dezenas de meninos compartilham diariamente a necessidade de sobreviver e manter a ordem dentro desse local. Para isso, estabelecem entre eles uma disciplina muito clara, com uma divisão de tarefas absolutamente fixa e contínua: há, por exemplo, construtores, socorristas e, claro, os corredores, responsáveis por ir diariamente ao labirinto mapeá-lo e buscar uma saída.

Ao recorrer a Foucault (1987), é possível ver que o autor, fazendo um recorrido histórico das formas de disciplinarização do corpo, coloca as instituições militares como uma dessas formas de controle. Ele destaca que, em organizações como essa, a disciplina, tal qual vemos no filme, “individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações” (FOUCAULT, 1987, p.125). Essa, então, seria uma das



características da disciplina: cada elemento é definido pelo lugar - ou, nesse caso, pela atribuição - que ocupa na série.

Não apenas a distribuição de tarefas no filme, no entanto, pode ser vista a partir da perspectiva foucaultiana. Algo ainda mais elementar para o estabelecimento da disciplina está escancarado na trama. Dá nome ao filme, inclusive. Conforme Foucault (1987, p.122), “a disciplina às vezes exige a cerca, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo”. Exato. O imenso labirinto, rodeado de mistérios, é responsável por delimitar até onde vai o espaço de disciplinarização daqueles corpos. É o lugar onde e pelo qual se dá essa relação.

Se no filme o labirinto delimita o espaço da disciplina e a divisão de tarefas estabelece o lugar de cada corpo dentro de uma rede de relações, poderíamos pensar o que essa disciplina trazida pela película nos dá a ver sobre as formas de controle que se colocam sobre os jovens em nossa sociedade. Além das instituições militares e hospitalares, por exemplo, outro clássico exemplo dado por Foucault são as instituições escolares, que, claro, interessa-nos particularmente. Mas não apenas. Tal qual discutido anteriormente sobre Jogos Vorazes, sobretudo a partir de López-Petit, vivemos em uma configuração político-econômica, a qual não podemos desprezar. Essa configuração, construída sobre a égide do capitalismo, perpassa toda e qualquer relação disciplinar que possamos identificar. A escola, por exemplo, atravessa esse sistema e, ao mesmo tempo, é por

ele atravessada. E, como, nesta pesquisa, vejo a educação a partir da noção de processos de formação, vamos imergir na discussão desse contexto de forma mais ampla. Para além da escola.

Longe de pretender abordar a docilização dos corpos para uma adaptação do sujeito ao trabalho mecânico ou para pensar a obediência em termos de influências unilaterais (a “manipulação midiática”, por exemplo), recuperei um pouco de Vigiar e Punir para problematizar de que forma as engrenagens desse grande sistema - o Capitalismo Mundial Integrado, para conversar com as proposições de Guattari - opera sobre nossos corpos na contemporaneidade. Sibilia (2012), inclusive, destaca que há uma crise atual no funcionamento das engrenagens disciplinares. Além da deterioração do Estado como a antiga megainstituição situada sobre as demais, a autora aponta que “perdem peso e gravidade as investidas que revestiam figuras-chave da autoridade moderna, como o pai e o professor” (SIBILIA, 2012, p.25).

5.9 E aqui, fora do labirinto? O que controla nossos corpos?

Uma pausa para inserir mais um elemento do filme e ajudar a desenrolar a discussão. Após apresentar a aldeia a Thomas, que recém havia sido enviado para dentro da clareira, um dos jovens habitantes do local comenta com o novato o quanto a organização foi útil para



a harmonia do lugar. Enquanto trabalham em uma das plantações da clareira, eles conversam:

- Está muito tranquilo, não acha?
- Sei que é difícil de acreditar, mas nem sempre foi assim aqui. Passamos por dias obscuros. O medo acabou com muitos de nós. Tivemos muito progresso desde então. Estabelecemos regras e trouxemos a paz. [...] Mas, veja, quer ser útil? Toma, vá pegar mais fertilizante (MAZE RUNNER, 2014, 00:18:12 a 00:20:12)

É possível ver nesse trecho a naturalização da divisão de tarefas como código disciplinar. Também vemos que a disciplina na comunidade da clareira foi estabelecida a partir do medo, sentimento substituído pela sensação de paz trazida pela manutenção da ordem. Se no filme a disciplina está associada à paz, de que maneira somos nós, também, constituídos por ela? O trabalho, para nós, não seria o correspondente à divisão de tarefas apresentada no filme? Seria apenas o trabalho a disciplina que nos constitui ou haveria outros elementos associados a essa nova configuração político-econômica? Aparentemente, a divisão econômica do trabalho expressa a vida útil para a qual somos formados; a política da pedagogia fílmica insiste nela.

Se o filme nos possibilita traçar paralelos com a sociedade disciplinar de Foucault, também podemos utilizá-lo para pensar a realidade

contemporânea a partir da perspectiva da sociedade de controle. Enquanto na película o confinamento nos remete diretamente ao conceito moderno da disciplinarização, temos, hoje, segundo Deleuze (1992), sociedades que funcionam por meio de controle contínuo e comunicação instantânea.

Ao falar sobre a crise das instituições, como prisões, escolas e hospitais, o autor comenta que, nas sociedades de controle, o que está sendo implantado são novos tipos de tratamento, de educação e de sanções. Segundo ele, a educação será cada vez menos um meio fechado, assim como o meio profissional (outro meio fechado), “mas os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário” (DELEUZE, 1992, p.216).

Mas por que Deleuze já começava a diferenciar as sociedades disciplinares e as sociedades de controle, nas quais a juventude contemporânea se constitui? O autor esclarece que em cada sociedade opera um tipo de máquina: nas sociedades disciplinares operavam as máquinas energéticas, já nas de controle são os computadores e as máquinas cibernéticas que operam sobre a nossa subjetividade.

Vemos hoje que o controle sobre o corpo juvenil atende a novas demandas da organização social e econômica em que nos



encontramos. Recuperando Deleuze, Sibilia (2012, p.45) destaca que a contemporaneidade é regida pelo excesso de produção e pelo “consumo exacerbado, pelo marketing e pela publicidade, pelos fluxos financeiros em tempo real e pela interconexão em redes globais de comunicação”. Nessa nova configuração, a autora fala da empresa como a atual instituição-modelo, ao redor da qual edificou-se uma mitologia baseada no desempenho individual e no culto da performance.

E é justamente na transição fábrica-empresa que podemos ver uma das principais diferenças entre as sociedades disciplinares e de controle, segundo Deleuze:

A fábrica constituía os indivíduos em um só corpo, para a dupla vantagem do patronato que vigiava cada elemento na massa, e dos sindicatos que mobilizavam uma massa de resistência; mas a empresa introduz o tempo todo uma rivalidade inexpiável como sã emulação, excelente motivação que contrapõe os indivíduos entre si e atravessa cada um, dividindo-o em si mesmo. O princípio modulador do “salário por mérito” tenta a própria educação nacional: com efeito, assim como a empresa substitui a fábrica, a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo substitui o exame. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa (DELEUZE, 1992, p.221).

Oportunamente, Sibilia (2012) trabalha com a mesma inquietação que essa discussão me proporcionou. Ao falar sobre esse novo contexto do qual fazemos parte, a autora alerta para a necessidade de indagar “como se encarnam essa docilidade e essa utilidade no tempo presente, e em que medida essas tendências poderiam (ou mereceriam) ser recebidas com resistência” (SIBILIA, 2012, p.47). Embora não vivamos literalmente cercados por um labirinto dentro do qual nos organizamos hierarquicamente para a manutenção da ordem, arrisco supor que a nova lógica mercadológica e comunicacional que nos abraça solicita aos jovens uma disposição muito maior para o consumo do que para o trabalho. É claro que para haver consumo deve haver trabalho, mas é cada vez mais perceptível uma inversão da lógica também do próprio trabalho, que passa não mais a ser necessário apenas para a sobrevivência, mas para inserir-nos na lógica do consumo. Ao integrar essa nova configuração, entretanto, vivenciamos um grande paradoxo, conforme aponta Bifo:

Quanto mais tempo dedicamos à aquisição de meios para poder consumir, menos nos sobra para poder desfrutar do mundo disponível. [...] Para ter mais poder econômico (mais dinheiro, mais crédito) é necessário emprestar cada vez mais tempo ao trabalho



socialmente homologado. Mas isso supõe reduzir o tempo de gozo, de experimentação, de vida⁴⁵ (BIFO, 2007, p.87).

Além do trabalho em si, a escola entra aqui também como aparelho da sociedade de controle, já que, na era do mercado, ela muitas vezes assume a função de preparação para o trabalho. O trabalho “socialmente homologado”, como fala Bifo. Para ele, o trabalho que caracteriza essa geração possui uma uniformidade física: trabalhamos sentados diante de uma tela e diferenciamos nossa produção pelo conteúdo, geralmente criativo, daquilo que fazemos. Não mais mecânico, o trabalho hoje é difícil de ser mensurado e, por isso, trabalhamos muito mais - e por vontade própria - do que se trabalhava antigamente.

Por um lado, nós, jovens, somos formados para o consumo: para caber na roupa da vitrine, moldamos nosso corpo ao padrão de beleza vigente; para pertencer a determinado grupo, adotamos (compramos!) um estilo de vida capaz de nos inserir nele. Por outro lado - dos múltiplos lados -, somos impelidos a também consumir nosso trabalho: livre da carga negativa que a palavra “trabalho” trazia, hoje desenvolvemos nossas atividades quase como consumimos. O trabalho, parece, virou prazer. E esse prazer tem saído caro. Poderíamos, nós, sair desse labirinto?

45. No original: “Cuanto más tiempo dedicamos a la adquisición de medios para poder consumir, tanto menos nos queda para poder disfrutar del mundo disponible. [...] Para tener más poder económico (más dinero, más crédito) es necesario prestar cada vez más tiempo al trabajo socialmente homologado. Pero esto supone reducir el tiempo de goce, de experimentación, de vida”.





6. **HEY, VOLTA PARA A POLTRONA**

O FILME NÃO TERMINOU!

6. HEY! VOLTA PARA A POLTRONA! O FILME NÃO TERMINOU!

O filme nunca termina. Seu início? Também começa muito antes de darmos o *play*. O filme, ele nunca para de reverberar. Ele já existe antes mesmo de sua primeira exibição. Os jovens, que nele são personagens e dele são espectadores, tampouco podem ser capturados dentro do período de tempo que ele compreende. Ambos são atravessados. Cinema e juventude podem, sim, ser lidos. Jamais limitados.

Tal qual o filme e a juventude, essa pesquisa não teve um ponto de saída. Muito menos um ponto final. Conclusão? Considerações finais? Apontamentos, talvez. Construído cartograficamente, o trabalho desenvolvido ao longo dessas páginas pretendeu-se um mapa: uma viagem de muitas paradas e sem destino certo. No caminho, minhas leituras e experiências conduziram a viagem, e, da janela, vi o mundo. Uns mundos, para ser mais precisamente inexata.

Muitas pistas, muitos cruzamentos, múltiplas saídas. Após essa viagem pelo cinema e por minhas experiências com os filmes, vejo que esse material possui uma riqueza de elementos para problematizar a juventude na contemporaneidade. Se embora a pesquisa realizada não se proponha a trazer respostas fechadas sobre

como olhar para esse público, ela busca abrir caminhos para pensar a educação na inter-relação tão produtiva entre os *blockbusters* e os jovens espectadores. Afinal, ao compreender o cinema como processo de formação, percebemos que, ao mesmo tempo em que somos formados a partir dessa experiência, também munimos a própria arte do material vivo que compõem a nossa subjetividade. E somente abrindo a nossa percepção para as potencialidades desse encontro é que se pode produzir sentidos sobre ele.

Embora tenha percebido posteriormente todas as possibilidades abertas pela cartografia na construção da pesquisa, lançar mão desse método em detrimento de metodologias convencionais de pesquisa científica trazia uma sensação de medo, de impotência e de incapacidade de prever o desconhecido. Trabalhar com a cartografia é sair sem hipóteses elaboradas, é estar aberta a mudar os rumos da pesquisa, é acrescentar questionamentos ao longo de todo o percurso, é trocar o experimento - duro, fechado, previsível - pela experiência - única, incerta, inconstante. Descobri, no entanto, a cada nova leitura sobre o método cartográfico, que apenas o caminho da dúvida constante e da abertura à sensibilidade poderia fazer jus à complexidade do tema sobre o qual me dispunha a pesquisar.

Se a cartografia me permitiu transitar entre tantos aspectos constituintes da subjetividade contemporânea, tomo também a liberdade de pinçar, dentre tantas considerações elaboradas ao longo do trabalho, algumas que, acredito, sejam relevantes para



pensarmos a juventude na atualidade. O conceito de agenciamento coletivo de enunciação (GUATTARI, 1996) parece-me um dos mais importantes nesse sentido: a partir dele, foi possível perceber que os processos de subjetivação não se centram apenas em agentes individuais, mas dependem de uma série de agenciamentos entre diferentes máquinas. Ou seja, a subjetividade do jovem hoje é atravessada pela subjetivação capitalística, que congrega inúmeras máquinas produtivas e de controle social que não podem ser menosprezadas ao problematizarmos os jovens e seus processos de formação. Deleuze e Guattari (2011), inclusive, falam em multiplicidades de vários tipos - máquinas humanas, sociais e técnicas - para colocar em xeque a ideia de enunciado individual. Foi também a partir de Deleuze (1992) que pudemos trazer a discussão sobre a disciplinarização dos corpos de Foucault (1987) para a contemporaneidade, pensando as sociedades atuais como sociedades não apenas de disciplinarização, mas de controle.

O cinema *hollywoodiano*, fortemente marcado pelo caráter de mercado, é uma das tantas forças que atravessam e que são atravessadas pela subjetivação capitalística. Assim, ao trabalhar com o conceito de formação proposto por Larrosa (1994), vi que os filmes tematizados aqui podem se transformar em dispositivos pedagógicos quando transformam a experiência que o sujeito tem consigo mesmo. Por outro lado, eles também dão a ver os inúmeros mecanismos que operam sobre a subjetividade dos jovens hoje.

De forma ampla, portanto, é possível notar que essa pesquisa colocou em conversa diferentes forças que se relacionam na contemporaneidade e que não poderiam ser consideradas de forma isolada para pensar a juventude e o cinema. A economia foi trazida a partir da discussão dos modos de produção dos filmes e das próprias relações de trabalho da atualidade; a arte foi problematizada por meio do cinema e, mais especificamente, a partir do seu atravessamento pelo capitalismo, tomando-se como base a grande indústria responsável pela produção dos *blockbusters*; a política foi pensada a partir da distribuição e circulação das forças de incitação e controle sobre a juventude, as quais repercutem evidentemente nos filmes produzidos dentro desse sistema; a educação pôde ser problematizada de maneira mais ampla, trazendo os processos de formação para o centro da discussão dessa pesquisa, que tomou a subjetividade como ponto de partida para pensar os jovens e suas múltiplas relações com o mundo; por fim, a cartografia permitiu que a sensibilidade desse a tônica do trabalho: foram, pois, a minha percepção e abertura para a vida que conduziram a escrita da pesquisa.

Ao final de apenas uma etapa - já que uma pesquisa cartográfica nunca se encerra -, chego às últimas linhas desse trabalho com uma certeza, a única possível dentro do universo de dúvidas em que mergulhei nos últimos tempos: não é razoável ensaiar respostas fechadas sobre os questionamentos iniciados aqui. As pistas colhidas

até então apontam, isso sim, para novas questões. Deleuze (1992, p.216) sugere que “as máquinas não explicam nada, é preciso analisar os agenciamentos coletivos dos quais elas são apenas uma parte” e, justamente por ter pretendido estudar esses agenciamentos, sei que essa pesquisa nunca será estanque. Então por que perseguir a pesquisa? Talvez para ir em busca do novo, de algo que, retomando Marcuse (1990), seja capaz de comunicar tudo o que está acontecendo, já que a linguagem tradicional não consegue fazê-lo. Também para Deleuze (1992, p.217), buscar o novo, ao que parece, é o caminho: “talvez a fala, a comunicação, estejam apodrecidas. [...] É preciso criar um desvio da fala. Criar foi sempre coisa distinta de comunicar”.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMANSA, Sandra. **O cinema como prática de si:** experiência e formação. Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013.

ANGELI, A.; COSTA, L.A.; FONSECA, T.M. Cartografar. In: FONSECA, T.; NASCIMENTO, M.; MARASCHIN, C. **Pesquisar na diferença:** um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012.

AUMONT, Jacques. **A imagem.** Campinas: Papirus, 2012.

BÁRCENA, Fernando. *El aprendiz eterno: Filosofía, educación y el arte de vivir.* Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012.

BIFO, Franco Berardi. *Generación post-alfa: patologías e imaginarios en el semiocapitalismo.* Buenos Aires: Tinta Limón, 2007.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas.** São Paulo: Cosac Naify, 2013.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces.** São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1995. Disponível: <https://docs.google.com/file/d/0B5rkbx3Dr7o2WmMweGtLOEZTbFU/edit>.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos:** conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

CANEVACCI, Massimo. **Antropologia da comunicação visual.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CANEVACCI, Massimo. **Culturas extremas:** mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARRANO, Paulo. A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. In: **O Social em Questão**, Ano XV, nº 27, PUC-Rio, 2012. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSocial27_Carrano1.pdf.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** Porto Alegre: Ática, 1995.

DELEUZE, Gilles. *La imagen-movimiento: estudios sobre cine 1.* Barcelona: Ediciones Paidós, 1994.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia (Vol. 1). São Paulo: Ed. 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia (Vol. 5). São Paulo: Ed. 34, 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia 1. Lisboa: Assirio e Alvim, 2004.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Transcrição da entrevista concedida por Gilles Deleuze a Claire Parnet. Disponível em: <http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>.

DUSCHATZKY, Silvia; SZTULWARK, Diego. **Imágenes de lo no escolar: en la escuela y más allá**. Buenos Aires: Paidós, 2011.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FARINA, Cynthia. **Arte, cuerpo y subjetividad: Estética de la formación y pedagogía de las afecciones**. Tese apresentada ao programa de doutorado “Educació i democràcia”, da Universidade de Barcelona, 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Docência, cinema e televisão**: questões sobre formação ética e estética. In: Revista Brasileira de Educação, v.14, nº40, jan/abr 2009.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

HILFER, Tony. **Public enemies, public heroes: screening the gangster from Little Caesar to touch of evil**. Texas: University of Texas, 1999.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da; PASSOS, Eduardo (org.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KERR JUNIOR, Donald Hugh de Barros. **Cartografias da (trans) formação docente:** uma experiência estética com o cinema. In: CAPUCHO, Rita; VALENTE, Antônio Costa. *Avanca | Cinema* 2014. Avanca (Portugal): Edições Cine-Clube de Avanca, 2014.

LARROSA BONDÍA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, jan/fev/mar/abr, nº 19. Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos:** Novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

LIPOVETSKY, Gilles. **A cultura-mundo:** resposta a uma sociedade desorientada / Gilles Lipovetsky e Jean Serroy: tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LIPOVETSKY, Gilles. **A estetização do mundo:** viver na era do capitalismo artista. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. Versão para e-book Kindle/Amazon.

LÓPEZ PETIT, Santiago. **Breve tratado para atacar la realidad**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2009.

LUZ, Rogério. **Filme e subjetividade**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002.

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MARCUSE, Herbert. A arte na sociedade unidimensional. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990

MASCARELLO, Fernando. Cinema hollywoodiano contemporâneo. In: MASCARELLO, Fernando (org.). **História do cinema mundial**. Campinas: Papirus, 2006.

NEGRI, Antonio & HARDT, Michael. **Imperio**. Barcelona: Paidós, 2002.

ORTIZ, Renato. **A mundialização da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; EUGENIO, Fernanda (orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulinas; Editora da UFRGS, 2007.

ROLNIK, Suely. **Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico**. In: Cadernos de Subjetividade – PUC – SP, nº 2, Dossiê Linguagens, 1993.

ROLNIK, Suely. Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura. In: LINS, Daniel S. (org.). **Cultura e subjetividade: saberes nômades**. Campinas: Papirus, 1997.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e arte do pós-humano: Da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SCHMIDT, Sarai Patrícia. **Ter atitude: escolhas da juventude líquida: um estudo sobre mídia, educação e cultura jovem global**. Tese de doutorado apresentada pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2006.

SIBILIA, Paula. **La intimidad como espectáculo**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2012.

SIBILIA, Paula. Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

YÚDICE, George. **El recurso de la cultura: usos de la cultura en la era global**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2002.

REFERÊNCIAS FÍLMICAS

AMERICAN Pie. Direção: Chris Weitz e Paul Weitz. Estados Unidos, 1999.

CREPÚSCULO. Direção: Catherine Hardwicke. Estados Unidos, 2008.

CULPA é das estrelas, A. Direção: Josh Boone. Estados Unidos, 2014.

DIRTY Dancing. Direção: Emile Ardolino. Estados Unidos, 1987.

DIVERGENTE. Direção: Neil Burger. Estados Unidos, 2014.

FLASHDANCE. Direção: Adrian Lyne. Estados Unidos, 1983.

FOOTLOSE. Direção: Herbet Ross. Estados Unidos, 1984.

HAIR. Direção: Milos Forman. Estados Unidos, 1979.

INSURGENTE. Direção: Robert Schwentke. Estados Unidos, 2015.

JOGOS Vorazes. Direção: Gary Ross. Estados Unidos, 2012.

JOGOS Vorazes: em chamas. Direção: Francis Lawrence. Estados Unidos, 2013.

JOGOS Vorazes: a esperança parte 1. Direção: Francis Lawrence. Estados Unidos, 2014.

LITTLE Caesar. Direção: Mervin LeRoy. Estados Unidos, 1931.

MASCULINO, Feminino. Direção: Jean-Luc Godard. França, 1966.

MAZE Runner. Direção: Wes Ball. Estados Unidos, 2014.

PUBLIC Enemy. Direção: William Wellman. Estados Unidos, 1931.

STRANGER Things (seriado). Direção: Matt Duffer e Ross Duffer. Estados Unidos, 2016.