
ÍNDICE

EDUCAR LA MIRADA.

Los museos como herramienta didáctica en la formación universitaria

Bélen Abad de los Santos

5/ 16

QUAL O PREÇO DA IMORTALIDADE?

Uma reflexão sobre os caminhos adversos da pós-modernidade

Paulo Jorge Falcão Alves

17 / 23

EL FENÓMENO INTERTEXTUAL.

Nociones sobre terminología aplicada a los álbumes ilustrados

María José Lobato Suero

25 / 35

EXPRESIÓN PLÁSTICA TRIDIMENSIONAL.

Acercamiento a la realidad en Educación Infantil

Juan Jose Jiménez López

37 / 43

O ADVENTO DA ANIMAÇÃO DIGITAL.

Da animação 2D tradicional ao 3D

Catarina Gil

45 / 52

UMA NOVA PERSPETIVA CINEMATOGRAFICA.

O género de terror no cinema interativo

Cátia Agostinho, Bruno Mendes da Silva

53 / 59

UM NOVO ESTILO COMUNICACIONAL.

Uma visão “invasora” dos «brazucas» na radiodifusão portuguesa

Paulo Lepetri

61 / 70

TRANSMISIÓN DE INFORMACIÓN POLÍTICA Y ESTRUCTURA DE REDES SOCIALES.

Un análisis comparativo entre estudiantes universitarios de España y Portugal

Alejandro Tapia Frade, Francisco Baptista Gil

71 / 78

Informação aos autores:

79

NOTA INTRODUTÓRIA

Depois de completados três anos e sete números de forma regular, a OMNIA, revista interdisciplinar de ciências e artes, entra neste ano de 2018 com o propósito de aumentar o seu alcance. A alteração mais significativa será a aposta em publicar três números por ano: em fevereiro, junho e outubro. Desta forma, trabalhos desenvolvidos ao longo de um determinado ano letivo ou semestre terão possibilidade de ser divulgados no final dos mesmos.

Iremos também tentar reforçar a internacionalização, captando a colaboração de novos investigadores, nomeadamente de origem francófona. Ao nível da estrutura editorial, continuaremos a procurar diversificar o nosso núcleo principal, integrando investigadores de distintos centros e áreas científicas.

Na direção da revista, a posição será ocupada a partir deste número por Alberto Melo, especialista em Educação para Adultos, cuja longa carreira académica passou pelas Universidades de Paris IX (França), de Southampton, bem como pela Open University, (Inglaterra) e pela Universidade do Algarve (Portugal). Alberto Melo foi responsável por diversas missões e estudos, nacionais e internacionais, tendo sido condecorado em 2003, pelo Presidente da República Portuguesa, como Grande Oficial da Ordem de Mérito. A sua experiência e competência serão, de certeza, um fator positivo para a nossa consolidação.

Este primeiro número, da série de três de 2018, é dedicado à Arte e Comunicação e conta com interessantes abordagens ao nível da educação artística, cultura visual, cinema e comunicação social. Esperemos que seja do vosso agrado.

Francisco Baptista Gil

FICHA TÉCNICA

OMNIA

**Revista Interdisciplinar
de Ciências e Artes**

Volume 8, Issue 1
Fevereiro 2018

e-ISSN: 2183-4008
ISSN: 2183-8720

Diretor:
Alberto Melo

Diretor-Adjunto:
Francisco Baptista Gil

Conselho Editorial:
Alberto Melo
Francisco Baptista Gil
Carla Fonseca Tomás
Carlos Marques Simões
Cláudia Ribeiro de Almeida
Helena Ralha-Simões
Joaquim Pastagal do Arco
Luís Sérgio Vieira
Maria Helena Martins
Rosanna Barros

Assistente editorial:
Rute Ralha-Simões

Edição:

GREI  **Grupo de Estudos
Interdisciplinares**

Editor:
Francisco Baptista Gil

Número temático
Arte e Comunicação

Coordenação:
Dolores Díaz Alcaide
Francisco Baptista Gil

Contactos:
Rua Vergílio Ferreira, 11
8005-546 Faro
grupo@grei.pt

www.grei.pt

Depósito Legal: 388238/15

Publicação de difusão restrita

Belén Abad de los Santos¹

Recibido: 11-01-2018

Aprobado: 15-02-2018 / Publicado: 28-02-2018

DOI: <https://doi.org/10.23882/OM08-1-2018-D>

EDUCAR LA MIRADA

Los museos como herramienta didáctica en la formación universitaria

Resumen: Frente a las exposiciones permanentes, que suelen simbolizar las joyas de la corona de los museos de artes visuales, constituyendo un vínculo entre el visitante y las colecciones que se exhiben, estas instituciones culturales asisten ante las exposiciones de carácter temporal o itinerantes, a la oportunidad de profundizar sobre temáticas novedosas que suponen un auténtico reclamo para el público que visita el museo.

En este artículo se aborda el potencial educativo museístico en la formación universitaria, tomando como referente el contexto del Museo de las Murallas Reales de Ceuta, que alberga en su interior actualmente la exposición temporal Bertuchi. Un pintor en la memoria. Para ello, se ha programado una intervención docente en colaboración con la Facultad de Educación de Ceuta (Universidad de Granada). El diseño de estrategias didácticas para educar la mirada ha posibilitado canalizar el pensamiento visual en un proceso de descubrimiento estético dentro del espacio museístico.

Palabras clave: Museo de Ceuta, Educación, Mariano Bertuchi, Arte, pensamiento visual.

EDUCATE THE LOOK

Museums as a didactic tool in university education

Abstract: In front of the permanent exhibitions, which usually symbolize the crown jewels of the visual arts museums, constituting a link between the visitor and the collections that are exhibited, these cultural institutions assist with temporary or itinerant exhibitions, to the opportunity to deepen on novel themes that represent a real attraction for the public that visits the museum.

This article addresses the educational potential of museums in university education, taking as a reference the context of the Museum of the Royal Walls of Ceuta, which currently houses the temporary exhibition Bertuchi. A painter in memory. For this, a teaching intervention has been programmed in collaboration with the Faculty of Education of Ceuta (University of Granada). The design of didactic strategies to educate the gaze has made it possible to channel visual thought into a process of aesthetic discovery within the museum space.

Keywords: Museum of Ceuta, Education, Mariano Bertuchi, Art, visual thinking.

¹ **Profesora Substituta Interina de la Universidad de Sevilla (España)**

Licenciada en Bellas Artes y doctora en Educación por la Universidad de Sevilla (babad@us.es)

INTRODUCCIÓN

La proliferación de museos de artes visuales en toda España, surgida a partir de los años 80 del pasado siglo hasta la actualidad, ha sido uno de los fenómenos culturales más sugerentes de las últimas décadas. Las causas de esta eclosión, sugiere Jiménez (2010), podrían oscilar desde la pretensión de colmar de contenido las transferencias en materia de cultura a las Comunidades Autónomas, hasta el interés de instituciones públicas y privadas por promover la apreciación de las artes visuales y plásticas.

Resulta evidente que la realidad museística presente, dista considerablemente del concepto de entidad preservadora de la memoria que le caracterizó en tiempos pretéritos, donde se depositaban y exponían obras y objetos de valor para la delectación de una sección elitista de la sociedad ilustrada. Al contemplar desde una perspectiva panorámica, hoy en día, la contemporaneidad de los museos se ha de constatar lo lejana de esa concepción. Las nuevas instituciones museísticas han asumido el papel, al que hace referencia Álvarez (2009), de espacios, principalmente, “culturales” que, del mismo modo, también participan en la vida educativa del ciudadano apostándose, en consecuencia, por un museo vivo con manifiesta competencia pedagógica.

Si bien, no será hasta la década de los años 70 del siglo XX cuando comience a desarrollarse esa sensibilidad creciente hacia la función didáctica del museo. Uno de sus posibles motivos hemos de hallarlos, particularmente, en las distintas reformas educativas que habrían de ofrecer la apertura de los centros educativos al entorno social en la búsqueda de métodos de enseñanza-aprendizaje activos, y la llamada *democratización de la cultura*. Circunstancias que posibilitaron la transformación de dichos espacios museísticos, “en perfectos lugares de aprendizaje, continuadores de la tarea curricular y escolar” (2009), creándose así, una relación de interdependencia entre museo e instituciones educativas.

Cuando el devenir de los museos de artes visuales públicos y privados no cesa de reformularse, resulta incuestionable la dimensión didáctica que estas entidades han llegado a adquirir en el panorama actual museístico, tanto a nivel nacional como internacional. En este sentido, no hay que obviar que el museo, y en especial los públicos, además de albergar elementos patrimoniales de carácter material e inmaterial, puede concebirse como un idóneo enclave generador de conocimiento y por lo tanto, “un instrumento de acción educadora, donde además de aprender, se disfruta” (2009). Este hecho no sólo ha suscitado que el acento haya recaído, especialmente, sobre la educación artística en el ámbito de su aprendizaje en museos, instituciones y espacios culturales, sino que también, ha contribuido a la estrecha coparticipación e interacción entre sus gabinetes pedagógicos y esta área de conocimiento vinculada a las facultades de Ciencias de la Educación e instituciones educativas escolares. En efecto, la organización de encuentros, visitas guiadas, diseño de itinerarios, y proyectos editoriales didácticos destinados a centros de educación infantil, primaria, secundaria, formación profesional y universidades ocupan gran parte de las actividades programadas habituales en la gestión de los museos, facilitando de este modo, la comunicación entre ambas entidades.

A través de este sucinto estudio, trataremos de abordar el potencial educativo museístico en la formación del docente de Primaria, tomando como referente el contexto del Museo de las Murallas Reales de Ceuta, que alberga en sus salas actualmente la exposición cuatrienal *Bertuchi. Un pintor en la memoria*. Para ello, intentaremos visibilizar mediante una experiencia didáctica cómo las salas del museo pueden llegar a convertirse en lugares propicios de aprendizaje para los alumnos de educación, futuros docentes, pudiendo ofrecer de manera prolongada, “un servicio educativo formal, no formal e informal, que comprenda los procesos de enseñanza-aprendizaje como un desarrollo vital que facilite la

ampliación de horizontes culturales y educativos” (2009). Razón por la que se ha efectuado esta investigación, contextualizada entre la Universidad de Granada y la Universidad de Sevilla, gracias a la colaboración de ambas instituciones y dentro del marco de una estancia de investigación en la Facultad de Educación de Ceuta de la UGR, habiendo sido formalizada en el año 2017.

1. APROXIMACIÓN AL CONTEXTO MUSEÍSTICO DE CEUTA

En una breve aproximación al contexto museístico ceutí se ha de constatar que los Museos de Ceuta³, dependientes de la Consejería de Educación, Cultura y Mujer, no sólo se caracterizan, coincidiendo con Gómez Barceló (2008), por ser espacios de depósito, almacenamiento y exposición, sino que, además, enfocan parte de su labor hacia la investigación y acrecentamiento del patrimonio de la ciudad.

En relación a las Bellas Artes, y con carácter anual, el Museo de las Murallas Reales⁴ ofrece grandes exposiciones de artistas consagrados, muestras antológicas o temáticas de las que, habitualmente, la Consejería adquiere obras para su colección local. Aunque la formación de la colección pictórica custodiada en el Museo⁵ se remonta a finales del siglo XIX, cuando comienzan a atesorarse obras pictóricas propiedad de la ciudad para su conservación y disfrute, y a pesar de que durante la década de los años 80 del siglo pasado se prestase especial atención a la misma con la inauguración de la Pinacoteca Municipal⁶, Lería e Hita (2008) apuntan que no será hasta 1995 cuando esta colección tome suficiente entidad bajo la denominación Sección de Bellas Artes.

Un notable punto de inflexión en la singladura de esta Sección lo constituyó la inauguración de la sede del Revellín de San Ignacio, en abril de 1999. Dos cuestiones de suma importancia se han de señalar en este sentido. Por una parte, la mejora cualitativa y cuantitativa de las instalaciones, a las que Hita (1998) hace mención, posibilitó la celebración de exposiciones de cierta envergadura vedadas hasta ese momento al Museo. Y por otra, la política de adquisiciones habría de ser modificada en pos de una mayor rigurosidad en las adquisiciones artísticas bajo unos criterios adecuados a los objetivos de la colección, que no son otros, en palabras de Lería e Hita (2008), “que el de llegar a convertirse en el centro de referencia para la documentación y custodia de la obra de los artistas plásticos relacionados con Ceuta y su entorno”. La Sección de Bellas Artes acoge, hoy en día, cerca de trescientas obras de

³ La ciudad de Ceuta consta de cuatro relevantes enclaves museísticos: el Museo del Revellín, cuyas instalaciones están dedicadas a la exposición permanente de la Sección de Arqueología, y dos salas destinadas a exposiciones temporales; La Basílica Tardorromana, tratándose de unos de los escasos testimonios del Cristianismo y de recintos basilicales en el extremo occidental norteafricano, siendo declarada como Bien de Interés Cultural en 1991 con la categoría de Zona Arqueológica; la Sala de exposiciones El Ángulo, nuevo espacio expositivo en el Conjunto Monumental de las Murallas Reales de Ceuta que reúne obras contemporáneas, siendo articuladas en tres áreas principales basadas en el origen de los artistas: Ceuta, vinculados a la Ciudad y Escuela de Tetuán; y el Conjunto Monumental de las Murallas Reales, que desde el año 1999 acoge la Sección de Bellas Artes del Museo y las exposiciones de carácter temporales.

⁴ Véase por su interés la obra de Garrido Parilla, J. J. (2001). *El Conjunto Monumental de las Murallas Reales de Ceuta*. Serie menor, 3. Estudios y ensayos. Ceuta: Consejería de Educación y Cultura.

⁵ El Museo de Ceuta organiza sus colecciones en dos secciones, la Sección de Arqueología, la de mayor peso específico por su volumen e importancia, y la Sección de Bellas Artes, heredera de la desaparecida Pinacoteca Municipal de la ciudad ceutí.

⁶ La Pinacoteca fue inaugurada en el remodelado teatro Apolo el 23 de mayo de 1985 con una amplia exposición dedicada al pintor africanista Mariano Bertuchi, que tuvo gran repercusión mediática a nivel local. Con anterioridad a la misma, en 1979 se exhibieron en el Salón del Trono del Palacio Municipal más de un centenar de obras en una exposición que constituyó el germen de lo que habría de ser la mencionada Pinacoteca.

muy diversas temáticas y técnicas artísticas. En líneas generales, especifican Hita y Villada (1998), se trata de una colección joven, en la que predomina la obra posterior a 1950, caracterizada estéticamente por el eclecticismo de sus creaciones, y reflejando un amplio abanico de tendencias artísticas que fluctúan desde la influencia romántica hasta la abstracción, pasando por la huella impresionista o el hiperrealismo.

No obstante, en este recorrido de implementación patrimonial, es oportuno hacer especial hincapié en la trascendencia que tuvo la citada Pinacoteca Municipal en 1985, con la que se consumaban las aspiraciones culturales en Ceuta mediante la creación de un espacio destinado a la exposición permanente de los fondos artísticos del Ayuntamiento. Por lo tanto, resulta obvio que la Pinacoteca estaba llamada a convertirse en un factor de dinamización en la vida artística local, siendo la muestra expositiva en torno al artista granadino Mariano Bertuchi⁷ (1884-1955), inaugurada en el año mencionado, un hito que marca la ruptura con la vida cultural inerte ceutí.

Diversos factores han propiciado que, precisamente, en la actualidad las obras del pintor africanista regresen al Baluarte de San Ignacio de las Murallas Reales ceutíes, patrimonio histórico y monumental, con una magna exposición temporal⁸ que permanecerá durante cuatro años en Ceuta, y que fue inaugurada el 24 de abril de 2017. Un auténtico acontecimiento cultural, que marca el final de unas negociaciones entre el heredero del pintor, su nieto Mariano Bertuchi Alcaide, y la Asamblea institucional de la ciudad. Esta muestra dedicada al pintor se encuadra dentro de una nueva corriente historiográfica que propone efectuar una aproximación más imparcial a una de las personalidades más inexploradas en el ámbito artístico del siglo XX, así como a sus comunicaciones plásticas y su trayectoria artística (Abad, 2017). La singular colección está integrada por un selecto repertorio que reúne parte de sus mejores obras pictóricas, en donde se incluyen óleos y acuarelas, y de una muestra significativa de sus creaciones gráficas, así como la recreación de su taller junto a un valioso legado documental. De esta manera, las manifestaciones estéticas de Bertuchi han tornado de nuevo a la ciudad donde vivió toda una década, de 1918 a 1928, antes de que iniciara su aventura africana como funcionario del Protectorado español en Marruecos en la década de los treinta del siglo XX y desarrollase, en palabras de M. Abad (2017), “lo que ya tenía más que aprendido: ser pintor. Un excelente pintor, albacea de los grandes postimpresionistas españoles y de los costumbristas andaluces”.

Con el propósito de responder a la invitación que podría sugerir el estudio de esta institución, aprovechamos la coyuntura de la exposición *Bertuchi. Un pintor en la memoria*, para transformar las salas del Museo de Ceuta, en foro de reflexión sobre el papel que estos espacios culturales aportan a la sociedad y a los centros de formación docente universitaria a través de sus áreas de didáctica asociadas a las artes visuales.

⁷ Véase en relación al pintor los siguientes títulos que abordan el estudio tanto de su biografía como de su trayectoria artística: Pleguezuelos, J.M. (2013). *Mariano Bertuchi, los colores de la luz*. Ceuta: Archivo General. V.V.A.A. (2000). *Mariano Bertuchi, pintor de Marruecos*. Barcelona: Lunwerg Ed.

⁸ Con motivo de esta muestra y con el objetivo de proyectar la repercusión de la misma, se desarrolló una ponencia en el VI Congreso Internacional de Educación Artística y Visual. *Arte, Educación y Patrimonio en el Siglo XXI* celebrado en la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, el día 22 de abril de 2017, bajo el título *Museo Colección Bertuchi: Las huellas visuales de un pintor en la memoria*.

2. LA EXPOSICIÓN *BERTUCHI. UN PINTOR EN LA MEMORIA* COMO RECURSO DIDÁCTICO

La experiencia educativa a la que se hacía referencia en la introducción y cuyo análisis conforma el corpus de este artículo, se encuadra dentro de una estancia de investigación efectuada en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Educación de Ceuta (Universidad de Granada) desde el Área vinculada a la Didáctica de las Artes Visuales y Plásticas. La investigación llevada a cabo durante el curso académico 2016/2017 y principios del curso 2017/2018, habría de versar primordialmente sobre la didáctica museística como herramienta en la formación universitaria en educación. Dicho estudio investigador apunta a dos líneas estratégicas: su función didáctica y la necesidad de incidir en los hábitos culturales de los alumnos del Grado en Educación, futuros docentes de Primaria.

En términos generales, este proyecto pretender abordar, desde la práctica, los elementos básicos para introducir en las claves del arte al público universitario a través de una visita programada a la exposición temporal, *Bertuchi. Un pintor en la memoria*, desde una perspectiva alejada de la convencional visita a un museo, que logre modificar los rígidos modos mediante los que el observador se relaciona con la obra de arte. Con el fin de descubrir el espíritu vivo de los museos, percibidos con asiduidad en su “papel inamovible de simples contenedores de obras de arte” (Confalone, 2002), nuestra planificación didáctica sentará sus bases en proporcionar una visión opuesta a la monótona lectura estilística y estética de las manifestaciones artísticas. En el momento en el que se asume el rol como “mediadores didácticos en patrimonio” (Fernández, 2003), con capacidad suficiente para transformar el Museo de las Murallas Reales de Ceuta, en un centro dinámico y con manifiesta competencia pedagógica, se habría de sugerir una aproximación al objeto artístico desde un enfoque interdisciplinar y sensorial como estrategia de acercamiento al patrimonio, que fomente la creatividad e identificación de la obra entre los participantes universitarios.

Dentro de la programación de las exposiciones temporales del Museo de Ceuta, otras muestras celebradas han estado encaminadas a exponer fondos de la Colección pertenecientes a la Sección de Bellas Artes no exhibidos habitualmente, alternándose con muestras de arte de vanguardia o de la posmodernidad más actual y otras exhibiciones de artistas con un estilo más concreto. Sin embargo, con esta exhibición dedicada a Bertuchi en este espacio museístico se pretende proporcionar, tanto una experiencia novedosa, como la visualización de una muestra irreplicable portadora de un alto valor cultural.

Creemos firmemente que los museos tienen una labor esencial como “mediadores entre el público y la obra de arte” (Jiménez, 2010), motivo por el cual esta experiencia investigadora se propone cumplir un doble objetivo: por una parte, aproximar el arte y las exposiciones temporales del Museo de Ceuta al alumno universitario y, por otra, divulgar el legado artístico de Mariano Bertuchi, ofreciendo una perspectiva global sobre su figura y sus manifestaciones plásticas.

La exhibición se divide en tres bloques principales distribuidos en dos plantas: la planta baja sobre la que gira el eje central, destinada a su obra pictórica (óleos y acuarelas) organizada en varios ámbitos temáticos (los inicios; la composición; la iconografía; la luz; la figura humana; otros temas, otros lugares; la medina) y el dibujo; y la primera planta, sala complementaria, que reúne su obra gráfica (diseño editorial y filatélico, cartelería, postales y grabados). De esta manera, las diferentes facetas creativas que desarrolló el pintor granadino ordenan la mirada del espectador, en el amplio universo visual de un artista tan heterogéneo como fue Bertuchi.

Cuando las obras del pintor granadino, expuestas en esta ocasión son consideradas al unísono, se descubre que configuran una especie de “caja de resonancia plástica” de enorme riqueza visual y, también, de gran interés artístico. En esta muestra expositiva, genuino escenario para la mirada, conviven, entre óleos, acuarelas, dibujos, bocetos, publicaciones, carteles, sellos, postales, grabados, fotografías y objetos personales, casi dos centenares de obras del insigne pintor realizadas entre 1892 y 1955. Así, este conjunto de obras, no sólo conforma verdaderos “hilos de la memoria” colonial, sino que también, contextualizan adecuadamente su vida y su labor artística y constituyen una de las colecciones más relevantes de la iconografía del norte de Marruecos, poniendo de manifiesto el lugar decididamente único que el pintor africanista ocupa en la historiografía artística de finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. No cabe duda, que la exposición *Bertuchi. Un pintor en la memoria* se presenta como una oportunidad única, al alcance de todo el público, para visualizar los logros artísticos de un pintor, injusta y escasamente reconocido a nivel historiográfico.

Si anticipábamos en el párrafo precedente que esta exhibición eventual constaba de un considerable número de obras, las cuales compilan parte del prolífico itinerario estético del pintor marroquista, indudablemente, varias son las cuestiones que en un primer momento habrían de surgir como punto de partida en esta intervención didáctica programada en las salas expositivas del Museo de Ceuta: ¿qué obras podrían plasmar los aspectos más relevantes de su trayectoria artística? ¿Respondería este repertorio al reflejo de una visión lo más acertada posible, sobre el artista y su lenguaje visual? ¿Ofrecería este itinerario una idea generalizada, aunque sea inevitablemente parcial, mediante una oportuna selección de las obras principales de esta colección artística? ¿Bajo qué criterios se efectuaría la meticulosa selección de las mismas? ¿Qué obras secuenciaremos en nuestro recorrido para ir construyendo el tema o la idea, que queremos trabajar? ¿Cuál sería el método más idóneo para acercar el arte universal de un pintor del siglo pasado a los alumnos universitarios del siglo XXI?

Para ello, y en la necesidad fundamental de difundir el legado plástico de Bertuchi de la manera más sintética y didáctica posible, se habría de concretar una concisa selección de obras emblemáticas del artista, que no sólo revelarían la maestría de sus pinceles, sino también manifestarían los valores estéticos de sus pinturas, acuarelas y dibujos, que en realidad trascienden el plano de lo meramente visual, transportando al espectador a la escena original que inspiró la propia obra: Marruecos. Y esto es posible gracias a las inimitables cualidades de Bertuchi: su capacidad de organización estética y sus habilidades técnicas, su percepción ante el espectáculo aprehendido por su mirada, su facultad para recrear el espacio a través de la vibración lumínica y atmosférica, y su inigualable visión cromática.

Frente a lo que podría definirse como didáctica tradicional y alejados del clásico esquema de visita al museo bajo la consigna “de visualizar todo e inmediatamente” (Confalone, 2002, p.163), se opta por una “didáctica de autor” (Fontal, 2011), planificándose una intervención docente más compleja y estructurada dirigida en particular al ámbito universitario. Esta acción educativa se fundamentará en la elaboración de un cuaderno didáctico⁹ como guía de orientación para la interpretación de la obra de Bertuchi, enfocada al alumno universitario, futuro docente de Educación Primaria y, que al mismo tiempo, pueda ser empleado por nosotros, como soporte para diseñar las estrategias metodológicas que se aplicarán en la visita al Museo con el alumnado participante. Así, el itinerario se habría de articular en

⁹ Este cuaderno didáctico al que se hace referencia, se materializará a principios del año 2018 con la edición de su publicación dirigida a una franja de edad comprendida de 8 a 12 años, con la que efectuar una visita a las salas del Museo de las Murallas Reales de Ceuta con motivo de la exposición dedicada a Bertuchi, llevando por título, *Bertuchi para niños: un pintor en el aula*.

función de unos criterios concretos, circunscritos a un argumento principal como hilo conductor: la visión artística de Marruecos a través de la mirada del pintor Mariano Bertuchi, y en concreto, su percepción plástica de Tetuán. Esta ciudad marroquí se convirtió para el artista no sólo en un lugar donde habría de vivir durante casi tres décadas, sino también en el escenario idóneo para comunicar sus vivencias por medio de distintas disciplinas artísticas. A su vez, las visiones estéticas compiladas en este recorrido girarán en torno a dos temas clave: los escenarios, tanto privados como públicos, sobre los que plasmó la vida cotidiana de los tetuanés; y los personajes, tanto anónimos como oficiales, protagonistas de las escenas de los diversos decorados pictóricos.

Para ofrecer una muestra global de las diferentes técnicas expresivas que cultivó Bertuchi exhibidas en la planta baja de la exposición -siendo ésta en la que específicamente nos vamos a centrar-, los dibujos y las acuarelas, se incluyen como parte del circuito completando el contenido de la visita guiada y atendiendo, de esta forma, a una división sobre la base de la tipología procedimental -pinturas al óleo, acuarelas y dibujos-. Por lo tanto, la visita a esta colección museística centrará la identificación de las obras artísticas en los siguientes componentes: temática y tipología.

La elección de estos criterios responde, ante todo, al propósito de ofrecer esta visita eventual al Museo de Ceuta, mediante un itinerario didáctico gradual donde se analizarán las diversas obras de arte seleccionadas en sus diversos comportamientos más allá de sus valores estéticos y emocionales. Dicha actividad pretende modificar el concepto de museo como espacio arcaico, caduco y distante, presente en el imaginario juvenil, que suele estar asociado con la idea de experiencia tediosa carente de sentido, siendo apreciada de forma pasiva y caracterizada por una conducta de rechazo en torno a las obras artísticas. Ante la necesidad de guiar al alumnado hacia el descubrimiento del sugerente universo visual de Bertuchi, y de suministrarle los instrumentos válidos para su apreciación plantearemos una experiencia didáctica museística -como parte integrante de la propia formación de alumnado-, desde una óptica interdisciplinar para acercar el patrimonio artístico y potenciar la percepción del arte entre los participantes universitarios.

3. PLANIFICACIÓN Y ESTRATEGIAS PARA EDUCAR LA MIRADA

La efectividad de una intervención didáctica que está enmarcada dentro de una visita a un museo, generalmente, no depende tanto, del contexto museístico donde se va a llevar a cabo, ni del contenido de las colecciones artísticas exhibidas o de los propios educandos, sino más bien, de acuerdo con Fontal (2011), del papel desempeñado por el docente en relación a la planificación, actuación y reflexión sobre la misma. Por tanto, el educador podría representar uno de los factores implicados que más condiciona todo el proceso del diseño de estrategias didácticas contempladas en este espacio conciso. Sin embargo, no se ha de concebir al mediador educacional, genéricamente, como un “simple ejecutor de estrategias didácticas” (2011). Opuestamente a esta noción, hemos de considerar su figura, coincidiendo con la autora citada, “en términos formativos, académicos, situacionales, vivenciales, emocionales, identitarios...”, teniendo en cuenta no sólo los criterios de actuación que puede ser capaz de concretar: “observar en profundidad las actitudes de su público y tomar conciencia de ellas; actuar con respeto, empatía, escucha activa, aceptación de la diferencia...”; sino también, las pautas establecidas en el diseño didáctico entendido como parte de un proceso individualizado “de creación, proyección, toma de decisiones, remodelación constante desde la acción pensada, que varía constantemente en función de la contextualización pedagógica en la que nos hallemos” (2011). Además, resulta imprescindible que el educador desarrolle estrategias transmisivas mediante las cuales poder motivar al estudiantado de

referencia dentro del contexto museístico, por medio de habilidades comunicativas, que oscilen desde lo verbal hasta lo emocional.

Enunciados estos aspectos preliminares, se distinguen los ejes esencialmente específicos en el proceso de creación y planificación de la intervención educativa programada en el Museo de Ceuta, habiendo sido necesarias tres sesiones para su materialización, articuladas en los seis meses de duración de la estancia de investigación y con una serie precisa de encuentros que se detallan a continuación:

3.1. Encuentros de planificación didáctica en el ámbito universitario.

Se establece un número determinado de contactos y reuniones con el profesor colaborador en la estancia de investigación en la Facultad de Educación de Ceuta (UGR) con el objeto de entablar un diálogo directo con el docente para conocer sus proyectos de trabajo, los temas que va a tratar durante el curso y las características de los dos grupos participantes del Grado en Educación Primaria. En este instante se origina la colaboración profesor-educadora, esencial no sólo para el óptimo desarrollo de la investigación, sino también para alcanzar el enfoque formativo y poder integrar adecuadamente la intervención didáctica en el Museo de Ceuta dentro de su programación docente. Se determinan las conexiones curriculares y personales ajustadas a las necesidades de los grupos desde la asignatura de Educación de las Artes Visuales y Plásticas, así como la gestión, entre ambas partes, de los contenidos a tratar y las fechas de las diferentes sesiones de trabajo.

3.2. Previsita al contexto museístico.

Presentación del encuentro con el museo y el tema acordado, centrándonos en la exposición temporal *Bertuchi. Un pintor en la memoria*. Esta segunda sesión se desarrolla en el espacio museístico *in situ*, efectuando un recorrido por sus salas para estudiar en profundidad el contenido de la exhibición. Esta fase consiste de manera generalizada en una introducción a la programación del museo, metodología y temática proyectada en la investigación. Igualmente, se contará con la presencia y aportaciones de la Directora del Museo. De esta forma, se favorece la generación de conocimiento conjuntamente.

3.3. Visita al Museo.

La tercera sesión se desarrolla en las salas del museo. Esta experiencia se desarrolló bajo un formato de itinerario práctico-teórico donde se tuvo la posibilidad de debatir sobre las manifestaciones estéticas del artista Mariano Bertuchi, y, sobre todo, la puesta en práctica de estrategias para alcanzar ese sentimiento de complicidad y conexión entre los participantes y el entorno museístico. Se disponen de dos horas de duración para efectuar la visita (una por cada grupo). En los primeros 45 minutos se realiza un recorrido guiado por las salas, donde la secuenciación de las obras seleccionadas construye el tema anticipado en el aula universitaria por parte del profesor colaborador. Los 15 minutos restantes se destinan a que el alumnado descubra por sí solo el universo visual del pintor en relación a su obra gráfica. Los interrogantes que se plantean, en este instante, se expanden más allá de las obras visualizadas explorando la producción gráfica del artista, con el propósito de identificar similitudes y diferencias entre las obras seleccionadas en cuestión dentro del itinerario y otras efectuadas por el pintor, formando parte del mismo proceso de valoración estética. Dentro de las múltiples posibilidades que permite el aprendizaje de la cultura visual, la metodología por la que se ha de optar en las salas del museo se basa en tres *acciones generativas* o *macroconceptos* (Berrocal, 2005): observación, diálogo y

reflexión en torno al arte, originando espacios interdisciplinarios que se relacionen entre sí, con el objetivo de educar la mirada y el pensamiento visual. Por una parte, cabe destacar que en la búsqueda de paralelismos y nexos comunes entre el arte y la cotidianeidad visual del alumnado, se ha pretendido ahondar en la percepción del contenido expositivo museístico haciendo uso de los sentidos, incluyendo también percepciones de tipo emocional. Y por otra, como punto de partida de los temas se ha intentado motivar a partir de la formulación de preguntas que fomentaran el proceso de expresión y comprensión oral, generando en el alumnado el respeto hacia las ideas ajenas.

Partiendo de las claves establecidas por Fontal (2011), en las que plantea el diseño de estrategias didácticas en las salas de los museos de arte a nivel nacional, al ejercer el rol como mediadores educacionales de patrimonio, hemos de cuestionarnos inicialmente, una serie de argumentos significativos que orienten nuestra intervención docente. Por lo tanto, concebir una acción didáctica en este espacio museográfico habría de partir, en primera instancia, de una premisa esencial: “que el arte sea accesible” (Émond, 2006, p.2). En función de esta evidencia, podríamos formularnos: ¿sobre qué contenidos quiero trabajar?, ¿a qué público se conduce la didáctica?, ¿qué conocimientos poseen en torno al arte?, ¿qué le aportará mi actividad al desarrollo integral del sujeto/alumn@ que aprende?, ¿cuánto tiempo tengo? Esta actividad, ¿está diseñada con relación a otras?, ¿para qué programamos?, ¿hacia dónde se dirige toda nuestra planificación y acción educativas? En definitiva, ¿para qué educa el museo? Quizá, ¿para ampliar la cultura de los ciudadanos sobre el arte? O, tal vez, ¿para ayudar a disfrutar del arte?, ¿para formar ciudadanos?, ¿para ayudar a las personas a entenderse?, ¿para formar conciencias críticas?, ¿para configurar comunidades activas? (S. Bosch, 2000 citado en Fontal, 2011).

No cabe duda, que un número considerable de las réplicas a estas preguntas habrían de trazar las directrices de nuestra intervención docente en las salas del Museo de Ceuta, estableciendo desde el perfil específico del visitante y la selección de los contenidos a tratar hasta las herramientas necesarias para observar e interpretar el arte de Bertuchi. Igualmente, parte de estas cuestiones han originado nuestro planteamiento primordial, que se podría sintetizar en transmitir al estudiantado participante, la percepción de no estar acudiendo a “una visita” al museo, sino a un espacio público, desde donde se genera, produce y comparte conocimiento.

Cuando se proyecta una acción educativa, nuestra atención lógicamente se dirige al estudiante. En nuestro caso, al ser la figura clave el alumnado en educación, futuro maestro, se ha tenido muy presente no sólo cómo trabajar con él desde su propia formación y qué podríamos ofrecerle desde el museo a través de la exposición dedicada a Bertuchi, sino también, cómo desarrollar estrategias sencillas para que, con perspectiva de futuro, pueda incorporar de forma natural el museo en la práctica de su docencia.

Al emplear el museo como herramienta, más que enfocar nuestra didáctica en transmitir conocimientos, se encauza en posibilitar situaciones de aprendizaje abiertas donde poder fomentar el pensamiento crítico. Además, la visita al Museo se presenta como una ocasión única para acercar a los alumnos universitarios a las obras de arte de Bertuchi, *in situ*, y experimentar “el placer de mirar” (E. Boch, 1998). Conviene destacar que la visita a esta exposición se habría de plantear como un itinerario, donde ha prevalecido, la contemplación de las obras de arte y el diálogo como elementos favorecedores de la apreciación estética, y complementariamente, su análisis e interpretación, aproximándonos a la obra musealizada en clave dialéctica a partir de una selección sobre la base de la tipología procedimental -pinturas al óleo, acuarelas y dibujos-, para posteriormente, afrontar la de los temas. En el transcurso del recorrido por las salas expositivas se pretende implicar a los estudiantes, para que logren apreciar las

manifestaciones estéticas, reconocer la tipología y extraer sus propias deducciones sobre lo visualizado, y así, poder hallar sus respuestas ante el significado de las obras artísticas de Bertuchi.

Después de una aproximación sensible, se optó por un segundo proceso de diálogo más profundo para analizar las obras escogidas¹⁰ (siete en total), cuestionándonos qué podría transmitir el arte, aparte de lo meramente visual: ¿sería capaz el conocimiento de ofrecer nuevas percepciones sobre las obras artísticas de Bertuchi? Al detenernos ante una obra de arte, nos enfrentamos no sólo a los valores compositivos a nivel formal, cromático y material, sino también a un proceso de reconocimiento estético que va más allá de lo observable. Así, las variables que se examinaron fueron múltiples, adaptadas al nivel educativo universitario, tratándose cuestiones relacionadas con el origen de la fascinación del pintor granadino por Marruecos, la influencia del orientalismo en su etapa de aprendizaje artístico, su predilección por el método postimpresionista como medio expresivo, su interés por la percepción de la luz, las características fundamentales de la paleta cromática del pintor, las leyes de la composición, la calidad matérica de su plástica, los significados sensoriales y culturales del color, las relaciones entre el fondo y la forma, el papel desempeñado por los distintos protagonistas de las escenas pictóricas, las relaciones de las obras seleccionadas con otras formas de expresión artística cultivadas por Bertuchi y su concepción estética, con el fin de situarlas en su contexto e interpretar la intencionalidad con las que el autor las creó.

Las creaciones se exploraron a través de diferentes herramientas directamente relacionadas con la información que transmitiese la obra en cuestión. Aunque el análisis se centró en aquellas acciones que se derivan de los estímulos visuales, no se obviaron otras fuentes de información sensorial en esta aproximación al arte a través de los sentidos, dado que cada uno de ellos es capaz de proporcionar un tipo de información cualitativamente diferente y en muchas ocasiones complementaria. Así, la observación y la percepción pudieron realizarse también teniendo en cuenta otros sentidos perceptivos. De esta manera, para el estudio de la técnica postimpresionista los estudiantes se sirvieron de una lupa mediante la cual no sólo pudieron distinguir la realidad aumentada de la vibrante y enérgica pincelada de la técnica del pintor, sino también la apariencia visual de las formas, los diferentes tonos y matices de cada una de las gamas cromáticas, la calidad y textura plástica, y los cambios producidos por los efectos de la luz plasmados sobre el soporte pictórico. Incluso, se recurrió a la capacidad sinestésica en el arte, cuestionando qué olores y sonidos podrían sugerir la visualización de las obras en cuestión. La apreciación del tema del jardín fue acompañada por un fragmento de una pieza musical relacionada con el género (*Noche en los jardines de España* de Manuel de Falla), y para acceder a la organización de las relaciones espaciales en las representaciones bidimensionales, de manera gestual, se estableció un orden de percepción básico por medio de circuitos de lectura visual, guiando al espectador-alumno por la escena pictórica y condicionando el recorrido que su mirada habría de efectuar.

En definitiva, observar, mirar atentamente y disfrutar de una obra de arte; distinguir los diferentes elementos visuales que componen una creación artística; descubrir sus leyes compositivas; reparar en que todas las formas no son iguales, representan algunas de las situaciones dentro del proceso de aprendizaje de lo visual experimentadas en este entorno museístico. Se constata así, la importancia de

¹⁰ Las obras seleccionadas fueron las siguientes: *Una calle de Tánger. El afilador* (1901), *El jardín de la Escuela. Tetuán* (1945), *Las azoteas. Tetuán* (1944), *Anocheecer en el cafetín. Tetuán* (1947), *Una calle junto a la mezquita. Tetuán* (1944), *Casa de campo. Tetuán* (1943) y *S.A.I. el Jalifa* (1941).

educar la mirada no sólo para percibir la esencia de la experiencia estética, sino porque saber mirar una obra de arte permite desarrollar el pensamiento visual y la capacidad de observación, al mismo tiempo, que establecer asociaciones con otras sensaciones, imágenes y vivencias las cuales han de influir, considerablemente, en la interpretación artística.

CONCLUSIONES

En este artículo se ha intentado visibilizar mediante una experiencia didáctica en colaboración con la Facultad de Educación de Ceuta (UGR), cómo las salas del Museo de las Murallas Reales de Ceuta, que albergan en su interior actualmente la exposición temporal *Bertuchi. Un pintor en la memoria*, pueden llegar a convertirse no sólo en un motivo de encuentro con las manifestaciones de la creación artística, sino también en lugares propicios de aprendizaje para los alumnos universitarios del Grado en Educación Primaria. De esta manera, las salas expositivas se han transformado en foro de reflexión sobre la labor que estos espacios culturales aportan a la sociedad y a los centros de formación docente universitaria a través de sus áreas de Didáctica vinculadas a las Artes Visuales y Plásticas.

Al ser la figura clave el alumnado en educación, futuro maestro, se ha tenido muy presente desde el rol de *mediadores didácticos en patrimonio*, no sólo cómo trabajar con él desde su propia formación y qué podríamos ofrecerle desde el museo mediante la muestra dedicada a Bertuchi, sino también, cómo desarrollar estrategias sencillas para que, con perspectiva de futuro, pueda incorporar de forma natural el museo en la práctica de su docencia. Frente a lo que podría definirse como *didáctica seriada*, se habría de optar por una *didáctica de autor*, planificándose una intervención docente más compleja y estructurada dirigida en particular al ámbito universitario. El diseño de estrategias para educar la mirada ha posibilitado canalizar el pensamiento visual en un proceso de descubrimiento estético dentro del espacio museístico ceutí, en el que habría de sugerirse una aproximación al objeto artístico desde un enfoque interdisciplinar y sensorial como recurso didáctico de acercamiento al patrimonio, fomentando la creatividad e identificación de la obra artística entre los participantes universitarios.

Al emplear el museo como herramienta, más que enfocar nuestra didáctica en transmitir conocimientos, se ha orientado en posibilitar situaciones de enseñanza-aprendizaje abiertas fomentando el pensamiento crítico-propio en el alumnado. La visita a esta exposición se habría de plantear como un itinerario, donde ha prevalecido, la contemplación de las obras de arte y el diálogo como elementos favorecedores de la apreciación estética, y complementariamente, su análisis e interpretación, aproximándonos a la obra musealizada en clave dialéctica interactuando mediante varios instrumentos didácticos.

En las diversas intervenciones docentes, se ha puesto en práctica una metodología colaborativa institucional y de co-aprendizaje entre alumnos, con el propósito de introducirlos en las claves del arte a través de la visión artística de Bertuchi de una manera accesible, pretendiendo modificar los rígidos modos mediante los que el observador se relaciona con la obra de arte. En términos generales, transmitir al estudiantado participante, la percepción de no estar acudiendo a “una visita” al museo, sino a un espacio público, desde donde se genera, produce y comparte conocimiento, poniendo en valor el potencial educativo museístico en la formación del docente de Primaria, ha representado parte de los pilares fundamentales sobre los que se conformó nuestra didáctica. Los resultados ofrecidos por los diferentes grupos de estudiantes participantes durante la experiencia museística esclarecen sus inquietudes y conocimientos sobre las artes visuales, apuntando hacia la necesidad de incidir sobre sus competencias profesionales en esta área.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad, B. (2017). *Bertuchi. Un pintor en la memoria*. Ceuta: Archivo General de Ceuta.
- Abad, M. (2017). Bertuchi. En *Suplemento Especial El Faro Ceuta* (p.4). Ceuta: IEC. GRUPO FARO.
- Alcaide, M^a. D. y Abad, B. (2017). Museo Colección Bertuchi: las huellas visuales de un pintor en la memoria. En *VI Congreso Internacional de Educación Artística y Visual. Arte, Educación y Patrimonio en el Siglo XXI* (pp. 129-140). Badajoz: Facultad de Educación - Universidad de Extremadura. Liberlibro.com A.C.
- Álvarez, P. (2009). Espacios educativos y museos de pedagogía, enseñanza y educación. En *Cuestiones Pedagógicas*, 19 (pp. 191-206). Sevilla: Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla.
- Berrocal, M. (2005). *Menús de educación visual y plástica. Siete propuestas para desarrollar en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Bosch, E. (1998). *El placer de mirar*. Barcelona: Actar.
- Bosch, S. (2000). El museo como educador. En *Biblios: Revista electrónica de bibliotecología, archivología y museología* 6 (pp. 107 y ss.).
- Confalone, M. (2002). La didáctica en el Museo Nacional de Capodimonte (Nápoles). En C. Belda C. y M^a.T. Marín, (Eds.). *Quince miradas sobre los museos* (pp.159-177). Murcia: Universidad de Murcia - Servicio de Publicaciones/Fundación Cajamurcia.
- Émond, A. M. (2006). Cómo los visitantes de los museos se vinculan de manera positiva con el trabajo artístico. En *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*. N.º 46 (pp.1-12). DCSH-UAM-X, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Fernández, M. (2003). Los museos espacios de cultura, espacios de aprendizaje. *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 55-61.
- Fontal, O. (2011). Siete claves para plantear, con criterio, el diseño de estrategias didácticas en las salas de los museos de arte. En M. Acaso (Coord.), *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales* (pp. 58-64). Madrid/Barcelona: Fundación Telefónica/Editorial Ariel.
- Garrido Parilla, J. J. (2001). *El conjunto monumental de las Murallas Reales de Ceuta*. Serie menor, 3. Estudios y ensayos. Ceuta: Consejería de Educación y Cultura.
- Gómez, J.L., Hita, J.M. y Lería, A. (2008). *Museo de Ceuta. Sección de Bellas Artes.1999-2008*. Ceuta: Museo de Ceuta.
- Hita, J. M. y Villada, F. (1998). *Museo de Ceuta. Un recorrido por la Historia de la ciudad a través de sus hallazgos arqueológicos*. Ceuta: Consejería de Educación y Cultura.
- Jiménez, E. (2010). *Cómo enseñar un museo*. Valencia: IVAM.
- Pleguezuelos, J. M. (2013). *Mariano Bertuchi, los colores de la luz*. Ceuta: Archivo General.
- V.V.A.A. (2000). *Mariano Bertuchi, pintor de Marruecos*. Barcelona: Lunwerg Ed.

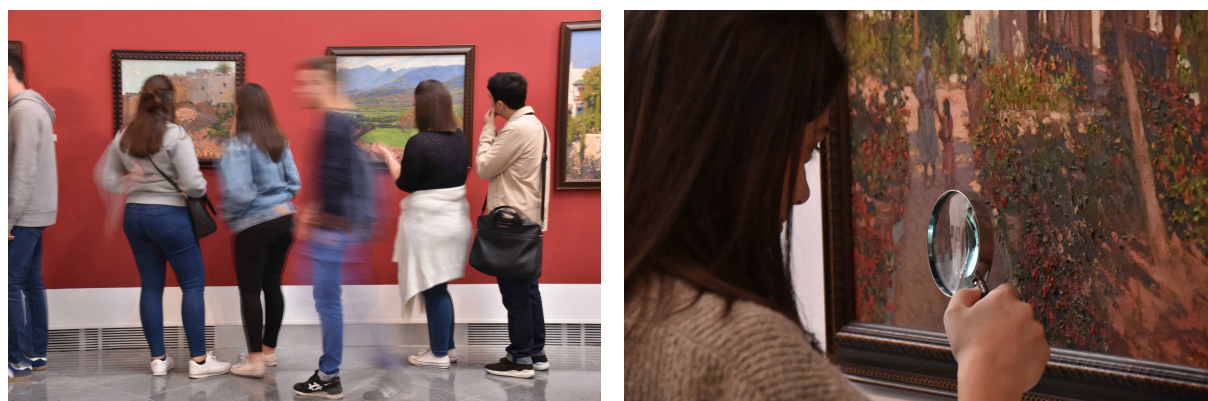


Fig.1 - Museo de Ceuta. Exposición Mariano Bertuchi. Un pintor en la memoria. 2017. Fotografías: Quino Sánchez.

Paulo Jorge Falcão Alves¹

Recebido: 17.01.2018

Aprovado: 02.02.2018 / Publicado: 28-02-2018

DOI: <https://doi.org/10.23882/OM08-01-2018-F>

QUAL O PREÇO DA IMORTALIDADE?

Uma reflexão sobre os caminhos adversos da pós-modernidade

Resumo: Este ensaio pretende ser uma reflexão sobre a forma como os valores éticos, estéticos, filosóficos e religiosos estão a ser substituídos por uma ideologia pós-moderna, levando o indivíduo a experimentar novas extensões do seu outro «eu» à medida que vai eliminando a fronteira entre a bios e a techne. Embora possamos constatar que as máquinas tendem a caminhar para uma forma cada vez mais humana, sobre a situação inversa, o seja, sobre o homem se transformar na máquina, pouco se tem debatido. O avanço da tecnologia parece indicar que, com o passar do tempo, iremos ter nos nossos corpos tecnologia que irá criar uma simbiose perfeita entre o homo humanus e o homo numericus, distanciando-nos da figura criada por Deus, aproximando-nos de uma figura trans-humana, criada pelo próprio homem, que um dia, também ele quis ser Deus, abdicando da sua essência pela «promessa» de uma vida eterna.

Palavras-chave: Ética; pós-modernidade; ideologia; trans-humano; robótica.

WHAT'S THE PRICE OF IMMORTALITY?

A reflection on the adverse path of post-modernity

Abstract: This essay aims to be a reflection on ethical values, aesthetic, philosophical and religious. We aim to find how they are being replaced by an ideology postmodern, leading the individual to experience new extensions of his other 'I' as he eliminates the boundary between bios and techne. Machines tend to move towards an increasingly human form and, on the other hand, man becomes machine, but further discussion on this subject is needed. The advancement of technology seems to show that, over time, we will have in our bodies technology that will create a perfect symbiosis between homo humanus and homo numericus, distancing us from the figure created by God, approaching a figure trans-human, created by man himself, who once also wanted to be God, abdicating his essence for the "promise" of eternal life.

Keywords: Ethics; postmodernity; ideology; transhuman, robotics.

¹ Professor Adjunto Convidado da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve (Portugal)
Doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade do Minho (pjaalves@ualg.pt)

Introdução

A temática deste ensaio assenta numa reflexão sociológica acerca da essência da humanidade e dos seus ideais universais, de modo a percebermos de onde viemos, onde nos encontramos e para onde parecemos caminhar. Embora os avanços tecnológicos possam ter trazido inúmeras vantagens, não deixam, contudo, de levantar algumas questões pertinentes. Para além da capacidade de entreter e de vigiar, temas que aqui não serão discutidos, mas que mereceriam igualmente atenção especial, a tecnologia apresenta-nos hoje uma nova experiência – a possibilidade futura de uma simbiose perfeita entre homem e máquina – uma realidade que levanta uma série de questões éticas e filosóficas que aqui tentaremos debater. Neste sentido, será pertinente recuar na história e tentar clarificar a essência da humanidade e o papel do homem na sua construção ao longo destes mais de dois mil anos de história.

A Filosofia - a mãe de todas as ciências, foi o ponto de partida pela busca incessante do conhecimento. Foi através da metafísica que o homem procurou encontrar a explicação lógica para os fenómenos da natureza, o que levou ao aparecimento dos primeiros filósofos – os amantes da sabedoria, pioneiros na busca pelo verdadeiro objetivo da vida humana: a felicidade³.

Foi através da Ética e na Moral que se iniciou a construção da arquitetura lógica do real, assente nas reflexões éticas e morais, definindo os princípios normativos referentes aos bons usos e costumes da vida social e procurando, ao mesmo tempo, definir o melhor caminho para se alcançar a excelência da vida humana.

Tratando-se de uma reflexão filosófica, logo puramente teórica, sobre os problemas levantados pela ação humana quando encarados sob o ponto de vista do Bem e do Mal, a Filosofia, através da Ética, procurava encontrar uma fundamentação racional da conduta do comportamento do homem. A Moral tentava estabelecer um conjunto de deveres e normas de conduta com o intuito de dirigir as ações do homem através das leis da honestidade e do pudor⁴. A felicidade passava a ser vista com um objetivo alcançável através da excelência do comportamento, num processo de aprendizagem conseguido através da excelência da ação humana⁵.

Mais tarde, com o Cristianismo, a Moral passa a apresentar-se como uma nova conceção do Bem assente na negação do pecado. Foi assim durante quase mil anos até Descartes, para muitos o fundador da Filosofia moderna, dividir a Filosofia na Física e a Metafísica, separando para sempre o saber metafísico, religioso e filosófico, do saber positivo, científico.

Deste modo, ao mesmo tempo que a sociedade se adaptava a esta nova realidade, a par com a decadência do poder da Igreja, o mundo começava a evoluir segundo uma perspetiva mercantilista, económica e capitalista. Foi durante este período que se assistiu à passagem de uma sociedade presa aos valores da alma para uma sociedade focada nos avanços científicos, impulsionados sobretudo pelas grandes revoluções industriais, a qual atribuía à ciência o papel de único garante para o avanço da humanidade.

³ Convém referir que o verdadeiro sentido de felicidade pode ser compreendido num sentido lato, na medida em que para quem está doente a felicidade é a saúde e para que é pobre a felicidade é a riqueza.

⁴ A Moral, estando na sua origem essencialmente ligada aos modelos religiosos, evoluiu sobretudo a partir do século XVII, na sociedade ocidental, para uma dimensão antropocêntrica (homem) e humanista, sem, contudo, abandonar as suas raízes iniciais.

⁵ Aristóteles defendia que, da mesma forma que o artesão recebe uma matéria-prima para fabricar uma obra acabada, cada ser humano recebe a vida como uma matéria-prima à qual deverá dar uma forma tanto quanto possível perfeita, de acordo com um ideal de perfeição que será objeto de reflexão. Dar uma boa forma à nossa vida seria como realizar uma obra artesanal de acordo com um ideal de perfeição.

Foi assim durante todo o século XX, até que, muito devido à proliferação e democratização da tecnologia, entramos numa nova era, uma era pós-moderna, ou pós-contemporânea, caracterizada pela descrença nas tradições e pelo fim das meta-narrativas - entramos na era digital.

Pós-modernidade

Um dos grandes avanços tecnológicos do século XXI foi, de facto, a tecnologia em rede. As sociedades transformaram-se em sociedades de informação, provocando profundas transformações no seio das relações sociais. Através da disseminação da tecnologia em larga escala, nos finais do século XX, as sociedades ocidentais foram gradualmente assistindo a uma migração para o digital, ou seja, muito daquilo que anteriormente era feito de forma analógica passou a ser feito de forma digital - a conversão de átomos em *bits* (Negronte, 1995). Com esta migração para o digital, as sociedades ganharam novas formas de comunicar, ao mesmo tempo que os indivíduos adquiriram novas competências, novos hábitos e novos comportamentos. Começamos a assistir passivamente a uma certa «desumanização», a uma substituição de ideais e valores, associados à essência do homem e da Humanidade, construídos ao longo de mais de dois mil anos. Esta metamorfose da própria essência do indivíduo levou à reformulação de conceitos como a família, a privacidade, o controlo, a amizade, entre outros. Começamos aos poucos a perder aquilo que Oldenburg (1999) intitulou de *Third Places* – o nosso espaço junto da família, dos amigos e do trabalho. Estas transformações, assentes em «pequenas narrativas» que invocam a criatividade e a autovalidação do discurso sem recurso à ciência, são, em grande parte, caracterizadas pela desacreditação das grandes «meta-narrativas» do passado e que hoje definem a modernidade (Lyotard, 2003), onde a tecnologia adquire o papel principal.

De facto, embora a tecnologia tenha trazido inúmeras vantagens às sociedades contemporâneas, por vezes, esses benefícios podem traduzir-se em obstáculos, pois o modo como operam e as funcionalidades que nos oferecem tornam-nos cada vez mais exigentes e mais dependentes das suas capacidades.

Na verdade, ainda existe pouco consenso acerca da capacidade da tecnologia para conduzir eficazmente os indivíduos nas suas vidas pessoais e profissionais. As correntes mais conservadoras (Bauman, 1992; Bertman, 1998; Kerkhove, 1995; Toffler 1979; Turkle, 1995; Wurman, 1999) argumentam que a tecnologia pode exercer um efeito negativo na forma como os indivíduos estão a alterar os seus hábitos de sociabilização, defendendo o seu poder individualista em vez de comunitário, promovendo a violação da privacidade e levando a que os indivíduos, aos poucos, se desconectem dos seus laços sociais mais próximos, o que os pode tornar solitários e por vezes viciados no seu uso. Por outro lado, a corrente mais liberal (Campbell e Wabby, 2002; Hampton e Wellman, 2003; Negroponte, 1995) defende que a tecnologia é positiva para a sociedade, pois possibilita que as ideias circulem a uma velocidade nunca antes vista, permitindo aos empreendedores audazes e criativos, a capacidade de gerarem mais riqueza e assim poderem ter, não só mais sucesso, como viabilizam um melhor relacionamento social entre os seus utilizadores.

Contudo – e na minha opinião – a tendência dominante na evolução das relações sociais reside na tendência, cada vez maior, para o individualismo em todas as suas manifestações, uma realidade que tem vindo a ser observada há já algum tempo e cuja influência é transversal a toda a sociedade.

Os tempos que hoje vivemos caracterizam-se por uma exacerbada «sede de velocidade» e pela necessidade de termos poder sobre algo tecnologicamente avançado que nos permita chegar mais longe num menor espaço de tempo, ao mesmo tempo que vamos moldando os nossos hábitos e

comportamentos de acordo com as capacidades que a tecnologia nos vai oferecendo, experimentando novas formas de interação digital, satisfazendo a constante necessidade pelo «novo», sem que, na maior parte das vezes, disso tenhamos consciência. Esta necessidade de antecipação é o reflexo de uma sociedade materialista e mercantilista – a necessidade de ter hoje aquilo que podemos ter amanhã, «uma sociedade submetida ao feitiço do agora, onde a novidade tem uma atração mágica e o novo se torna na personificação do presente» (Bertman, 1998, p. 168). Estamos perante uma ideologia pós-moderna, caracterizada pela descrença nos discursos e na funcionalidade das instituições, onde o indivíduo não aceita a ordem prevaiente como justa e inevitável (Bauman, 1992); pelo contrário, questiona-a e transforma-a de acordo com a sua imagem e as suas necessidades, experimentando novas extensões do seu outro «eu», eliminando a fronteira entre a *bios* e a *techne*, fundindo o *homo humanus* no *homo numericus* (Martins, 2011) criando desequilíbrios resultantes da condição trágica da perda dos «acentos do tempo» - o agudo da atualidade, o grave da historicidade e o circunflexo da eternidade (Celan, 1996, citado por Martins, 2011, p.36).

As tradições tornam-se obsoletas, a história irrelevante e as memórias difusas, fazendo com que esta nova ideologia se sobreponha às ideologias do passado, numa visão crítica do presente aliada à capacidade de extensão do humano através da tecnologia, o que potencia o surgimento de novos tipos de relações sociais, onde os símbolos do real são substituídos por símbolos digitais (Bertman, 2008). Contudo, tal como refere Turkle (1995), sem um conhecimento profundo dos vários «eu» que expressamos no mundo virtual, não podemos usar a nossa experiência para enriquecer o real.

A tecnologia está de facto a transformar a nossa forma de pensar, a estrutura das nossas comunidades e a essência da nossa forma. Os dispositivos eletrónicos passaram a ser o nosso «segundo mundo». A facilidade com que nos movimentamos entre o «mundo real» e o «mundo virtual» está a alterar a nossa noção do tempo e do espaço, diminuindo a noção da distância e da geografia. Este fim da geografia leva ao desaparecimento dos signos e dos espaços público, cultural e social, ao mesmo tempo que perdemos a representação da nossa imaginação no espaço e das nossas relações físicas com ele (Bertman, 1998). Passamos a alterar a nossa forma de comunicar, pois cada vez mais somos «obrigados» a interagir com máquinas da mesma forma que interagimos com humanos. A sociedade acaba assim por ser atraída pela tecnologia, como se obedecesse ao princípio da dinâmica de fluidos conhecidos por Lei de Bernoulli⁶. As sociedades, ao serem arrastadas por esta corrente tecnológica, provocam nos seus cidadãos mudanças que, embora não sejam sempre bem-recebidas, são inevitáveis face ao cenário traçado. Perante esta realidade o sociólogo Claude Ficher observava o seguinte: «(...) as novas tecnologias incomodam as pessoas que estão contra elas por várias razões, mas quando se ultrapassa a fase da novidade há uma tendência para serem absorvidas e passarem a fazer parte da vida quotidiana», (Ficher, 1992, citado por Bertman, 1998, p.149).

Por outro lado, nos esforçarmos por tornar a nossa vida mais fácil e mais rápida, recorremos a meios técnicos altamente avançados para mais tarde descobrirmos que são precisamente esses artifícios que ameaçam a saúde e a integridade da sociedade em que vivemos, começando a questionar a nossa própria essência humana à medida que trocamos os nossos sentidos pelos estímulos digitais.

Assim, a verdadeira questão que se coloca à evolução das sociedades contemporâneas não reside na queda da cultura, mas na sua transformação interna; não no fim da civilização humana, mas no

⁶ Bernoulli foi um matemático do século XVIII que ao procurar entender o comportamento dos fluidos descobriu que, à medida que aumenta a velocidade de um fluido em movimento, este tende a atrair ou a arrastar consigo um fluido adjacente que se encontra estático ou que se move a um ritmo mais lento.

desgaste constante e irrevogável da sua essência. Não devemos, portanto, prever uma explosão, mas antes uma lamentação, ou seja, o lamento de homens e mulheres que atingiram um vazio por verem os seus sonhos tornarem-se realidade (Eliot, 1958).

Homo-Humanus Vs Homo-Numericus

Embora os avanços tecnológicos em áreas como a inteligência artificial, a genética, a nanotecnologia, a robótica ou a medicina molecular estejam ainda a dar os seus primeiros passos, uma coisa é certa – estas tecnologias vieram para ficar.

As projeções futuristas trazidas pela literatura, pelo cinema ou pela arte, ajudaram-nos a construir e a desenhar um futuro rodeado por máquinas inteligentes com as quais compartilhamos espaços e emoções. São vários os exemplos destes fenómenos que vão desde o famoso robô C-3PO da saga *Star Wars*, passando pelo *Terminator* e *Total Recall*, protagonizados por Arnold Schwarzenegger, até ao robô Sophia, recentemente apresentado na Web Summit 2017 em Lisboa.

Penso que caminhamos para um futuro onde, não só nos preparamos para conviver com robôs, mas também em que iremos incorporar esses mesmos robôs no nosso sistema biológico, no nosso próprio corpo, criando aquilo que na ficção científica é denominado por *Cyborg*⁷. Embora este conceito não possua um consenso geral, a sua interpretação é bem mais clara – a simbiose perfeita entre a essência e a forma, a alma e o corpo, o homem e a máquina.

Esta simbiose foi-se construindo ao longo do tempo. No início começamos a criar robôs para cuidar de idosos para logo de seguida os transformarmos em robôs de companhia, que falam connosco e nos dão a atenção de que necessitamos. Na verdade, algumas experiências feitas com robôs ao nível das emoções demonstram aquilo que outrora era impensável – uma relação de afeto emocional para com a máquina. Com efeito, tanto as crianças como os idosos parecem criar relações afetivas com máquinas, mesmo sabendo que não são humanas, não deixando de desenvolver com elas laços afetivos e emocionais. Estes fenómenos parecem demonstrar que esperamos cada vez mais da tecnologia e cada vez menos uns dos outros (Turkle, 2012).

Este fenómeno leva a que, aos poucos, vamos alterando o nosso próprio conceito de identidade, outrora desenvolvida com base nas nossas experiências e memórias pessoais, e que agora passa a ser construída através das relações que vamos criando com a tecnologia que nos rodeia. Parece que caminhamos para um futuro onde a própria ideologia se tornará de certo modo relativista, assumindo cada vez mais uma forma artificial, subjetiva, que irá alterando incondicionalmente os nossos processos cognitivos, percetivos e emocionais, desfocando a nossa noção do que realmente é real.

Através desta busca incessante pela «forma» perfeita, podemos estar a caminhar para uma representação híbrida do próprio homem, onde o biológico e o artificial se conjugam num único elemento. A produção e o desenvolvimento artificial de tecidos, de próteses, de implantes e da própria inteligência artificial está a transformar em realidade o que outrora era ficção. Certamente que, num futuro próximo, a inclusão de próteses e órgão artificiais deixará de ser vista como uma ação terapêutica, mas será entendida antes como uma ação estética, criando uma ligação cada vez mais direta entre criador e criatura que irá substituindo, aos poucos, a essência da nossa alma pela eternidade da nossa forma, na esperança de uma maior longevidade.

⁷ O termo *Cyborg* surgiu pela primeira vez nos anos 60 num artigo intitulado “*Cyborgs and space*” de Manfred E. Clynes e Nathan S. Kline.

Estamos perante algo que vai para além do humano - o trans-humano, uma conceção de um ser humano melhorado e aperfeiçoado, ou de um ser pós-humano. Segundo Alves (2007), o trans-humano, está ainda em desenvolvimento, mas um dia deixará de ser ficção para se tornar realidade. Os avanços da ciência e da tecnologia irão permitir a aplicação de técnicas provenientes de áreas como a genética, a nanotecnologia, a robótica ou a neurociência, que irão possibilitar ao ser humano superar os limites impostos pelo seu próprio corpo biológico. Partindo também desta visão, Kurzweil⁸ engenheiro-chefe da Google, defende que a evolução dos computadores – bem como da inteligência artificial, das redes neurais, da genética e da robótica – permitirão, no futuro, o surgimento de uma nova forma humana: um ser superior.

Estas teorias deram origem a um movimento conhecido por trans-humanismo, um movimento intelectual que visa transformar a condição humana através do desenvolvimento de tecnologias disponíveis para aumentar as capacidades intelectuais, físicas e psicológicas do ser humano. Esta aceleração do progresso tecnológico e das mudanças no modo de vida humana, aliada à singularidade tecnológica, poderá um dia vir a destruir o nosso *status* de seres inteligentes e superiores, as únicas criaturas inteligentes do universo, podendo assim acabar com a atual visão antropocentrista do mundo (Ulam, 1958).

Considerações finais

Perante alguns dos temas aqui abordados, parece-nos claro que a nossa convivência deixará apenas de existir entre humanos e passará a existir também entre máquinas ou robôs. Contudo, para além desta nova realidade, alguns factos apontam para uma integração da máquina no próprio humano, transformando assim a essência da nossa própria existência.

Estes fenómenos levantam uma série de questões éticas, nomeadamente relativamente à forma como a Humanidade se irá desenvolver a partir do momento em que o homem ameaça perder a sua essência e o seu carácter humano. A partir do momento em que a Humanidade deixar de se preocupar com questões éticas e morais, os valores e os ideais humanistas irão desaparecer por completo e irá emergir um novo conceito de felicidade. Assim, a felicidade irá desligar-se da alma e passará a conectar-se ao corpo e ao espaço.

Mas como iremos então perceber onde termina a fantasia e começa a realidade? Será que o preço a pagar pela imortalidade está no fim das relações humanas? Será que o objetivo do homem, não criar máquinas à sua semelhança, mas transformar-se ele próprio num ser híbrido, meio-homem, meio-máquina? Se isso, de facto, vier um dia a acontecer, deixaremos certamente de ser criaturas à imagem de Deus.

Penso, infelizmente, que estamos cada vez mais perto do fim da existência humana tal como hoje a conhecemos e que Freud (1920) tão bem materializou na sua obra *Beyond the Pleasure Principle*. Este nosso incessante e inconsciente desejo de morrer está de facto a materializar-se hoje em dia de forma óbvia e clara - tal como Ícaro perdeu as suas asas ao tentar aproximar-se do Sol, qual o preço que iremos pagar por nos aproximarmos de Deus?

“Sabemos o que somos, mas não sabemos o que poderemos ser.”

William Shakespeare

⁸ Raymond Kurzweil (1999, citado por Alves, 2007).

Referências bibliográficas

- Alves, J. (2007). Transumano: A união do ser humano com os robôs e a inteligência artificial. Consultado em dezembro, 12, 2017 em: <https://www.ecodebate.com.br/2017/10/04/transumano-uniao-do-ser-humano-com-os-robos-e-inteligencia-artificial-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves/>
- Bauman, Z. (1992). *Intimations of Postmodernity*. London: Routledge.
- Bertman, S. (1998). *Hipercultura*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Caeiro, A. (2012). *Aristóteles – Ética a Nicómano*. Lisboa: Quetzal Editores.
- Campbell, R.; Wabby, J. (2002). *The elderly and the internet: A case study*. *The Internet Journal of Health*. Consultado em fevereiro 7, 2013, em <http://ispub.com/IJH/3/1/10874>
- Celan, P. (1996). *O meridiano, arte poética. O meridiano e outros textos*. Lisboa: Colibri.
- Clynes, M.E.; Kline, N.S. (1960). Cyborgs and space. *Astronautics*, 26-27; 74-76. Consultado em dezembro, 12, 2017 em: http://www.guicolandia.net/files/expansao/Cyborgs_Space.pdf
- Eliot, A. (1958). *The yellow man*. New York: Harcourt Brace.
- Fisher, Claude S. (1992). *America calling: A social history of the telephone to 1940*. Berkley: University of California Press.
- Freud, S. (1920). *Beyond the pleasure principle*. Consultado em novembro, 23, 2017 em: http://xenopraxis.net/readings/freud_beyondthepleasureprinciple.pdf
- Hampton, K.; Wellman, B. (2003). *Neighboring in Netville: How the internet supports community and social capital in a wired suburb*. Consultado em janeiro 19, 2011 em <http://www.mysocialnetwork.net/downloads/cityncomm12-mp.pdf>
- Kerckhove, D. D. (1995). *A pele da cultura*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Kurzweil, R. (1999). *The age of spiritual machines*. New York: Viking Press.
- Lyotard, Jean-F. (2003). *A condição pós-moderna* (3ª Ed). Lisboa: Gradiva.
- Martins, M. (2011). *Crise no castelo da cultura*. Das estrelas para os ecrãs. Coimbra: Grácio Editor.
- Negroponte, N. (1995). *Being digital*. Londres: Coronet Books.
- Oldenburg, R. (1999). *The great good place*. New York: Marlowe & Company.
- Rheingold, H. (2002). *Smart mobs*. Cambridge: Basic Books.
- Platão (2005). *Górgias*. Lisboa: Areal Editores.
- Rheingold, H. (2000). *The virtual community: Homesteading on the electronic frontier*. Massachusetts: MIT Press.
- Toffler, A. (1979). *Choque do Futuro*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- Turkle, S. (2012). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books.
- Turkle, S. (1995). *Life on the screen*. New York: Simon & Schuster Paperbacks.
- Ulam, S. (1958). *Tribute to John von Neumann*. Consultado em dezembro, 03, 2017 em: https://archive.org/stream/bulletinof64pt3.2oxtomiss/bulletinof64pt3.2oxtomiss_djvu.txt
- Wurman, Richard S. (1989). *Information anxiety*. New York: Doubleday.

María José Lobato Suero¹

Recibido: 06-02-2018

Aprovado: 13-02-2018 / Publicado: 28-02-2018

DOI: <https://doi.org/10.23882/OM08-1-2018-J>

EL FENÓMENO INTERTEXTUAL

Nociones sobre terminología aplicada a los álbumes ilustrados

Resumo: En este artículo se expone la relevancia del álbum ilustrado como lugar de comunicación entre el lector-espectador y el autor/es (literario y/o plástico; en adelante “autor”) del libro. El punto de vista enmarca y se centra en la relevancia de la imagen, puesto que quien lo escribe se vincula al área visual; sin embargo, se parte de la premisa de que el autor realiza una propuesta de comunicación total (Literaria y Plástica) a través de las páginas. Se citan específicamente álbumes que contienen referentes culturales en las ilustraciones y se indica terminología novedosa y específica. También se exponen las formas de inserción de los referentes culturales, las finalidades, etc. Los álbumes citados están producidos por autores consagrados en literatura infantil y suponen un repertorio para tener en cuenta con respecto a la difusión de la cultura visual.

Palavras chave: Literatura infantil, álbumes ilustrados, ilustración, referentes culturales, intertextualidad, cultura visual.

THE INTERTEXTUAL PHENOMENON

Notions of terminology applied to illustrated albums

Abstract: This article exposes the relevance of the picturebook as a place of communication between the reader-viewer and the author/s of the book (literary and/or plastic, hereinafter "author") is exposed. The point of view frames and focuses on the relevance of the image, since who writes is linked to the area visual; however, it is based on the premise that the author makes a total communication proposal (Literary and Visual-Plastic) through the pages. Specific picture books are cited that contain cultural references in the illustrations and new and specific terminology is indicated. The forms of insertion of the cultural references, the purposes, etc. are also exposed. The cited picture books are produced by famous authors in children's literature and represent a repertoire to take into account with regard to the spread visual culture

Keywords: Children's literature, picturebooks, illustration, cultural references, intertextuality, visual culture.

¹ Profesora Universitaria - CEU Cardenal Spínola - Fundación San Pablo Andalucía CEU, Sevilla (España)
Licenciada en Bellas Artes y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla (mjlobato@ceuandalucia.es)

Las manifestaciones intertextuales

El camino y estudio interdisciplinar de las relaciones o “comparación interartística” demuestra la existencia de analogías formales que revelan homologías estructurales entre textos e imágenes, y traza comparaciones específicas entre las artes visuales y verbales con la poética y la retórica (Mitchell, 2009, p. 80). A nivel internacional y en origen, el concepto de *intertextualidad* es introducido por Bakhtine y difundido por G. Genette (1989, p. 10) y J. Kristeva (1967, pp. 440-441) y se basa en el análisis de la copresencia de textos o evocación de hipotextos. En el panorama español, los estudios de Mendoza Fillola (2000, p. 14) son decisivos para definir y concretar la idea y terminología que nos ocupa. El autor realiza una concisa aproximación a las pasarelas entre la Literatura y las Artes visuales.

Genette definió el término *Intertextualidad* como la presencia real de un texto en otro (a través de citas, plagio, alusión). Nos referimos a la presencia de un texto como imagen, ilustración, icono que trasciende en relación explícita o implícita, manifiesta o secreta, con otra manifestación de lo visual.

El fenómeno intertextual, como relación entre dos textos, uno literario y otro visual, ha estado presente en toda la historia de la literatura y de las artes. En la reiterada citación de temas, tópicos, formas, macroestructuras textuales, recursos estilísticos, etc., además de las alusiones, citas, imitaciones, influencias, etc. se manifiesta el hecho intertextual (2003, p. 27). Los términos aplicados a las artes y la cultura visuales se han acuñado a la luz de las denominaciones de la Literatura.

El álbum ilustrado como artefacto artístico, es una forma clásica, pero a la vez novedosa de estructura multimodal que reúne los códigos visual-plástico y verbal. En él, la composición espacial y la dimensión temporal del ritmo narrativo abren las puertas a un discurso polifónico que ofrece múltiples posibilidades para despertar los intereses de niños y adolescentes por el fenómeno intertextual. Las voces creadas, imágenes y palabras, se caracterizan por sus específicas relaciones, que no siempre van en paralelo, ya que pueden corroborarse, reafirmarse; pero también contradecirse o ponerse en duda.

En este artículo se van a considerar solo publicaciones y álbumes que, como valor añadido, contienen referentes culturales. El ilustrador pone en marcha la apropiación interpretativa de la imagen, tanto del texto como de la imagen. El libro, por lo tanto, se convierte en un lugar de complicidad con el espectador; pero la recepción puede variar en cada persona, ya que pueden acuñar diversos niveles de lectura interpretativa. Por eso se corre el peligro de que quienes se enfrentan al álbum ilustrado pueden no poseer la capacidad requerida, no ya para comprenderlo; sino para disfrutarlo.

Según sea su espectador del álbum, niño, joven o adulto y su competencia cultural, también su acercamiento al discurso podrá variar. No podemos olvidarnos del nivel de sofisticación de la inserción del referente cultural. Lo deseable sería que el encuentro con el álbum pueda llevar al lector a investigar señales, formular hipótesis y experimentar con sus posibles significados, ser un aliciente, un acicate que impulse a la reflexión sobre el papel de la imagen y los referentes que incluye. El libro puede, incluso; y esto es lo que más nos entusiasma, incitar a la búsqueda y reconocimiento de referentes culturales para reconocer sus valores simbólicos.

Concretando las denominaciones

Para abordar y enmarcar la cuestión de este artículo necesitamos concretar algunas ideas y términos que se han acotado en estudios previos (Hoster, Lobato, Ruiz, 2017, pp.165-184), pero que resultan ser novedosos porque se crean por la necesidad de acuñar relaciones formales entre imágenes y principalmente en el álbum ilustrado.

En los párrafos anteriores hemos determinado que al referirnos a **texto**, lo hacemos tanto si se trata de un texto musical, como visual-plástico o literario. Se cita como ejemplo una obra de arte, sin descartar otros referentes culturales: el **hipotexto** será el origen, por ejemplo *La caída de los ángeles rebeldes*; el **hipertexto** será el resultado referido a su presencia reelaborada en la canción. El caso del video de BTS responde a la idea de mosaico de citas de hipotextos (Kristeva, 1967).

En unas primeras acepciones, como las más novedosas, si nos centramos solo en el plano de lo visual y en las relaciones que los textos pictóricos (y visuales) pueden establecer entre sí, se definen como *interpictorialidad*, *intervisualidad*.

- *Interpictorialidad* cuando la imagen pictórica está presente en el texto como una cita explícita, una forma de plagio, una alusión, o incluso en su forma icónica (Louvel, 2011, pp.56-57)
- *Intervisualidad* cuando imágenes aluden a otras imágenes de forma genérica (Hoster, Lobato, Ruiz, 2017).

Amo Sánchez-Fortún (2005, pp.75–77) advertía sobre la gran cantidad de terminología específica para referirse a *todo lo que pone un texto en relación, manifiesta o secreta, con otros textos* y establece cinco tipos de conexiones posibles:

- *Hipertextualidad*: relación que mantiene un texto imitador (hipertexto) y el texto imitado (hipotexto), a través de parodia o el travestimiento.
- *Architextualidad*: durante la comunicación literaria, el lector ha de poner en marcha su competencia textual [...], así como lanzar predicciones, establecer hipótesis y construir provisionalmente el sentido del texto. [...] toda obra literaria supone un horizonte de expectativas, es decir un conjunto de reglas preexistentes para orientar la comprensión del lector y permitirle una recepción apreciativa.
- *Metatextualidad*: el comentario –normalmente crítico– que un texto hace de otro.
- *Paratextualidad*: la relación del texto con su paratexto, [...] conjunto de signos que presentan al texto (título, subtítulo, prefacio, [...])
- *Intertextualidad*: presencia [...] de un texto en otro, mediante citas, plagios o alusiones; o [...] referencia a otros libros, citando personajes, imitando formas de escribir, situaciones, diálogos.
- *Intratextualidad*, cuando “el texto y las ilustraciones se refieren todo el tiempo a sí mismos, y esto genera nuevas lecturas y recorridos por las páginas hacia delante y hacia atrás, y búsqueda entre las palabras y las imágenes para hacer todavía más conexiones entre los nuevos mensajes visuales” (Arizpe y Styles, 2004, p.159).

Álbumes homenaje

Se pretende determinar, por tanto, qué presencia en una publicación resulta ser intertextual. No todas aquellas publicaciones que contienen referencias a artistas, obras de arte u otras citaciones cultas son álbumes intertextuales.

En un primer apartado podríamos encontrar a artistas que son recogidos por el autor en una publicación explícita. El homenaje queda patente ya en el título de la obra. No se trata de una cita intertextual en sí misma, pero el tratamiento de la imagen va más allá de las referencias a las creaciones del artista homenajeado. Las ilustraciones adoptan su estilo.

Bimba Landmann en *Un niño llamado Giotto* (2003) imita el lenguaje visual de Giotto di Bondone. Con intención de adquirir una similitud en el estilo, se percibe acercamiento en tonalidades y

composición plástica. Se reconoce el estilo del artista en las evocaciones de la *Basílica de San Francisco de Asís*. Giotto realiza también una franja inferior de pequeñas escenas. Landmann imita las estructuras arquitectónicas y los dorados de contorno en las viñetas inferiores.



Figura 01

Di Bondone, G.: *San Francisco recibe los estigmas*, ca. 1295

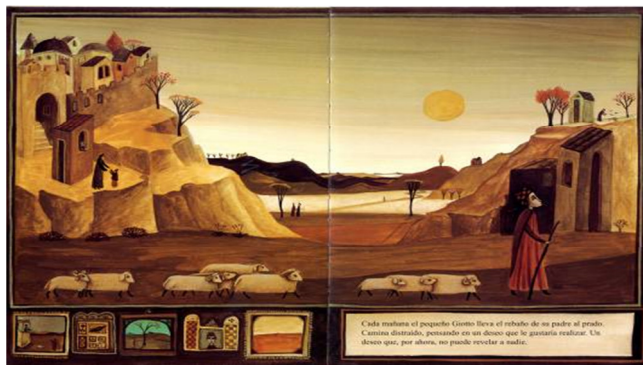


Figura 02

Guarnieri, P., Landmann, B. (Il.) *Un niño llamado Giotto*. Barcelona: Tuscania Editorial, 2003

En *Cómo me convertí en Marc Chagall* (2012); sin embargo, Landmann realiza las ilustraciones con técnica diferenciada. Se trata de maquetas que se fotografían para dar lugar a la ilustración. Las maquetas recogen paisajes de las composiciones en las que podemos ver objetos y elementos representativos del autor. Evoca también a través de gamas de colores del artista, atrevidos y fortísimos: rojo magenta, violeta, azul...colores que nos trasladan al universo onírico de Chagall. En las ilustraciones de Landmann se mezclan imágenes de la primera etapa de Chagall como pintor, en Vitebsk, su ciudad natal en Bielorrusia, e imágenes de sus estancias en San Petersburgo (Rusia) París (Francia), etc. Este álbum, como homenaje al pintor, recoge imágenes religiosas cercanas a iconos bizantinos, ángeles, candelabros de siete brazos, músicos, rabinos y la sempiterna cabra, elementos de la referencia a las obras de Chagall.

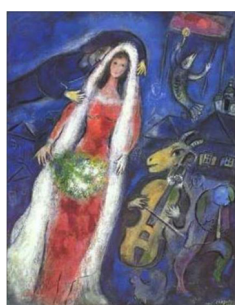


Figura 03

Chagall, M. *La novia*, 1950



Figura 04

Chagall, M. *La novia*, (detalle) 1950



Figura 05

Landmann, B. *Cómo me convertí en Marc Chagall*, 2012

Álbumes con apropiaciones y reelaboraciones de referentes culturales

Cuando en un álbum se inserta un referente cultural de una forma no explícita se producen reelaboraciones intertextuales que intervienen de forma significativa en la narración. Comenzamos con

denominaciones acuñadas en un primer acercamiento básico, para luego profundizar en al *modus operandi* (Hoster y Lobato, 2012).

La revisión de investigaciones previas se inicia en Valleau (2006), se amplía la tipología de Bruel (cfr. Hoster y Lobato, 2011, p.114-116), y se participa también de las opiniones de Beckett (2001).

Valleau aporta un análisis referido al grado de fidelidad formal, con respecto al referente cultural o imagen de origen, y clasifica básicamente en **calco**, **copia** y **evocación**. Sin embargo, el sistema de referencias intertextuales podrían contener criterios más complejos (Hoster y Lobato, 2012); ya que se basa en procesos duales que se dividen en:

- Amplitud del hipotexto: se refiere al lugar y extensión que ocupa el referente reelaborado en la ilustración. Puede rescatar la obra original completa, la base compositiva de esta; o bien limitarse a *deconstruir* un elemento de aquella, descontextualizándolo.
- Procedimientos para el rescate del hipotexto: el calco (*constructivo*), la copia, o la evocación (*deconstructivo*).

La presencia de los referentes en las ilustraciones posibilita que el lector realice contribuciones a la construcción de significado. Resulta de vital importancia la identificación de componentes intertextuales y conexiones que permiten reconstruir informaciones. Con respecto a la función del hipotexto en el proceso de *construcción* de la ilustración resultante, dicho hipotexto podría utilizarse como:

- Base compositiva de la nueva ilustración.
- Un elemento más de la composición resultante.

Por otro lado, toma importancia la trascendencia y significatividad que el referente cultural asume en el álbum ilustrado. Es necesario reconocer la función o faceta que puede desempeñar en la imagen o ilustración en que se inserta. En otros estudios (Lobato y Hoster, 2011 y 2014; y Lobato, 2013) se realiza una aproximación en la que se analiza la presencia de diferentes de obras de arte o artistas cuya cita contiene una función intertextual significativa. Podemos encontrarnos con álbumes de **faceta conservadora**; en la que se realiza un rescate de los valores culturales consagrados y se aprecia un homenaje a la cultura consensuada y consagrada (Colomer, 2006, p. 48). En este caso, el álbum es usado como instrumento de enaltecimiento cultural, y el ilustrador asume función de historiador del arte y difusor de cultura. Por otro lado, **la faceta subversiva**, revisa aspectos críticos, cuestiona relaciones personales, de familia y emocionales en la sociedad actual, otras épocas o hechos históricos, etc. Son aquellos referentes que resultan significativos y decisivos para comprender la narración. La interpretación de aspectos no explícitos y simbólicos del discurso descubre pistas sutiles a través de las que se aprecia críticas o denuncias, que desatan el lado más ácido e irónico. Esta idea se contrapone al álbum como género que toca temas de forma superficial.

Presentamos una selección de ejemplos:

El libro *Emigrantes* de Shaun Tan, representa el calco en su faceta crítica. Inspirado en historias de vida reales, hace clara alusión, sobre todo, a la llegada de europeos a principios del s. XX a los Estados Unidos. Las ilustraciones, recogen la lucha por la supervivencia en un mundo de otras formas de vida y costumbres ajenas; pero en el que se puede encontrar ayuda.

El autor construye una compleja estructura de narración discontinua. Mediante el uso exclusivo de imágenes de tono sepia, que dan uniformidad a la trama, se enlazan o intercalan tres historias. Una de las

imágenes podría estar basada en una pintura de Tom Roberts; otras podrían corresponderse con fotografías de la época. El hipotexto es base de la composición completa.



Figura 06
Roberts, T. *Coming Sout*, ca.1886
(imagen en versión simétrica)



Figura 07
Tan, S. *Emigrantes*, 2006

Podemos apreciar localizaciones como Nueva York, Venecia o Bari. En este caso es relevante la cita de los lugares, porque son significativos para la historia.

El álbum de Browne *Voces en el parque* presenta un fragmento y lo usa como composición. Aunque en esencia se trata de un álbum crítico, el hipotexto representa el calco en su faceta conservadora, porque la presencia del referente no propone una lectura que ponga en tela de juicio la actuación de los personajes. El rescate es un claro homenaje y rescate propiciado por Browne (Lobato y Hoster, 2014).



Figura 08
Hopper E. *Monumento a Shakespeare al atardecer*, 1935



Figura 09
Browne, A. *Voces en el parque*, 1999

Los elementos en *La flor más grande del mundo*, con texto de José Saramago, representan la copia que hace reflexionar. João Caetano explica: “estos elementos...refuerzan ideas del libro: una viaje de un niño persiguiendo una causa, un himno a la libertad y al altruismo, un ejemplo de universalidad y de humanismo”. Este álbum establece una interesante transgresión visual y espacio-temporal en la que un niño encara un viaje y asume una ingente aventura, debatiéndose entre lo real y el escepticismo.

El ilustrador inserta textos visuales ajenos de forma esporádica. Algunas veces se trata de imágenes originales de obras de arte diferenciadas a través de la técnica. (Véase *O Traxe novo do rei*, 2016.) No sacrifica su propio estilo y sello personal, solo añade elementos aislados en forma de recortes que se superponen al diseño perdiendo su uso en origen para adoptar uno novedoso. Caetano reclama la complicidad para desvelar la doble función (Lobato 2013).

En este caso, el álbum hace referencia a una obra de procedencia exótica, un detalle de un biombo japonés atribuido a Kano Domi de la Escuela Kano, que representa la presencia de portugueses en los siglos XVI y XVII en Japón. Se trata de un fragmento usado también como elemento de la composición.



Figura 10
Arte Namban Japonés, (panel de Kano Domi de la Escuela de Kano), 1593-1600



Figura 11
Saramago, J., Caetano, J. (il.) *La flor más grande del mundo* (detalle), 2001



Figura 12
Saramago, J., Caetano, J. (il.) *La flor más grande del mundo*, 2001

La copia en su faceta conservadora viene de la mano de la autora Rocío Martínez, con la publicación *Mi princesa Himilce, siempre tuyo Aníbal* (2016). Las ilustraciones recogen datos históricos sobre las campañas militares de Aníbal Barca, general cartaginés y personaje decisivo en el devenir de la península ibérica, Hispania, frente a colosal Imperio Romano. En el texto se dan cita términos que ayudan a conocer datos bélicos (Batallas de Trebia, Tesino o Trasimeno o la Victoria en Cannas); situaciones geográficas (Cartago Nova y Gadir); o términos específicos y propios de la época; (ejército de elefantes de Anibal, équites o caballeros romanos, la falcada o espada de acero originaria de Iberia, etc.). Según palabras de la autora, las ilustraciones contienen un valor añadido porque “la principal fuente gráfica para ilustrar el libro ha sido la cerámica íbera, sobre todo la del estilo de Elche y Archena”. Aunque todo el álbum se realiza a imitación del estilo, podemos detectar elementos específicos, usados también como elementos de la composición.



Figura 13
Cerámica ibérica de estilo Elche o Archena (detalle)



Figura 14
Martínez, R. *Mi princesa Himilce...* (detalle), 2016



Figura 15
Cerámica ibérica de estilo Elche o Archena (detalle)



Figura 16
Martínez, R. *Mi princesa Himilce...* (detalle), 2016

La muestra del álbum *Fernando Furioso* (2004) de Satoshi Kitamura podríamos calificarla de evocación. La composición tiene cierta similitud con la estructura original. En las imágenes un niño descarga una rabieta. El título nos traslada a *Orlando Furioso* (1532) de Ludovico Ariosto, poema épico con el que se relaciona por la trama compleja de locura de su personaje, relaciones imposibles, guerras y hechos delirantes. Parece que la intertextualidad es evidente; pero va más allá, y en otro sentido: el álbum revela en las ilustraciones obras de Gustavo Doré (1879).



Figura 17
Ariosto y Doré, G.
(ilust.): *Orlando furioso*
(1879)



Figura 18
Oram, H. y Kitamura, S.
Fernando furioso, 2004



Figura 19
Ariosto y Doré, G. (ilust.):
Orlando furioso, 1879



Figura 20
Oram, H. y Kitamura, S. *Fernando furioso*, 2004

En las imágenes de Kitamura cobra sentido la desmesurada reacción del niño cuando se conoce la presencia y reelaboración del *Orlando Furioso* de Ariosto.

Las creaciones de la pareja formada por Andrej Dugin y Olga Dugina, aportan una evocación conservadora. En este caso la amplitud del hipotexto evocado se aplica a toda la ilustración. Siendo fieles a su propio estilo, trasladan la ambientación sin concurrencia de elementos concretos copiados, pero el espectador percibe la factura pictórica. Se evocan pasajes que remiten principalmente a El Bosco y Bruegel el Viejo, cuya presencia en mezcolanza, da lugar a imágenes de naturaleza artificiosa. En un breve repaso se evidencia la presencia de referencias en *Las plumas del Dragón* y *El Sastrecillo Valiente*. El primero de ellos es adaptación de un cuento de múltiples variantes a en literatura infantil. La popular narración trata de un viaje de ida y vuelta al infierno de un sobrevenido héroe, en la que se mezclan reminiscencias iconográficas laicas, religiosas y mitológicas. Henry, el hijo de un leñador, debe enriquecerse y realizar tres pruebas de valor para poder casarse con la hija de un adinerado posadero. Las referencias se instalan en personajes, arquitecturas y paisajes; objetos; animales mecánicos o antropomórficos y escatológicos; y en los monogramas o letras como firmas de autores. Véanse, por ejemplo, los *landscknecht* (soldado mercenario) del renacimiento germano de Durero.



Figura 21
Durero, A.: *Maravilloso ropaje*, 1510 (imagen invertida)



Figura 22
Dugina, O. y Dugin, A.
The Brave Little Tailor, 2000, detalle



Figura 23
Durero, A.: *Soldado mercenario*, ca. 1504



Figura 24
Dugina, O. y Dugin, A. *The Brave Little Tailor*, 2000, detalle

Otros guiños evidencian el expreso deseo de aludir a pintores determinados: cuando Henry está parado frente a la granja, la ilustración es profusa en *lettering* y símbolos, incluyendo monogramas de artistas. Es muy fácil apreciar las letras “AD” invertidas sobre la roca, monograma de Durero.



Figura 25

Dugina, O. y Dugin, A. *Las plumas del Dragón*, 2014



Figura 26

Dugina, O. y Dugin, A. *Las plumas del Dragón*, 2014

Cuadro resumen del *modus operandi* en la reelaboración de referentes culturales

Como compendio del análisis en que los referentes culturales se reelaboran para insertarse en las ilustraciones, aportamos una síntesis final (Hoster y Lobato, 2012, p. 78).

Amplitud del hipotexto			
Elemento descontextualizado		Obra original completa	
Modo de inserción del hipotexto en la ilustración			
Base compositiva en la ilustración completa	Elemento de la composición	Base compositiva en la ilustración completa	Elemento de la composición
Función/faceta del hipotexto en la ilustración			
Faceta conservadora		Faceta subversiva o crítica	

Encuentros provocados y acompañamiento en cultura visual

Se ha podido comprobar cómo concurren en los álbumes citas de cuadros, grabados, fotografías o novelas. El objetivo consiste en la ampliación del intertexto de los alumnos/as con una invitación a la identificación y posterior contextualización significativa de los mismos de los referentes, se pone en evidencia la falta de competencia, sin formación previa (Lobato y Hoster, 2012). La presencia de referentes culturales reelaborados hace imprescindible el acompañamiento para que puedan ser interpretadas en plenitud. No cabe un manejo del libro de manera autónoma.

Una vez clarificadas las denominaciones y reconocidos los referentes tampoco está garantizada su comprensión en el contexto del álbum. Sin embargo, el hecho de empezar a entrar en complicidad con el autor, despejando algunos de las incógnitas, se espera que empuje a continuar la búsqueda y realizar

hipótesis sobre la aportación del referente al sentido del álbum y que la experiencia mejore la valoración y el grado de satisfacción que el espectador tiene de este sector de la Literatura. Se entiende como decisiva la figura de acompañamiento que alienta e involucra al estudiante sigue siendo decisiva.

Conclusiones

En la era digital son todavía muchos los recursos no digitales que sirven para estimular el puro placer de jugar a encontrar y desenmascarar el significado de un referente cultural. Sin embargo, resulta igual importante que el apropiarse de una narración se haga desde un punto de vista que resulte significativo y sea relevante para formar en la competencia artística.

Como lectores/espectadores competentes encontramos un inmenso gozo en el reconocimiento de los referentes. Se aprecia el intrínseco valor y trascendencia de la aportación intertextual, y las historias en el álbum se hacen más significativas, pero podemos encontrar variados discursos en las aportaciones de los hipotextos; que no siempre son captados por todo el público.

Focalizamos la atención en el desconocimiento que del hipotexto suelen tener niños, jóvenes, y adultos también. La problemática radicada, además, en la ausencia de criterio para la detección y clasificación del modo en que las fuentes hipertextuales se insertan en la ilustración.

En estas circunstancias, se ha realizado una revisión de la terminología actualizada y aspectos importantes para el reconocimiento de los referentes culturales: su posible extensión (amplitud); su modo de inserción (como base de la composición o como elemento); así como sus funciones/facetas (conservadora y subversiva o crítica).

Referencias bibliográficas

- Amo Sánchez-Fortún, J. (2005). El papel del álbum en el desarrollo del intertexto lector. En *Campo Abierto, Revista de Educación*, nº 28.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ballesteros, X. y Caetano, J. (Il.) (2011). *Il vestito nuovo del re*. Pontevedra: Kalandraka.
- Beckett, S. (2001). Parodic play with paintings in picture books. *Children's Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, vol. 29.
- Browne, A. (1999). *Voces en el parque*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Bruel, Ch. (2001). *Anthony Browne*. París: Éditions Être, Collection Boîtaoutils.
- Colomer, T. (2006). La protección de buenas noches, luna y otros valores actuales. *Peonza*, nº 75-76.
- Dugina, O., Dugin, A. y Esterl, A. (2014). *Las plumas del dragón*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Esterl, A., Dugina, O. y Dugin, A., (2001). *El sastrecillo valiente*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Genette, G. y Fernández Prieto, C. (Trad.) (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Guarnieri, P. y Landmann, B. (Il.) (2003). *Un niño llamado Giotto*. Barcelona: Tuscania Editorial.
- Hoster, B. y Lobato, Mª J. (2012). Modus operandi en el entramado intertextual de la obra de Anthony Browne. *EA Revista de investigación Educativa Escuela Abierta*, nº 15. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Fundación San Pablo Andalucía CEU.

- Hoster, B., Lobato, M. J. and Ruiz, A. M. (2017). Interpictoriality in picturebooks. En B. Kummerling-Meibauer (Coord.), *The Routledge Companion to Picturebooks*. New York: Ed. Routledge.
- Landmann, B. (2005). *Come sono diventato Marc Chagall*. Milano: Edizioni Arka.
- Kristeva, J. (1967). Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman. *Critique*, nº 239, pp. 440-441.
- Landmann, B. (2012). *Cómo me convertí en Marc Chagall*. Madrid: Editorial Laberinto.
- Lobato, M^a J. (2013). Intertestualità e intericonicità. Una valida risorsa per il giovane lettore. En M. Campagnaro, *Incanto e racconto nel labirinto delle figure*. Trento (Italia): Ed. Erickson.
- Lobato, M^a J. (2016). *Simbología y retórica en la obra de Anthony Browne: implicaciones y aplicaciones para la enseñanza de la cultura visual*. (Tesis no publicada). Universidad de Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación.
- Lobato, M^a J. and Hoster, B. (2014). An Approximation to Intertextuality in Picturebooks: Anthony Browne and his Hipotexts. En B. Kummerling-Meibauer (Coord.), *Picturebooks. Representation and Narration*. New York: Ed. Routledge.
- Lobato, M^a J. y Hoster, B. (2017). Ampliación del intertexto de los estudiantes de Magisterio a través de la obra de Anthony Browne. En González, Monleón y González (Eds.), *Ilustrando identidades. Arte, ilustración y cultura visual en Educación Infantil y Primaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro y Universidad de Granada pp. 141-148.
- Louvel, L. (2011). *Poetics of the Iconotext*, Surrey: Ashgate Publishing, Ltd.
- Martínez, R. (2016). *Mi princesa Himilce, siempre tuyo Aníbal*. Barcelona: Thule ediciones.
- Mendoza Fillola, A. (Coord.) (2000). *Lecturas de museo: orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Mendoza Fillola, A. (2003). Los intertextos: del discurso a la recepción. En A. Mendoza Fillola y P. Cerrillo Torremocha. En *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mitchell, W. J. T. (2009). *Teoría de la imagen*. Madrid: AKAL/Estudios Visuales.
- Oram, H. y Kitamura, S. (2004). *Fernando furioso*. Venezuela: Ekaré.
- Saramago, J., Caetano, J. (Il.) (2001). *La flor más grande del mundo*, Madrid: Alfaguara.
- Schritter, I. (2005). *La otra lectura. Las ilustraciones en los libros para niños*. Buenos Aires: Lugar Editorial/Universidad Nacional del Litoral.
- Tan, S. (2007). *Emigrantes*. Granada: Barbara Fiore.

Otras referencias

- Imaginaria (2010). *Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, nº 282.
<http://www.imaginaria.com.ar/2010/11/emigrantes/>
- Hoster, B. y Lobato, M^a J. (2011). Acercamiento al imaginario de Browne: los referentes culturales en la ilustración. En *EARI – Educación Artística Revista de Educación*, 2, 113-117.
http://issuu.com/eari/docs/revista_eari_numero_2_2011_web y <http://artemaestrosymuseos.wordpress.com>.
- Valleau, G. (2006). Degas and Seurat and Magritte! Oh My! Classical Art in Picturebooks. En *The Looking Glass: New Perspectives on Children's Literature*, nº 3, vol. 10. Disponible en
<http://www.lib.latrobe.edu.au/ojs/index.php/tlg/issue/view/7>

Juan Jose Jiménez López¹

Recibido: 29-01-2018

Aprovado: 16-02-2018 / Publicado: 28-02-2018

DOI: <https://doi.org/10.23882/OM08-1-2018-H>

EXPRESIÓN PLÁSTICA TRIDIMENSIONAL Acercamiento a la realidad en Educación Infantil

Resumo: En teoría, la realidad que nos rodea supone un mundo tridimensional, ese mundo tangible que todos intentamos entender y transmitir a los más pequeños. Este aporte se puede lograr de una forma aislada o de una forma consciente estableciendo redes que nos ayuden a entender no sólo nuestro cuerpo y entorno cercano, sino a aproximarnos hacia la asimilación de la belleza de las formas naturales y artificiales que nos rodea. Sin embargo, en la práctica, estos logros se frustran porque no todos los docentes priorizan el concepto de volumen. Una de las virtudes de enseñar a partir de lo tridimensional es que enseñamos a partir del verdadero acercamiento a la realidad.

Palavras chave: Volumen, Educación infantil, tridimensionalidad, conexiones, creatividad.

THREE-DIMENSIONAL PLASTIC EXPRESSION Approach to reality in Children's Education

Abstract: In theory, the reality that surrounds us supposes a three-dimensional world, a tangible world that we all try to understand and transmit to the little ones. This contribution can be achieved in an isolated or in a conscious way by establishing networks that help us to understand not only our body and close environment, but to approach towards the assimilation of the beauty of the natural and artificial forms that surrounds us. However, in practice, these achievements are frustrated because not all teachers prioritize the concept of volume. One of the virtues of teaching from the three-dimensional is that we teach from the true approach to reality.

Keywords: Volume, children's education, three-dimensionality, connections, creativity.

¹ Profesor Asociado de la Universidad de Sevilla (España)

Doctor en Humanidades y Ciencias Sociales por la Universidad de Sevilla (juanjojl@us.es)

¿Dónde he comprendido la escultura? En los bosques, observando los árboles; en los caminos, observando la construcción de las nubes; en el taller, estudiando el modelo; en todas partes excepto en las escuelas. Lo que aprendí de la naturaleza, he tratado de aplicarlo en mi obra.

Auguste Rodin

El volumen: la evolución del bebe al adulto de plastilina.

El presente trabajo plantea una reflexión sobre el valor del concepto tridimensional en la etapa de infantil. Los niños/as empiezan a reconocer sus primeros objetos a partir de la vista y el tacto. Desde edades tempranas existe una energía que hace que toquen y sientan lo que verdaderamente interiorizan. Aún recuerdo las formas de todos aquellos objetos que me rodeaban en mi aula de infantil cuando era un niño (las figuras geométricas de madera, los muñecos de plastilina, la mascota de la clase). Sin embargo, me cuesta recordar los dibujos que estaban colgados por las paredes del aula e incluso algún dibujo personal.

Mi experiencia con el mundo artístico tridimensional, podría decir que no ha seguido una continuidad. A pesar de que mis primeras construcciones fueron cabañas con distintos materiales donde me refugiaba para crear mi propio espacio y mil muñecos de plastilina, un día desaparecieron para dar paso al plano bidimensional: el dibujo. El dibujo era el referente en la escuela, donde los límites nos lo marcaban los formatos de los papeles y donde nuestro mayor propósito era seguir la evolución normal hacia la figuración, es decir, hacia la copia de la realidad. El dibujo abstracto no existía en aquella época en nuestras aulas; aunque hoy día hay que reconocer que muchos docentes han interiorizado infinidad de técnicas y conceptos abstractos del dibujo con los más pequeños, posibilitando mil formas de expresiones creativas en el plano bidimensional.

Si somos conscientes de que el niño/a experimenta su entorno tocándolo y experimentando, ¿por qué no favorecemos esa línea continua de evolución tridimensional? ¿somos consciente de asimilar las tres dimensiones como una extensión de la propia realidad?

Quizás, si hubiera seguido haciendo esos muñecos de plastilina en mi etapa de infantil y primaria, no hubiera tardado tanto tiempo en darme cuenta que la cara del ser humano es más bien triangular y con infinidad de planos, o que hay mil formas de dibujar una casa. En este artículo sólo pretendo hacer una reflexión de lo que fue y de lo que pudo haber sido la evolución del volumen, si no lo hubieran transformado en pequeños islotes donde no existían barcas ni palmeras para construirlos.

Una de las primeras prácticas que les planteo a los futuros docentes de infantil, es enfrentarlos a esta realidad y convertirlos en esos líderes creativos que defiende Jeff de Graff (2015). Necesito que ellos se sientan protagonistas del mundo expresivo tridimensional para que valoren ese bloqueo y sean conscientes de las posibilidades que nos plantea la correcta manipulación de procesos sustractivos y aditivos tridimensionales y los diferentes materiales en las diferentes etapas evolutivas de los niños/as.

Nuestro proceso creativo es como una tela de araña que cada vez se hace más fuerte. No pretendo que en esa tela de araña sólo se vea la trama en espiral de forma frontal. Una araña construye a partir de unos cabos principales que dan la confianza para generar toda la estructura. El trabajar el volumen nos acerca a la realidad mas cercana y a la copia de la percepción real del mundo. Esto es posible gracias a la transformación del material y a la generación de nuevas formas en las diferentes técnicas escultóricas. El trabajar el volumen o las tres dimensiones nos permite un mayor control del espacio mínimo en el niño/a por lo que nos favorece su desarrollo viso-motriz.

El espacio mínimo integrado en el entorno de aprendizaje nos facilita variar las condiciones espaciales, ampliar la oferta de experiencias lúdicas o una mayor experimentación de materiales. La reducción de las dimensiones espaciales supone un acercamiento a la forma de ver y sentir que tienen los niños/as en la etapa infantil, pudiendo satisfacer las necesidades de intimidad y autonomía e incidir en las relaciones interpersonales estableciéndose nuevas conexiones tridimensionales desde lo más cercano.

Conexiones tridimensionales

Uno de los conceptos básicos de la tridimensionalidad es el espacio. Es lógico que un niño/a no entiende el espacio como lo entendemos los adultos, pero sí podemos detectar como progresivamente se establecen conexiones a partir del juego (que si el docente es consciente), pueden ayudarnos a interconectar conceptos más abstractos en los más pequeños de una forma secuenciada. Como refleja Maderuelo en su relación de alianza de escuela con arquitectura:

“La historia de la arquitectura se encuentra unida a las posibilidades técnicas de la escultura y a las posibilidades de adquirir carácter al espacio” (Maderuelo, 1990, p.26). Este carácter especial que adquieren los espacios a partir de un concepto morfológico debería de ser un ingrediente valorado y respetado por parte de los educadores.

Si consideramos el *espacio* como la región tridimensional en la cual situamos todos los cuerpos y movimientos (Díaz Velázquez, 1980) y además asimilamos los cuatro aspectos productivos del aprendizaje del arte que defiende (Eisner, 2012):

Habilidad en el tratamiento material.

Habilidad en la percepción de las relaciones cualitativas entre las formas producidas en la propia obra, entre las formas observadas en el entorno y entre las formas observadas como imágenes mentales.

Habilidad en inventar formas que satisfagan a quien las realiza, dentro de los límites del material con el cual está trabajando.

Habilidad en la creación de orden espacial, orden estético y capacidad expresiva.

¿Estamos infravalorando los mecanismos de aprendizaje de conceptos espaciales, materiales, creativos y formales que nos ofrece la obra tridimensional en infantil?

Nos gustan las formas atractivas, los materiales que transmiten, los espacios donde nos transportamos y la flexibilidad a la que nos está acostumbrando esta nueva sociedad de identidad cambiante (Bauman, 2015). Por otro lado, necesitamos variedad en el proceso de enseñanza aprendizaje, motivación e implicación por parte del docente y el discente, pero ¿realmente conectamos los procesos creativos tridimensionales con el valor que realmente adquieren a lo largo de nuestra vida?

Podemos destacar algunas conexiones entre el espacio y el objeto en el niño/a:

- El espacio como distancia entre diferentes partes.
- El espacio como emplazamiento de manipulación o juego.
- El espacio como zona de confort y seguridad.
- El espacio entre las formas y los lugares que ocupan las mismas.

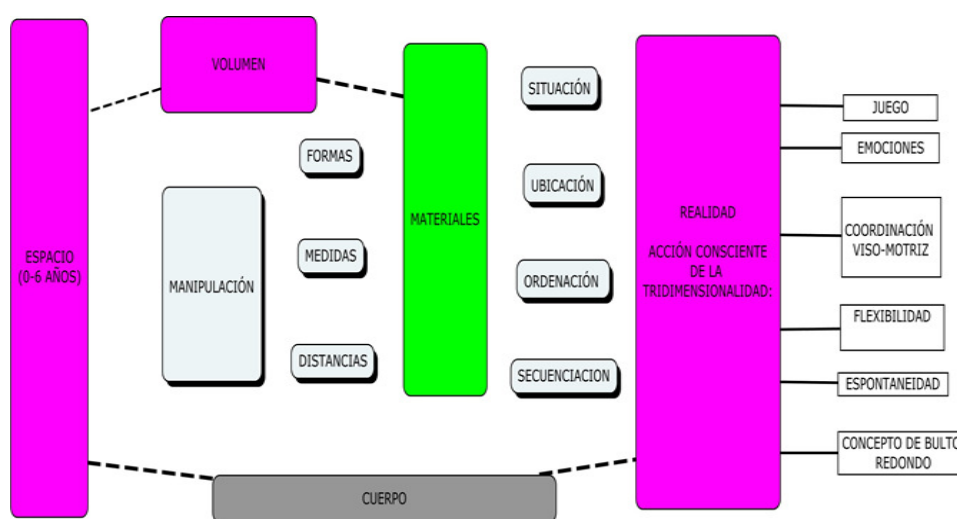


Figura 1 – Mapa conceptual de conexiones tridimensionales en educación infantil. Elaboración propia. Modelado, construcción y mucho más

-El espacio como recipiente.

Estas conexiones se hacen evidentes desde el nivel topológico según Piaget, estableciendo diferentes relaciones espaciales como podemos ver en el siguiente mapa conceptual, que conllevan una mejora de aspectos determinantes para la asimilación de conceptos tridimensionales como:

- La flexibilidad en el proceso creativo.
- La descarga de emociones.
- Un juego más motivante.
- Desarrollo de la espontaneidad.
- Desarrollo de coordinación viso-motriz.
- La complicada asimilación de bulto redondo.

Parece ser que tenemos asimilados que los procedimientos más adecuados para trabajar en estas edades es el modelado a partir de pastas, arcilla o plastilina y la construcción a partir de bloques u otros materiales alternativos. Comparto que estas dos técnicas escultóricas son muy adecuadas en esta etapa, pero existen infinidad de posibilidades escultóricas tanto en procesos aditivos como sustractivos.

El barro es un material muy versátil, natural y que nos permite trabajar cualquier técnica. Podemos modelar y construir por partes, ensamblar, pegar, cambiar el estado del material, utilizar barro con distintas cargas, densidad, plasticidad, color... e incluso podemos tallar con palillos a partir de un bloque.

El hecho de resaltar algunas propiedades de este material y sus posibilidades catárticas es simplemente para manifestar que el docente debe y tiene que conocer las posibilidades expresivas de cualquier material con el que trabajen los niños/as. Es interesante para establecer estas conexiones descritas anteriormente, que exploremos al máximo las posibilidades del mismo a partir de la experimentación de todos los sentidos del niño/a. Es la única forma para que el proceso creativo tridimensional vaya asimilando esas -parcelas significativas- y nos proporcione la valorada serendipia a partir de la experimentación lúdica de los aspectos fundamentales del volumen escultórico (espacio, textura, forma, color y movimiento).

Por otro lado, podemos destacar las posibilidades tera-

péuticas del mismo, su relación con el aspecto primario de tocar y la unión con lo primitivo, haciendo que nos encontremos ante un material de alto nivel didáctico.

La educación cumple una función fundamental a la hora de desarrollar la creatividad, por lo que tendrá especial relevancia la gestión de las emociones. Fundamental para vencer los obstáculos que impiden el fluir de las ideas. (Amabile, 1983). El trabajar la arcilla libera emociones, mejora la autoestima y nos ayuda a controlar las tres dimensiones de una forma lúdica y natural. Hoy día disponemos de muchos materiales que nos permiten crear volúmenes (reciclados, estructurados, flexibles) pero es importante profundizar y no trabajarlos de forma aislada por parte del docente.

Sin embargo, a casi todos los docentes nos apasiona los nuevos procedimientos tecnológicos vinculados a las tres dimensiones: como las impresoras de prototipado rápido, la realidad aumentada o la realidad virtual. Planteamientos que considero muy acertados como complementarios a esa red de araña principal y tras una asimilación primaria de la imaginación creadora y del mecanismo de transmitir de lo imaginario a lo real (Vygotsky, 1982).

Es posible una educación artística mucho más completa si afianzamos unos cimientos fuertes y estables desde la tridimensionalidad. Estos cimientos deben de empezar por la experimentación por parte de los profesores de la asimilación de las posibilidades técnicas y de los diferentes materiales aptos para trabajar el volumen. El trabajarlo no es un hecho aislado, es una proyección de nuestra realidad, de nuestras experiencias y de nuestro interior. Podríamos decir, que es una fantástica técnica proyectiva. Las formas geométricas básicas, el valorar el proceso aleatorio del niño/a, el trabajar volúmenes cada vez más complejos o el fomentar la inteligencia visual-espacial equilibrando la parte bidimensional y tridimensional, podrían ayudarnos a estructurar de una forma más organizada nuestra propia realidad.

Es el material más gráfico de todos para que el terapeuta pueda observar el proceso de un niño. El terapeuta puede realmente *ver* lo que está ocurriendo con el niño/a con solo observar como trabaja la arcilla. Es un buen eslabón para la expresión verbal de niños/as no comunicativos. (Oaklander, 2001, p.67).

Materiales tecnológicos: ¿una nueva tridimensionalidad?

La selección de los materiales, dentro del aula, juegan un papel muy importante en el proceso de enseñanza aprendizaje del niño/a. Un material motivante y atractivo puede convertirse en el aliado perfecto para conseguir los objetivos que el docente desea. Si intentamos aliarnos a Gardner y entendemos que el factor cultural y tecnológico es crucial para el aprendizaje de nuevas destrezas (que se refleja directamente en las diferentes inteligencias), tendríamos que valorar también aquellos recursos materiales propios de nuestra época asociados al concepto de tecnología, comunicación y tridimensionalidad. Con esto no quiero desacreditar materiales didácticos que han cumplido y cumplen su función en muchas de las escuelas actuales, pero sí resaltar que esa parte del hemisferio izquierdo (analítico, secuencial, lógico, deductivo y abstracto). Está más que demostrado que adquiere un mayor grado de complejidad cuando está apoyado, por ejemplo, por un “artefacto” que reúne en muy poco espacio muchas posibilidades para poder trabajar incluso virtualmente las inteligencias descritas por Gardner, como puede ser un *tablet* o un dispositivo móvil. En una *tablet* podemos encontrar clasificados por temáticas educativas diferentes propuestas para trabajar multitud de contenidos. Es cierto, que en un primer momento podemos decir que todo es virtual y que la manipulación es esencial para el desarrollo evolutivo de los más pequeños. Pero, ¿por qué no mezclar materiales físicos con materiales virtuales? Si a lo largo de nuestra vida siempre se le ha dado más importancia al trabajo bidimensional dentro de la escuela (dibujo, pintura...) por encima del aspecto tridimensional (modelado, construcción y talla de volúmenes) ¿por qué no valoramos el aspecto virtual como un complemento de lo bidimensional y tridimensional?

El mundo virtual no dicta tanto del mundo en que vivimos y el cerebro en muchas ocasiones no distingue entre lo real y lo virtual y convierte el mundo de los videojuegos o de las aplicaciones en un motor de cambio a nivel social.

Simplemente si nos adentramos en el mundo de las aplicaciones y colocamos en el buscador la palabra es-

cultura, aparecen miles de recursos que podemos enfocarlos de una forma significativa hacia nuestros objetivos dentro de la programación. Hoy día podemos duplicar una imagen de una tablet en una pantalla siendo visible a todos nuestros alumnos/as; podemos resolver problemas, superar desafíos, explorar, conectar diferentes realidades, experimentar de forma grupal e individual de una forma flexible y motivante.

Raro es el niño/a de 5/6 años que no sepa manejar una *tablet* y enlazar páginas, buscar contenidos o jugar a diferentes propuestas a partir de dicho interface. En definitiva, si existe un dominio por parte del docente de algunos materiales tecnológicos, igualmente puede acoplarse al perfil del destinatario, a los objetivos planteados (incluso a un aprendizaje basado en Proyectos), a los intereses de nuestro alumnos/as, e incluso los aspectos curriculares de nuestro contexto educativo. Por lo tanto, podría ser un complemento perfecto para reforzar nuestros conceptos expresivos tridimensionales no virtuales.

El diseño de una acción educativa que pretenda la integración curricular de la tecnología en el aula como un recurso más para el aprendizaje ha de estar planteada para: estimular la creatividad, que el niño/a experimente y manipule, respetar el ritmo de aprendizaje de los alumnos/as y trabajar en grupo favoreciendo la socialización. (Madrid, 2009, p.23).

Por tanto, nos encontramos en un momento donde una buena elección tecnológica por parte del docente y una buena selección de materiales se convierten en los eslabones de una nueva realidad tridimensional.

Una buena selección de material puede influir entre otros, en los siguientes aspectos:

- Contenidos.
- Actividades que se pueden llevar a cabo.
- El desarrollo de la creatividad que proporciona el material.
- El grado de autonomía.
- Relación con los objetivos.
- Adecuación al currículum.
- Calidad del material.

- Criterios estéticos.
- Posibilidad de uso transversal.
- Metodología.
- Relación con las tics.
- Manejo del tiempo.
- Coste económico.
- Desarrollo de habilidades básicas.
- Criterios pedagógico.
- Control y dominio del material por del docente.
- Trabajo grupal/individual.
- Adecuación al contexto educativo y cultural.

En el siguiente esquema se desarrolla un planteamiento global de cómo nos enfrentamos a esa nueva situación del volumen frente a nuevos conceptos tecnológicos y al referente básico natural. Nos encontramos en una red que nos plantea una nueva realidad, que nos hace enfrentarnos a los docentes a nuevos planteamientos didácticos. La fusión de distintas disciplinas, el nuevo concepto de virtualidad tecnológico, los nuevos códigos de lecturas y los consecuentes nuevos sistemas de repre-

sentación, nos plantean un gran reto heterogéneo pero de ilusionante para la expresión plástica tridimensional.

En el ámbito de la expresión plástica y visual, es fundamental la percepción visual, pero hay que recordar que también juega un papel muy importante la percepción táctil. El resto de los sentidos tienen una intervención menos relevante en este ámbito, pero no quedan totalmente excluidos, sobre todo en las manifestaciones contemporáneas, donde la ruptura de límites y la interdisciplinariedad están muy presentes.

Estamos viviendo una revolución que está llegando con mucha rapidez, en ocasiones podemos sentir incluso que con excesiva celeridad. Pero parece obvio que en ningún caso podemos cerrar los ojos a todo ello, sino que se nos exige una respuesta reflexiva y consciente. En medio de todo este mundo cambiante nos encontramos con un sistema escolar que está poniendo a los docentes en el centro de la encrucijada, pues son considerados como una de las claves del cambio. (Goig 2010, p.1)

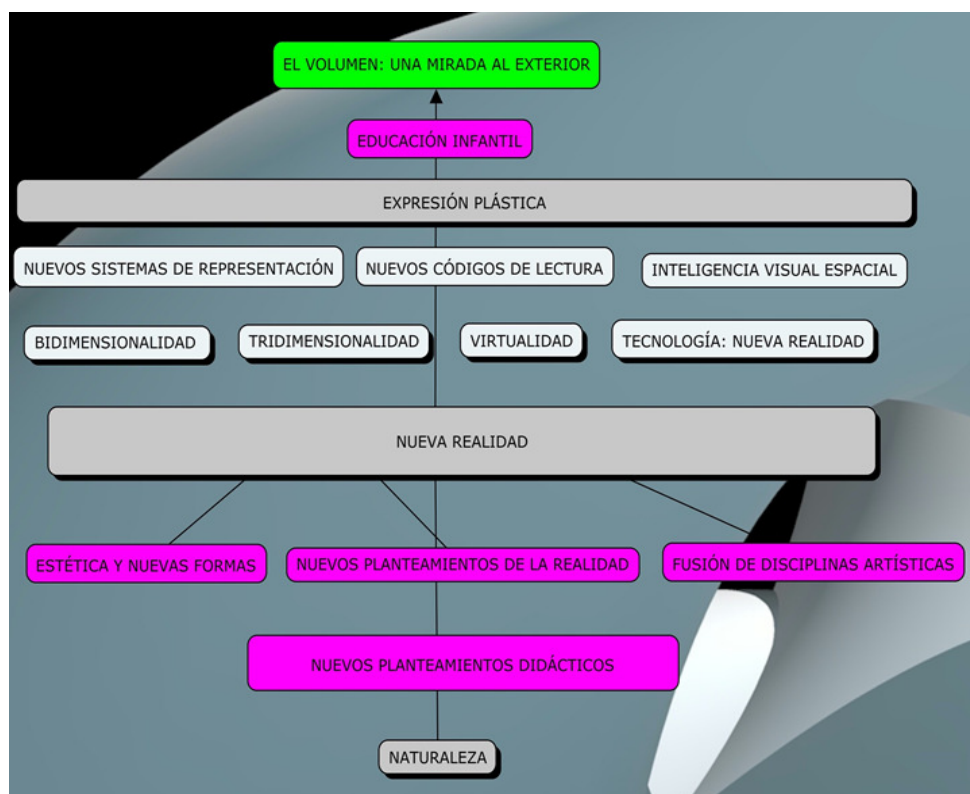


Figura 1 – Mapa conceptual “El volumen una mirada al exterior”. Elaboración propia.

BIBLIOGRAFÍA

- Amabile, T. (1983). *The Social Psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación plástica*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2015). *Reflexiones sobre la modernidad líquida*. Barcelona: Ed. UOC.
- Bowlby, J. (1969/82). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. (2ª ed., 1982). New York: Basic Books.
- De Graff, J. (2015). *The 4 most creative kinds of leaders* [Web blog post]. Recuperado de <http://jeffdegraff.com>.
- Eisner, E.W. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Maderuelo, J. (1990). *El espacio raptado*. Madrid: Mondadori.
- Oaklander, V. (2001). *Windows to our children*. Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos.
- Romero, R.; Román, P.; Lorente, M^a. C. (2009). *Tecnologías en los entornos de infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.
- Vygotsky, L. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

Catarina Gil¹

Recebido: 15-01-2018

Aprovado: 15-02-2018 / Publicado: 28-02-2018

DOI: <https://doi.org/10.23882/OM08-01-2018-E>

O ADVENTO DA ANIMAÇÃO DIGITAL

Da animação 2D tradicional ao 3D

Resumo: O advento das novas tecnologias e a incorporação de técnicas digitais no processo de criação de um filme animado contribuiu para uma alteração de paradigma no cinema de animação. Com base nas reflexões de Marshall McLuhan acerca dos meios de comunicação e da tecnologia enquanto extensões do Homem, o presente artigo propõe uma reflexão sobre essa mesma transformação. Nesse sentido, discorre-se sobre os significados associados ao termo *animação* à luz do atual contexto digital em que se insere e de uma breve contextualização histórica. São analisadas as principais diferenças entre a animação 2D tradicional e o 3D considerando os padrões estéticos e narrativos instaurados pelos estúdios Walt Disney e Pixar. Paralelamente, discutir-se-ão as implicações do advento do 3D na indústria da animação, refletindo-se acerca das possibilidades oferecidas pela introdução de ferramentas digitais na produção de um filme animado.

Palavras-chave: Cinema de animação, 3D, digital, Disney, McLuhan, Pixar.

THE ADVENT OF DIGITAL ANIMATION

From traditional 2D animation to 3D

Abstract: The development of new technologies and incorporation of digital techniques in the process of making an animated film contributed to a paradigm shift in animation cinema. Based on Marshall McLuhan's studies about the media and technology as extensions of the man's body, the present article proposes a reflexion concerning that transformation. Regarding this, we explore the definition of *animation* in light of the actual digital context in which it belongs, supported by a brief historical contextualization. We analyse the main differences between traditional 2D and 3D animation, considering the aesthetic and narrative elements of Walt Disney's Studios and Pixar Animation Studios. Simultaneously, we discuss the implications of the beginning and evolution of the 3D in the animation industry, contemplating the possibilities offered by the introduction of digital tools in the process of making an animated film.

Keywords: Animation cinema, 3D, digital, Disney, McLuhan, Pixar.

¹ Mestranda em Ciências da Comunicação: Cinema e Televisão pela Universidade Nova de Lisboa (Portugal)
(catarinagil.1994@gmail.com)

Introdução

“Animation is everything that people have called animation in the different historical periods”, asseverava Giannalberto Bendazzi. Se nos primórdios do cinema de animação e na era pré-digital a designação do termo *animação* se relacionava essencialmente com a ilusão ótica obtida através da gravação de imagens, fotograma a fotograma, conferindo uma sensação de movimento, a utilização de computadores para obter resultados similares de modo substancialmente mais rápido veio transformar esta percepção.

Partindo da premissa de Marshall McLuhan, ao compreender os meios de comunicação ou a tecnologia, como extensões do Homem, seja a nível psicológico, físico, social ou intelectual, poderia afirmar-se que a “explosão” do digital no universo cinematográfico capturou o trabalho tradicionalmente manual dos animadores para o circunscrever às novas tecnologias. O computador e todos os seus apetrechos, assim como os *softwares* para eles disponibilizados, conduziram o cinema de animação a dimensões cada vez mais complexas. Afirmava Charles Solomon numa antologia de textos sobre *The Art of the Animated Image*: “Filmmaking has grown so complicated and sophisticated in recent years that simple definitions of techniques may no longer be possible. It may be unreasonable to expect a single word to summarize such diverse methods of creating images on film.” (Solomon, 1987, p.12)

Efetivamente, o termo *animar*, assim como as palavras que deste derivam – *animação*, *animado* ou *animador* – provêm do latim *animare* que significa “dar vida a” (Solomon, 1987, p.10) Contudo, esta designação parece insuficiente se considerados os múltiplos contextos nos quais a animação se insere atualmente, quer digam respeito ao contexto social, político, económico, estético ou provenientes do próprio imaginário do animador. Segundo a definição do animador Norman McLaren, citada por Solomon:

Animation is not the art of drawings that move, but rather the art of movements that are drawn. What happens between each frame is more important than what happens on each frame. The basic substance of

the cinema is movement – at its lowest physical level, the movement of lightwaves and soundwaves... it is the motion that speak to us.

De acordo com McLaren, a essência da animação reside na expressividade conseguida através da dinâmica entre fotogramas. Animação é a criação de vida onde esta, numa primeira instância, não existe. É emoção. É o sentimento oferecido pelo animador à sua criação e, posteriormente, ao espectador. Em contexto contemporâneo, porém, no pleno fervilhar de uma era digital, quando se alude ao termo *animação* fala-se numa multiplicidade de criações, desde filmes de animação, efeitos especiais, *motion graphics*, jogos para o telemóvel, computador ou *internet*, entre outras. Já Sébastien Denis declarava: “Definir a animação continua a ser, pela própria disparidade das técnicas e das filosofias pessoais do movimento e da vida que ela engendra, uma tarefa difícil, e até impossível” (Denis, 2010, p.13), citando logo de seguida Dick Tomasovick, o qual assevera que um dos traços identitários da animação é, efectivamente, a dificuldade em se atribuir uma identidade. Contudo, talvez o verdadeiro desafio já não passe por definir *animação*. Citando o animador Philip Kelly Denslow: “With the future digitalization of all media, all forms of production will perhaps be as much animation as anything else” (Pilling, 1997, p.4). O verdadeiro desafio talvez passe por compreender de que modo a utilização de ferramentas digitais no processo criativo e a deflagração do 3D no meio cinematográfico vieram alterar a relação do animador com a sua criação e a do espectador com o cinema de animação.

Migração do papel para o computador

O desenvolvimento da computação gráfica começou a despontar na década de 1960, no âmbito da aeronáutica para aplicação em simuladores de voo (Goodman, 1987, p.102) e outros aparelhos tecnológicos destinados ao treinamento militar ou ao progresso científico. Todavia, é somente a partir dos anos 1970 que se desenvolvem *softwares* capacitados a auxiliar o trabalho dos animadores, indo de encontro à sua curiosidade em introduzir técnicas inovadoras nos filmes de animação. Das experiências com o

digital poderão destacar-se a conjugação entre a filmagem real e o desenho animado – *The Yellow Submarine* (1968) ou *Who Framed Roger Rabbit* (1988) – ou os efeitos especiais, salientando-se nesta área os realizadores George Lucas e Steven Spielberg com *Star Wars* (1977) ou *E.T.* (1989), respetivamente. Afirmava Solomon:

As interest in the technical aspects of film production grew more widespread during the '70's, viewers became aware that "animation" actually described a wide array of frame-by-frame filmmaking techniques, ranging from stop motion to drawing directly on film to photokinestasis. At the same time, sophisticated new processes involving special effects, computer graphics, motion control and video editing made it increasingly difficult to determine the boundaries between live action film making and animation.

De acordo com Solomon, através da introdução e aperfeiçoamento de técnicas digitais a animação passou a representar um vasto leque de processos digitais e a fronteira entre o cinema de animação e o cinema de imagem real tornou-se cada vez mais ténue. Terá sido *Tron* (1982) de Steven Lisberger, segundo Denis, o pioneiro na introdução da imagem de síntese (1) num filme de imagem real, mas é o sucesso das produções do estúdio Pixar, nomeadamente *Luxo Junior* (1986) e *Tin Toy* (1988), realizados por John Lasseter, a fomentar o mercado do 3D.

Pixar, fundada em 1979 como um segmento da Lucasfilm, a Graphics Group, torna-se uma companhia independente em 1986 quando é comprada por Steve Jobs. Em 1995, o sucesso de *Toy Story* marcaria o declínio comercial da animação 2D tradicional. Ainda hoje a imagem de síntese na animação “invade” as salas de cinema com um êxito fenomenal entre os espectadores. Dizia Sébastien Denis: “As técnicas digitais alteraram consideravelmente a relação dos espectadores com ela, e mudaram a própria produção a nível internacional. A imagem de síntese (o 3D) tornou-se, desde há alguns anos, dominante, sinal aparente do fim das técnicas mais artesanais.” (Denis, 2010, p.9)

Efetivamente, as novas tecnologias resultaram num impacto para diversas formas de arte e vieram desafiar uma vez mais a tentativa de definição do termo *animação*. A incorporação de ferramentas digitais no processo de criação de uma obra e a tão gradual quanto repentina passagem do papel, da pauta musical ou da tela de pintura para o computador vieram transformar o cinema de animação e outras formas de expressão artística. Com base nessa transmutação, Roger F. Malina, num artigo sobre a imagem e o cinema digitais, desdobra a sua atenção, numa primeira instância, sobre o impacto da utilização do computador em formas de arte já existentes como a música ou o cinema, afirmando:

One of the problems facing the artist using computers in pre-existing or traditional art forms is that the computer was not developed with the specific needs of artists in mind. The computer keyboard, mouse, digitizing tablet are all inferior tools for drawing compared to a piece of charcoal.

Segundo Malina, as ferramentas digitais poderão limitar a visão e emoção do artista ao condensarem em si mesmas uma série de propriedades intrínsecas a técnicas primitivamente artesanais como o desenho ou o domínio de um instrumento musical. O rato do computador ou a *pen* dos *tablets* adquirem a função de lápis, o monitor é uma nova janela de criação, adquirindo um estatuto similar ao da folha de papel ou da tela de pintura, e o teclado do computador metamorfoseia-se no teclado de um piano ou nas cordas de uma guitarra. Aliás, Malina observa nos artistas utilizadores de ferramentas digitais a capacidade de criação de trabalhos “that either is indistinguishable from that made using painting techniques or is equally successful artistically and aesthetically” (Malina, 1990, p.34). O computador, aliado a uma panóplia de *software*, habilita qualquer artista ou utilizador a produzir obras de génese especificamente artesanal através de fiéis reproduções digitais das técnicas tradicionais que lhes estão associadas. A criação de um desenho, por exemplo, é afastada de traços comuns à sua essência. O trabalho de um animador, usualmente assente na momentaneidade do traço, edificando, dese-

nho a desenho, uma cena animada, pode agora ser complementado ou totalmente gerado segundo um processo de construção e moldagem digitais. Erros são facilmente apagados, cores agilmente alteradas, jogos de luzes e sombras eficazmente enquadrados...

De facto, o computador alcança de forma substancialmente mais rápida – e barata – o que tradicionalmente seria feito por um animador num estúdio de animação. De acordo com James F. Blinn, se determinada cena não corresponde ao desejado, bastaria inserir os dados no computador para que este produzisse as alterações pretendidas (Solomon, 1987, p.89). As relações passam a ser mediadas entre o Homem e a máquina, ao invés de permanecerem ao nível da interação social, de humano para humano. Existe no digital uma projeção de capacidades humanas. Dizia McLuhan: “all technologies are extensions of our physical and nervous systems” (McLuhan, 1964, p.90) e “Any extension, whether of skin, hand, or foot, affects the whole psychic and social complex” (McLuhan, 1964, p.4). O rato do computador passa a ser uma extensão da mão, o monitor uma extensão dos olhos, o computador uma extensão do cérebro e a tecnologia, em geral, torna-se uma extensão do Homem. “A tecnologia digital e a criação de *softwares* especializados contribuíram para que os artistas pudessem avançar em direção à almejada automatização do processo produtivo” (Ribeiro da Cruz, 2006, p.43).

Não obstante, de acordo com James F. Blinn, apesar das técnicas digitais permitirem alcançar o mesmo objetivo mais rapidamente do que se obteria convencionalmente, através de lápis e papel, “the instructions given to the computer must be more detailed and precise than those given to human assistants” (Solomon, 1987, p.89). Embora já se desenvolvam investigações e testes no sentido de elevar determinados *softwares* à simulação da personalidade de uma personagem, gerando automaticamente as suas reações perante diversas situações e aproximando o trabalho do animador ao de um realizador de cinema em filmagem real, o computador ainda é só e apenas uma máquina. É, portanto, mecânico. Na atual conjuntura, o computador funciona meramente como extensão do animador e não como cerne do âmago criativo.

O advento, triunfo e propagação do 3D

Anteriormente ao êxito do 3D no meio cinematográfico, o 2D tradicional manteve-se durante um longo período de tempo característico do mercado da animação. A posterior ascensão da animação digital terá oferecido mudanças na relação do animador com a sua criação, na medida em que o trabalho por si desempenhado passou a ser mediado por programas de computador, não dependendo inteiramente das suas capacidades enquanto animador.

Por outro lado, o digital também transformou a relação do espectador com o cinema de animação, pois apesar da estrutura narrativa dos filmes ser praticamente idêntica, a animação 2D tradicional e 3D diferem nas estratégias utilizadas para o emprego desses mesmos modelos narrativos. Enquanto filmes de animação tradicionais como *A Branca de Neve e os Setes Anões* (Walt Disney, 1937), *Mr. Bug Goes to Town* (Fleisher Studios, 1941) ou *La rosa di Bagdad* (Ima-Film Productions, 1949), apelam a uma abordagem dramática, aliviada pela comicidade de personagens secundárias, nos filmes em 3D, tais como *Toy Story* (Pixar, 1995), *Shrek* (Dreamworks, 2001) ou *Ice Age* (Blue Sky Studios, 2002), não só é instaurado um novo paradigma estético apelando constantemente ao *gag* (2) visual e narrativo, como se alude a preocupações específicas da sociedade contemporânea. Nota-se uma diferença significativa entre a estética contemplativa dos filmes 2D, num apelo constante à emoção do espectador, contrariamente ao cinema de animação 3D, baseado fundamentalmente em estratégias de humor e reforçando “uma representação burlesca da realidade.” (Ribeiro da Cruz, 2006, p.112)

Terá sido o estúdio Pixar um dos maiores impulsionadores do sucesso do mercado 3D justamente por a sua primeira longa-metragem de animação em 3D, *Toy Story*, ter quebrado com a opção estética, narrativa e dramática tradicional de Walt Disney. Apesar de os dois estúdios trabalharem representações de mundos imaginários numa base antropomórfica, nas produções de Walt Disney o real e imaginário geralmente fundem-se, enquanto na Pixar os dois mundos convivem num misto de comicidade e ironia. “A própria organização do mundo imaginário é criada à semelhança dos humanos: os bonecos de *Toy*

Story se reúnem em assembleia; Nemo é um peixe que quer ir à escola; Sulley é um monstro cuja rotina inclui ir ao trabalho” (Ribeiro da Cruz, 2006, p.85) ao passo que nos filmes de Disney Dumbo é um elefante de circo; Bambi é um veado que vive na floresta; os 101 dálmatas são animais de estimação... É, para além disso, evidente a predominância de personagens antropomórficas nos filmes de animação 3D – note-se *Finding Nemo* (Pixar, 2002), *Kung Fu Panda* (Dreamworks, 2008), *Rio* (Blue Sky Studios, 2011) ou *Zootopia* (Disney, 2016) – onde o espectador consegue reconhecer características especificamente humanas em elementos da natureza, objetos ou animais. “Mainstream computer-animated films have ultimately been subsumed into a broader creative anthropomorphosis” (Holliday, 2016, p.247). O recente percurso da animação digital está, de facto, fortemente interligada com tais reproduções antropomórficas da realidade comandadas pelo *gag*.

Finalmente, se questionarmos qual a base do recente e contínuo sucesso dos filmes de animação produzidos em CGI, Sébastien Denis responde que a chave do êxito entre o público adulto poderá relacionar-se, efetivamente, com o uso recorrente de humor sofisticado ou com duplo sentido, afastando-se dos padrões estéticos e narrativos de Walt Disney, considerados infantilizantes. Relativamente aos mais jovens, Denis acredita poder dever-se, entre outros fatores, à semelhança entre a estética dos filmes de animação 3D com os jogos de vídeo (Denis, 2010: 193-194). Aliás, num artigo sobre a convergência entre o universo dos jogos de vídeo e o cinema, Keith B Wagner e In-gyoo Jang utilizam como exemplo *Wall-E* (2008) da Pixar e *Wreck it Ralph* (2012) da Walt Disney, analisando a evolução da animação no modo como se foi interconectando com outros meios, nomeadamente com o âmbito dos jogos de vídeo. Afirmam: “What cinema and gaming now find in common with 3-D computer animation, amongst other things, is a platform for cultural expression that now overlaps and enmeshes itself in all three forms of visual media” (Wagner e Jang, 2016, p.131).

O êxito da animação 3D faz-se acompanhar por uma lógica económica que extrapola o seu suporte, daí o tremendo sucesso de Walt Disney, “incontestavelmente fi-

gura de génio do *marketing*” (Denis, 2010, p.198). É num universo dinâmico, em constante comunicação com outros meios artísticos e culturais, que o cinema de animação adquire novas dimensões. Já não são apenas filmes, são um mercado mundial capturado pelo potencial das novas tecnologias.

Possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias

Embora o cinema de animação 3D tenha atingido um tremendo sucesso, colocando o 2D tradicional numa dimensão nostálgica, ainda acordada nas recordações de infância de alguns espectadores, a animação tradicional prevalece, sendo, em diversos casos, complementada com tratamento digital. Cartoon Saloon, um estúdio irlandês, nomeado para um Óscar da Academia com o filme *Song of the Sea* (2014), é um exemplo da intercalação entre técnicas tradicionais com programas de edição digitais. Thomas Moore, um dos fundadores do estúdio, em entrevista sobre *Song of the Sea* dizia: “We used a hybrid of new and old techniques to create a traditional look, as I believe traditional 2D animation has a timeless appeal that can be watched even 20 years from now without seeming dated”.

Também o animador George Griffin referia de que forma os avanços tecnológicos representavam uma promessa aos animadores, esclarecendo: “cheap software (...), intuitive graphic tablets, digital delivery systems for a variety of sites – all converge to enhance production and presentation” (Furniss, 2012, p.191) Conclusões, já analisadas por Philip Kelly Denslow num artigo sobre como as novas tecnologias, permitiram aos artistas ter acesso a uma panóplia de ferramentas digitais a um preço acessível e utilizá-las em prol das suas necessidades criativas:

Technology does hold out hope for independent artists to gain access to sophisticated tools as computers and digital reproduction become more and more economical. Visions of small-scale investment leading to large-scale access to markets using telecommunication networks, the aesthetic possibilities of replication and manipulation of existing or created material in the digital realm, and the popular-

isation of an animator's personal vision are all parts of an optimistic scenario. Although digital imagery is leading us to a preoccupation with the realistic representation of ideas, at the same time these images are less fixed and more malleable than ever before.

Apesar da era digital ter brindado o cinema de animação com um mar de possibilidades até então nunca experienciadas, Denslow questiona-se até que ponto uma criação continuará a pertencer ao animador se grande parte dela for definida por um computador. Nesse sentido, pondera ainda se os criadores dos *softwares* não teriam parte do crédito naquela animação. A facilidade de partilha e distribuição na *internet*, igualmente evidenciada por Griffin, institui inevitavelmente uma rede de conexões entre animador, programador, realizador, utilizador e afins. Estabelece-se assim um paralelismo com o conceito de *Aldeia Global*, desenvolvido por McLuhan, com o intuito de explicar como as novas tecnologias e o fervilhar da era digital reduzem o planeta ao estatuto de aldeia, onde o mundo, de alguma forma, estaria interligado. Atualmente este conceito é facilmente aplicável tendo em consideração o grandioso fluxo de informação estimulado pela *internet*, a facilidade de comunicação com qualquer pessoa em qualquer parte do mundo, a rapidez de deslocação e, recuperando as reflexões de Roger F. Malina, os próprios *softwares* disponibilizados para o computador que colocam qualquer um em contacto com o cinema, a fotografia, a pintura, a música... No atual contexto contemporâneo, bastaria ter acesso a um computador e à *internet* para se realizar um filme de animação.

Na composição do seu último livro, *The Medium is the Massage* (1967), construído em parceria com o ilustrador Quentin Fiore, McLuhan debruça-se exatamente sobre os efeitos das novas tecnologias e dos meios de comunicação no Homem. Através de uma compilação de textos e imagens dispostos caoticamente ao longo de 160 páginas, o filósofo ilustra o modo como o desenvolvimento da tecnologia molda a sociedade e a sua percepção sobre o mundo. A composição dos diferentes elementos apresenta-se ao estilo de uma banda-desenhada que, embora fragmentada, é, tal qual um *Little Nemo in*

Slumberland (1905), muito rítmica e cinematográfica. No título, a subtil substituição da letra “e” em *message* pelo “a”, oferece pistas sobre o efeito alienatório dos *media* e da tecnologia no Homem. McLuhan provoca o leitor, fá-lo questionar-se, auxiliando-se de uma construção imagética e textual que pode associar-se à ágil construção de sequências fílmicas animadas através de um computador e ao ritmo frenético a que a informação circula atualmente na dita *Aldeia Global*.

Numa diferente abordagem, esta igualmente evidenciada por Malina, o computador poderá ser encarado como um auxiliar na concretização de ideias até então nunca alcançadas devido à limitação tecnológica. A maleabilidade das ferramentas digitais oferece a qualquer aspirante a possibilidade de realizar um filme de animação, algo impensável no início do século XX. “A possibilidade de fazer mais no mundo virtual tornará mais eficientes os mecanismos do nosso mundo físico.” (Schmidt e Cohen, 2013, p.24) Embora seja mais fácil desenhar o primeiro fotograma de uma animação em papel, o computador facilita o processo que daí advém e, portanto, aludindo às reflexões de James F. Blinn, o seu verdadeiro encanto comparativamente às técnicas de animação convencionais está precisamente no facto de este acompanhar o animador, passo a passo, em direção a situações cada vez mais complexas e cativantes (Solomon, 1987, p.92) o que, gradualmente, alterará a forma de pensar do Homem.

Uma nova forma de pensar

Presentemente, o pensamento humano é dominado pela linguagem. Aliás, na teoria de Marshall McLuhan, a linguagem é um meio (ou uma tecnologia) por ser uma extensão da consciência humana. Ela representa ideias, pensamentos e emoções. McLuhan confere, de facto, grande importância ao desenvolvimento da linguagem humana quando escreve: “It is the extension of man in speech that enables the intellect to detach itself from the vastly wider reality. Without language... human intelligence would have remained totally involved in the objects of its attention.” (McLuhan, 1964, p.79) Para o filósofo, a linguagem foi a chave para a evolução de extensões tecnológicas como a escrita, por exemplo, a qual

representou uma evolução na tecnologia da linguagem e alterou o modo de pensamento até então vigente. A escrita auxiliou ao desenvolvimento e cimentação da memória, tornando-se uma extensão desta e do discurso.

Transpondo o olhar de McLuhan para o universo da animação digital, compreendendo a tecnologia como uma extensão das nossas faculdades biológicas e do computador como uma extensão do nosso cérebro, dizia James F. Blinn:

Consider making outlines for a paper and re-arranging the topics as new ones come to mind. Now consider the same thinking process applied to pictures. Often people draw doodles or sketches to help them think. The technology of fast computer animation will enable thinkers to re-arrange and reformat their thoughts with the same ease. It is ease of use and quick feedback that makes this process useful. Computers are now just reaching this threshold of usefulness.

De acordo com as reflexões de Blinn, o computador poderá, tal como a escrita, reformatar o modo de pensar do Homem à medida que é desenvolvido e experienciado o seu potencial técnico e criativo. Embora os filmes de animação 3D sigam no caminho da estagnação, ao estarem dominadas pelo mercado, a sua qualidade técnica é indubitavelmente aprimorada a cada nova produção. O cinema de animação continuará o seu processo de transformação ao ritmo das exigências da era digital, transportada pelo crescente desenvolvimento tecnológico. Se hoje Walt Disney é lembrado pelo sucesso da animação 2D tradicional na década de 1930, Pixar ficará na história como responsável pelo triunfo do 3D no novo milénio. Inevitavelmente, o Homem verá a sua linguagem sofrer um novo processo de evolução social, cultural e histórico, da mesma forma que sucedeu com a invenção da escrita e com o progresso da eletricidade.

Considerações finais

O leque de possibilidades disponibilizado pelo crescente desenvolvimento tecnológico tornou-se imenso, repercutindo-se nos mais variados sectores. O cinema de animação que “é, antes de mais, cinema” (Denis, 2010, p. 7), foi uma das áreas atingidas pelo brotar da pós-modernidade, expandido as suas potencialidades criativas a uma dimensão que atualmente extrapola o meio cinematográfico.

As novas tecnologias proporcionaram um crescimento exponencial no universo da animação a nível estético, narrativo e social, maturando-a enquanto uma técnica cinematográfica cada vez mais complexa e absorvida nas suas idiossincrasias. Assim como a década de 1930 retratou o auge das produções Disney, embebidas numa completação visual estética e narrativamente dramática, o cinema de animação vive outro momento de glória com o sucesso do 3D, impulsionado pela irreverência de Pixar, a qual se ergueu em força em produções inovadoras e completamente digitais. “In the contemporary era, animation both constitutes a particular, and a distinctive form of cinema and operates as a language of expression in a range of diverse forms” (Nelmes, 2012, p.230).

Animação talvez já não seja passível de uma definição comum no meio cinematográfico, mas aporta agora em si uma panóplia de variações em diversos âmbitos – cinema experimental, arte contemporânea, jogos de vídeo, televisão... – que a enriquecem como técnica e a valorizam enquanto campo de investigação. Retomando a citação inicial de Giannalberto Bendazzi, “Animation is everything that people have called animation in the different historical periods”.

NOTAS:

- (1) - Imagens de síntese são imagens em 3 dimensões geradas por computador, vulgarmente designadas por CGI (*Computer-Generated Image*).
- (2) - *Gag* é um termo inglês que se refere a piada, efeito cómico.

Referências bibliográficas

- Bendazzi, G. (2004). *Defining Animation - A proposal*. Disponível em: http://giannalbertobendazzi.com/wp-content/uploads/2013/08/Defining_Animation-Giannalberto_Bendazzi_2004.pdf.
- Denis, S. (2010). *O cinema de animação*. Lisboa: Edições Texto & Grafia.
- Furniss, M. (2012). *Animation: Art and industry*. Leicester: John Libbey Publishing Ltd.
- Goodman, C. (1987). *Digital visions: Computers and art*. New York: Harry N. Abrams, Inc.
- Holliday, C. (2016). 'I'm not a real boy, I'm a puppet': Computer-animated films and anthropomorphic subjectivity. In *Animation: an interdisciplinary journal*, 11(3), 246-262. doi:10.1177/1746847716661456.
- Malina, R. (1990). Digital image: Digital cinema: The work of art in the age of post-mechanical reproduction. In *Leonardo. Supplemental Issue*, 3, 33-38. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1557892>.
- Mcluhan, M.; Quentin, F. (1967). *The medium is the message: An inventory of effects*. London: Penguin Books.
- Mcluhan, M. (1994). *Understanding media: The extensions of man*. Cambridge: The MIT Press. (Orig. Ed.: 1964).
- Nelmes, J. (2012). *Introduction to film studies: Fifth Edition*. London & New York: Routledge.
- Pilling, J. (1997). *A reader in animation studies*. London: John Libbey & Co. Pty Ltd.
- Ribeiro da Cruz, P. (2006). *Do Desenho Animado à Computação Gráfica: A Estética da Animação à Luz das Novas Tecnologias*. Salvador: Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/cruz-paula-desenho-animado-computacao-grafica.pdf>.
- Schmidt, E.; Cohen, J. (2013). *A nova era digital*. Lisboa: Dom Quixote.
- Solomon, C. (1987). *The art of the animated image: An Anthology*. Los Angeles: The American Film Institute.
- Wagner, K. B.; Jang, I. (2016). The 3-D Animated codescape: Imperfection and digital labor zones in Wall-E (2008) and Wreck-It Ralph (2012). In *Animation: An Interdisciplinary Journal*, 11(2), 130-145. doi:10.1177/1746847716638267.

Cátia Agostinho¹
Bruno Mendes da Silva²

Recebido: 29-05-2017
Aprovado: 24-11-2017 / Publicado: 28-02-2018
DOI: <https://doi.org/10.23882/OM08-1-2018-A>

UMA NOVA PERSPETIVA CINEMATOGRAFICA O género de terror no Cinema Interativo*

Resumo: O presente artigo pretende analisar uma reação específica do utilizador de cinema interativo: o medo e, consequentemente, as potencialidades do género de terror neste suporte, dando a conhecer, numa primeira instância, um breve resumo da sua novíssima história.

O Cinema, é como sabemos, uma manifestação artística relativamente recente, bastante relevante e que continua em desenvolvimento numa época iminentemente tecnológica.

O cinema interativo tem vindo a desenvolver-se nas últimas décadas com várias propostas diversificadas de forma a aguçar a curiosidade do espectador e fazer com que o público participe na história. Ao contrário do cinema tradicional, este cinema interativo permite que o espectador tenha uma ligação mais direta e individual ou coletiva com o filme, possibilitando-lhe as mais diversas formas de interação com o filme.

Palavras-chave: Cinema Interativo; narrativa; interatividade; terror.

A NEW CINEMATOGRAPHIC PERSPECTIVE The horror genre in Interactive Cinema

Abstract: The present article aims to analyze a specific reaction of the interactive cinema: the fear and, consequently, the potentialities of the horror genre giving in a first instance a brief summary of its brand new story.

The cinema is like a relatively recent artistic manifestation, quite relevant and that continues in development in an era imminently technological.

Interactive cinema has been developed in the last decades with diverse proposals in order to whet the curiosity of the viewer and make the public participate in the story. This interactive cinema allows, unlike traditional cinema, that the viewer had a more direct or individual or collective connection with the film, allowing him as more diverse forms of interaction with the film.

Keywords: Interactive cinema; narrative; interactivity; horror .

¹ Licenciada em Ciências da Comunicação pela Universidade do Algarve (Portugal)
(catia_098@hotmail.com)

² Professor Adjunto da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve (Portugal)
Doutorado em Literatura e Cinema pela Universidade do Algarve (bsilva@ualg.pt)

* Uma primeira versão deste artigo foi apresentada no âmbito da unidade curricular “Trabalho Projeto” do curso de Ciências da Comunicação da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve.

Introdução

O chamado iCinema ou Cinema Interativo é algo relativamente novo que ainda está em fase de desenvolvimento e surgiu na década de sessenta do século passado. O filme "*Mr. Sardonicus*," realizado e produzido em 1961 por William Castle, é um exemplo que permite ao espectador a escolha do final que mais lhe agrada entre duas opções.

O "interativo" passou a ser posteriormente, uma característica inerente aos novos *media*, "Once an object is represented in a computer, it automatically becomes interactive." (Manovich, 2001). Neste sentido, podemos identificar um conjunto de modelos que possam abarcar todos os filmes de carácter interativo (Silva, Tavares, Batista, 2016):

- **Modelo arborescente**, com base numa escolha simples e pontual, em determinados momentos da narrativa, onde o espectador que intervém pode optar pelo caminho A ou B. A título de exemplo, poderemos indicar o filme "*Last Call*" (2010).
- **Modelo construtivo**, que implica múltiplas possibilidades de leitura, tendo em contas as hipóteses oferecidas pelo programa, onde se pode enquadrar o filme experimental "*Neblina*" (2014).
- **Modelo emparelhado**, que possibilita a incorporação de conteúdos externos à narrativa, como acontece no filme "*Take This Lollipop*" (2011).
- **Modelo fértil**, cujo processo de interatividade entre espectador que intervém e filme implica a criação de novos conteúdos, embora ainda não exista, atualmente, nenhum filme assim.

A interatividade tecnológica foi consequência de enormes transformações significativas em todos os campos artísticos. Segundo Manovich (2001), o cinema interativo baseia-se na oscilação entre a ilusão e sua desconstrução, em que o usuário determina a escolha de opções na narrativa apresentada.

É também cada vez mais frequente a presença de uma situação cinematográfica em espaços distintos ao da sala de cinema. Nos circuitos demarcados por museus, galerias, amostras de arte contemporânea e centros dedica-

dos à arte dos média. O cinema instala-se em salas de museu criando ambientes originais e formas diferentes de elaborar e compreender as narrativas propostas. O espaço expositivo envolve-se com o espaço fílmico e vice-versa. Segundo Roberto S. Cruz (2015) essa forma contemporânea de um cinema realizado para ser exibido em exposições "busca quebrar com o efeito ilusionista mais imediato do filme de narrativa clássica, fixando a atenção em aspectos como a textura da imagem, o suporte material, o dispositivo, o espaço da projecção e a própria percepção, fruição do espectador." .

Cinema Interativo

Os filmes interativos interagem com o espectador, o espectador passivo é substituído pelo participante ativo, através de um simples controlo sobre o que está no ecrã e fazendo escolhas constantes sobre como o filme deve prosseguir.

Um filme interativo é uma obra particular, individual, produzida pelo realizador, mas com novos caminhos narrativos que são posteriormente definidos pelo espectador. Este tipo de obras completam-se por ter um indivíduo que lhes dá sentido. Sem o espectador interativo o filme não acontece.

Pode-se dizer que o cinema interativo, está ligado ao conceito de novo meta-realismo com a utilização de menus e interfaces durante a sua exibição, ou por quebrar a fronteira com a ilusão influenciando a nossa experiência no panorama mediático atual. E foi no início da década de 1990 que a linguagem audiovisual começou a utilizar esta característica do novo meta-realismo descrita por Manovich (2001, cit. por Cirino 2012):

"[...] the new meta-realism is based on oscillation between illusion and its destruction, between immersing a viewer in illusion and directly addressing her. In fact, the user is even put in much stronger position of mastery when she ever is by "auto-deconstructing" commercials, newspaper reports of "scandals" and other traditional non-interactive media. Once illusion stops, the user can make choices, redirect game narrative or get additional information from other Web sites conveniently linked by

the designers. The user invests into illusion precisely because she is given control over it."

Viveiros (2005) afirma que os 3 polos de desenvolvimento da interatividade no cinema são a narratividade, a interface e a conceção arquitetónica. Sem interface não há interatividade, por isso a tecnologia que lhe está associada determinou uma extensão do corpo, a interface permite ao espectador entrar no processo de construção, ou ser mais um elemento da obra. A interface interativa que conduz o espectador deve ser o mais próxima possível da experiência, o que leva a cada vez maior indefinição entre o real e a ficção.

A estrutura tradicional da narrativa cinematográfica é linear, da qual fazem parte pequenos pontos que constituem a intriga; já no Cinema Interativo – com o uso da interatividade cinematográfica – esses pontos de intriga transformam a linearidade numa estrutura arborescente. Assim, as decisões importantes da narrativa já não são feitas pelo protagonista, como seria o normal na estrutura tradicional, mas sim pelo próprio espectador.

Segundo Cirino (2012) o filme interativo reformula a lógica do guião cinematográfico clássico. O realizador compõe um conjunto de possibilidades para cada cena, assim como vários paradigmas ou variantes narrativas e assim, o guião é concebido a partir da escolha de possibilidades, e o espectador cria uma relação direta com essas alternativas. O cinema experimental e os *media* digitais recorrem às mais avançadas tecnologias, tais como estratégias estéticas que procuram a imersão do público, proporcionando-lhe, através da interação, a liberdade de construir a narrativa, oferecendo-lhe o papel de coautor da mesma.

Vários projetos cinematográficos têm tentado aplicar a interatividade no cinema, quer ao nível da montagem, quer em momentos de bifurcação, onde o espectador escolhe o caminho a seguir, de entre duas ou mais possibilidades, ou ainda oferecendo diferentes opções de visualização da narrativa fílmica. Vários são também aqueles que reivindicam o título de “o primeiro filme interativo” da história do cinema. Um dos projetos mais bem-sucedidos é o filme checoslovaco "*Kinoautomat - one man and his house*," criado em 1967 por Radúz Činčera,

para a Exposição Mundial de Montreal. Neste filme, o público é chamado nove vezes a escolher uma das duas possibilidades para continuar a narrativa. Na primeira exibição, em Montreal, o processo de escolha era mediado por um ator.

Como já referimos anteriormente, a partir dos anos sessenta, começam a surgir várias experiências como "*Kinoautomat - one man and his house*," criado em 1967, onde a sala de cinema permitia aos espectadores, por várias vezes, escolher entre duas propostas diferentes de continuidade do filme.

Houve várias experiências no percurso do cinema interativo que mal chegaram a ser conhecidas pelo grande público, por encontrarem uma barreira quer na falta de distribuição quer na falta da tecnologia necessária nas salas de exibição existentes na década de 1990.

Embora a companhia Interfilm, em parceria com a Sony, tenha começado os experimentos com o chamado cinema interativo em 1992, as suas formas interativas eram bastante limitadas e não receberam o devido destaque.

"Eu sou o Homem", realizado em 1992 e dirigido por Bob Benjan é de acordo com Lunenfeld, o primeiro a reivindicar o título de filme interativo e "*Mr. Payback*" em 1995 recorrem a uma cadeira equipada com botões para que os espectadores possam escolher entre diferentes caminhos.

Também "*Smoke/No Smoke*", dirigido por Alain Resnais em 1993, apesar de não ser um filme interativo, lida com a escolha, a dúvida (a decisão de fumar ou não fumar). Para solucionar o problema de como fazer isso no cinema, Resnais decidiu realizar dois filmes com projeções simultâneas, assim, desta forma, cabia ao público escolher a ação inicial do enredo. Se se direcionasse à sala do filme *Smoke*, a personagem decidiria fumar e ver as histórias desse enredo que seriam totalmente diferentes daquelas que iria ver quem escolhesse *No Smoke*. Não se tratava, de um filme interativo, mas a sua lógica, iria impulsionar a construção de filmes interativos nos quais o público pode decidir ações dramáticas.

No Festival Internacional de Linguagens Eletrônicas (FILE), que acontece anualmente no Brasil, já foram introduzidas algumas obras com tendências de cinemas interativo. É o exemplo de "*Switching*" (2003) e de



Figura 1 – Capa e opções final de cena do filme *Hypnosis*

"Intruder" (1998); estes são os títulos dos trabalhos nos quais, além da história poder ser sempre reiniciada, o espectador pode também alterar o jogo de poder entre as personagens e mudar o rumo da história. Neste mesmo festival, também foi apresentado o filme português "Neblina" de 2014 que é o primeiro filme do projeto "Os Caminhos que se Bifurcam". Através da imersão na narrativa interativa, pretende-se criar um efeito de espelho entre o espectador que intervém e o protagonista da ação, tornando-se um espectador-protagonista. Apesar de a narrativa ser pré-definida, a forma como é vivenciada depende diretamente das escolhas do espectador-protagonista. "Neblina" divide-se em três fluxos distintos: um central e dois laterais, estando um escondido à esquerda e o outro escondido à direita. A escolha dos fluxos será realizada pelo espectador-protagonista.

De acordo com o site *My Interactive TV* o primeiro filme interativo disponibilizado na internet tem a data de 1998, com o título de *Hypnosis*". O filme é desenvolvido através de 3 escolhas que são disponibilizadas para o usuário.

"Bank Run"(2010) está dividido em duas partes, sendo que a segunda está apenas disponível para o iPhone. Neste caso, o filme começa com a morte do protagonista, sendo o seu atropelamento inevitável; no entanto, depois acontece uma analepse e o resto do filme até ao momento da colisão depende da escolha do espectador. Ao contrário do "The Outbreak" (de que falaremos mais adiante), "Bank Run" tem alguns elementos de jogo em que, de vez em quando, o espectador tem que pressionar uma

tecla do teclado para se esquivar e/ou para sobreviver.

"HBO Imagine"(2009) é um filme interativo um pouco diferente dos mencionados anteriormente; neste filme o espectador não tem controlo sobre o modo como prossegue a história mas controla a perspectiva da câmara e a sequência da narrativa.

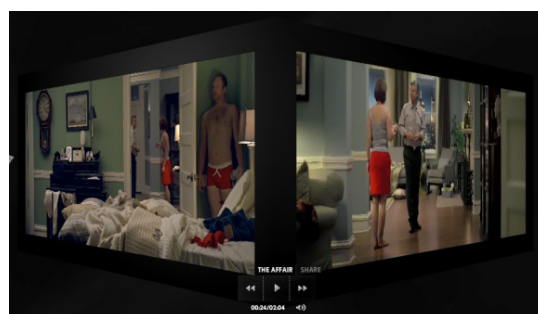


Figura 2 – Perspectiva filme HBO Imagine

Análise ao género terror no cinema interativo

A capacidade de interação invoca um cinema muito sedutor; neste contexto, os filmes de terror parecem marcar uma diferença no panorama mediático atual ao apelar a sentimentos fortes, como o medo, a angústia, etc. A interatividade constrói laços fortes entre o público e as personagens do filme, devido à capacidade de decisão do público quanto ao destino dessas personagens. Assim, este género interativo tem potencialidades para deixar o público totalmente envolvido no filme. A interatividade favorece a imersão do espectador na narrativa, da qual pode fazer parte, inclusivamente, enquanto personagem principal.

É talvez o facto de estes sentimentos serem potencialmente mais simples de trabalhar no cinema interativo o que o torna tão eficaz. Uma vez que este género de terror engloba conteúdos perturbadores, pois, em geral, o principal objetivo em comum nos filmes passa pela sobrevivência do protagonista, o espectador ativo tem tendência para se envolver na narrativa a nas suas escolhas como se da sua própria sobrevivência se tratasse. Este género de filmes procura uma reação emocional negativa nos espectadores, chegando aos seus medos primários. Como Rouse (2009) defende: "The horror genre embraces disturbing content and twisted subject matter" e este horror acaba por funcionar na perfeição neste meio digital.

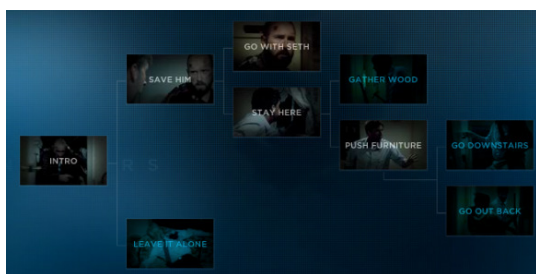


Figura 3 – Conjunto de escolhas filme The Outbreak

O filme "The Outbreak"(2008) é uma criação da companhia SilkTricky (a mesma companhia na base de *Bank Run*); é um filme de *zombies* em que, enquanto espectadores ficamos responsáveis pela sobrevivência do protagonista. A introdução é a mesma, ou seja, 4 pessoas carregam um homem até uma casa para fugirem dos *zombies* com a dúvida se ele terá sido ou não mordido e se irá se transformar. Independentemente das escolhas que o espectador faça, é inevitável a morte do protagonista. Este filme, tal como as primeiras experiências fílmicas no meio interativo, é caracterizado por um menu de opções; assim, no final de cada cena, deparamo-nos com um menu que nos permite escolher entre duas opções, cada uma das quais leva o espectador a caminhos diferentes da narrativa, embora conduzindo-o sempre ao mesmo final (*Foldback Schemes*).

Numa outra perspetiva de narrativa, o filme de terror *Last Call*"do canal 13th street, lançado em abril de 2010, é considerado pelos produtores o primeiro filme de ter-

ror interativo do mundo. Ao contrário do normal discurso do cinema, em que nos pedem para desligar os telemóveis durante o filme, neste filme, o telemóvel é essencial. As pessoas compram o bilhete para o filme e têm de dar o seu número de telemóvel; a partir daí, aleatoriamente, será escolhido pelo sistema um desses contactos que receberá uma chamada e quem atender ouvirá do outro lado da linha a protagonista a pedir ajuda. Será a pessoa escolhida aleatoriamente a encarregar-se do percurso cinematográfico da atriz, empenhando-se em ajudá-la a escapar, assim como a decidir se ela ajuda ou não outras vítimas que vai encontrando durante o filme, pois é o recetor da chamada que vai controlar o seu destino. Uma vez que as imagens no ecrã estão a ocorrer ao mesmo tempo da chamada recebida, podendo assim o escolhido conversar diretamente com a protagonista do filme, cria-se "juntos" um filme interativo e dinâmico.

Drew Grimm Van Ess, explica no seu artigo sobre "Last Call" em CREATORS.CO (1), que se resume a "um software especialmente desenvolvido que processa essas instruções e lança uma cena de acompanhamento apropriada." É necessário ter noção de que, de certa forma, as cenas já estão programadas, apesar de o espectador acreditar que tudo o que acontece durante o filme é consequência das suas decisões. Devido à programação já existente, de acordo com várias variantes, isto pode levar à frustração interativa do espectador por achar que tomou a decisão errada, ou pelos resultados inesperados da sua intervenção, tanto mais que se trata de um filme de terror onde os vários momentos de *suspense* e de decisão estão nas mãos dos espectadores.

Cada chamada, cada audiência implica um desfecho diferente. Através da chamada o recetor obtém uma experiência muito mais real, não só as imagens da tela mas também da própria respiração da atriz e dos seus passos, através do telemóvel. E tudo termina da mesma forma, com uma chamada em que se ouve do outro lado "Eu tenho o teu número, a próxima vítima és tu!"

Temos ainda uma prova de que as redes sociais se têm expandido a uma grande velocidade e que isso pode atrair a atenção de alguém indesejado em "Take This Lollipop"(2011) que utiliza o acesso ao Facebook do espectador, combinando o sinistro e o bizarro. A utilização

do *Facebook* do próprio espectador implica que este se sinta imerso do filme, acabando também por transmitir uma ideia de insegurança porque, acima de tudo, este filme mostra uma realidade possível do que poderia acontecer a quem tem acesso ao nosso perfil numa rede social.

O recente boom do vídeo 360 graus, vem acentuar a procura de experiências imersivas do espectador contemporâneo. Vários filmes de terror de sucesso como "Invocação do Mal", "O Homem das Trevas", "O Chamado 3", entre outros, tiveram versões em vídeos 360 graus, dando uma experiência mais intensa do medo. Estes vídeos estão disponíveis *online* e podem ser encontrados no *Youtube* e até no *Facebook*.

Considerações finais

O cinema sempre foi rodeado de pesquisas e experimentalismos, afinal foi essa a base do desenvolvimento da linguagem audiovisual. É não só umas das artes de entretenimento, mas também uma área que busca novas formas de promover a linguagem cinematográfica. É

fundamental acrescentar, a este percurso, inúmeras investigações que amplificam e permitem que o cinema ultrapasse as barreiras da linearidade.

O cinema clássico é uma das formas mais preocupadas com o entretenimento, sendo que estas práticas, que se vão desenvolvendo ao longo dos tempos e com o advento do digital e da inovação tecnológica, permitem, ainda mais do que atualmente, que o espectador embarque numa viagem imersiva e interativa.

Concluimos, portanto, que o género de terror é ideal para o cinema interativo, visto desencadear uma profunda imersão na narrativa e forte reação emotiva, Regra geral – independentemente dos filmes interativos –, estes podem ser destinados a vários usuários ao mesmo tempo, caso seja exibido no cinema, ou para um só usuário, caso se trate de um filme *online*.

NOTAS:

(1) Creators.co é o *brainchild* de moviepilot.com. Esta plataforma é o lugar onde se pode postar sobre qualquer tema *geeky* ou ideia.

Referências bibliográficas

- Cirino, N.N. (2012). *Cinema Interativo: Problematizações de linguagem e roteirização*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco (Tese de mestrado).
- Manovich, L. (2001). *The language of new media*. MIT Press.
- Mendes, R. (2014). *A relação da interação com a narrativa cinematográfica: um caso de estudo de filmes com interatividade no Youtube*. Porto: Universidade do Porto.
- Mendes, R. (2014). *A relação da interação com a narrativa cinematográfica: um caso de estudo de filmes com interatividade no Youtube*. Porto: Universidade do Porto.
- Rouse, R. (2009). Match made in the Hell: The inevitable success of the horror genre in video games. In B. Perron (Ed.). *Horror Video Games: Essays on the fusion of fear and play*. U.S.A: McFarland & Company Inc.
- S.Cruz, R.M. (2015). Experiências pioneiras em cinema expandido. *Z Cultural – Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea*, 8(1), 4. Acessível em <http://revistazcultural.pacc.ufrrj.br/experiencias-pioneiras-em-cinema-expandido-de-roberto-moreira-2/>
- Silva, B.; Tavares, M.; Reia, V. (2016). *Os caminhos que se bifurcam: hipóteses de interatividade para o cinema do futuro*. Atas do II Simpósio Internacional Fusões no Cinema.
- Viveiros, P. (2005). *Cinema e tecnologia: Novas interações*. In Livro de Actas – 4º SOPCOM.
- Yamada, F. (s.d.). *Cinema Interativo. Sarjeta Produções*.

Sitografia

- Caminhos Film Festival (2015). II Simpósio Internacional - Fusões no Cinema. Coimbra/Leiria: Caminhos do Cinema Português XXI - 3-5 dezembro 2015. Acessível em: http://caminhos.info/docs/proceedings_simposio_2015.pdf
- Grupo II Simpósio- Funções no Cinema (2015, Dezembro 3-5) Acessível em: http://caminhos.info/docs/proceedings_simposio_2015.pdf
- Jordon, J. (2010, Julho 19) Acessível em: <http://www.makeuseof.com/tag/3-free-interactive-movies-web-control/>
- Publicado em 2011, Julho 18 em: <https://thisisnotadvertising.wordpress.com/2011/07/18/13th-street-last-call-the-first-interactive-horror-film/>
- Publicado em 2010, Março 2. Acessível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qe9CiKnrS1w>
- Silva, B.; Tavares, M.; Reia, V. Acessível em: https://www.academia.edu/31444625/Considerando_o_tempo_e_o_cinema_interativo_primeira_parte
- Silva, B; Nárciso, A.; Zagalo, N. (2015) Acessível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/42104/1/NZ_et.al_2015_survival_interativo-cap.pdf
- Van Ess, D.G. (2014), *Last Call - The interactive horror film that calls you into the movie*, writer at CREATORS.CO. Acessível em <https://moviepilot.com/posts/1426708>

Paulo Lepetri¹

Recebido: 28-01-2018
Aprovado: 11-02-2018 / Publicado: 28-02-2018

DOI: <https://doi.org/10.23882/OM08-1-2018-I>

INFLUÊNCIAS BRASILEIRAS NUM NOVO ESTILO COMUNICACIONAL

Uma visão “invasora” dos «brazucas» na radiodifusão portuguesa

Resumo: Esse artigo tem como objetivo abordar a importância que a linguagem radiodifusora brasileira teve para a portuguesa. Na perspectiva de que a linguagem brasileira foi fundamental para o surgimento de uma dinâmica que conduziu a um novo estilo comunicacional, tanto ao nível da programação como das emissões, o artigo vem demonstrar a relação histórica da comunicação lusa com a brasileira, através da invasão «*brazuqueira*».

Esta invasão, que começou com a música popular brasileira, a partir da década de quarenta e provocada pelos inúmeros comunicadores brasileiros, chegados a Portugal.

Foram estes profissionais de rádio e televisão que demarcaram uma nova intensidade comunicacional, extremamente contagiante no quotidiano de todos os recetores portugueses.

Com a interferência dos «brazucas» na comunicação radiodifusora, vivenciamos uma nova postura, marco irreplicável e único no cenário deste país, trazendo uma nova imagem nos média portugueses, tocada pelas múltiplas alterações culturais, políticas e ideológicas.

Palavras-chave: Rádio; televisão, linguagem comunicacional, «brazuca».

BRAZILIAN INFLUENCES IN A NEW COMMUNICATION STYLE

An invasive view of «brazucas» in the Portuguese media

Abstract: This article aims to address the importance that the Brazilian broadcasting language had for the Portuguese.

In the perspective that the Brazilian language was fundamental for the emergence of a dynamic that led to a new communication style, both in terms of programming and emissions, the article demonstrates the historical relationship between Portuguese and Brazilian communication through the “*brasuqueira*”.

This invasion, which began with Brazilian popular music, from the 1940s, and provoked by countless Brazilian communicators, arrived in Portugal.

It was these radio and television professionals that demarcated a new intensity of communication, extremely contagious in the daily lives of all Portuguese recipients.

With the interference of the “Brazucas” in the broadcasting communication, we experienced a new posture, an unmistakable and unique landmark in this country's scenario, bringing a new image in the Portuguese media, touched by multiple cultural, political and ideological changes.

Keywords: Radio, television, communication language, «Brazuca».

¹ Doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade do Minho (Portugal)
(paulolepetri@gmail.com)

Uma visão “invasora” dos «brazucas» nos média portugueses

A minha visão invasora dos «brazucas» em Portugal tem início com a chegada dos primeiros colonizadores portugueses ao Brasil e, com eles (1551), a vinda dos jesuítas (Neto e Bomura, 2008, p.177) com o seu propósito catequizador da nação indígena. Mais tarde, com a vinda da família real portuguesa (1807), firma-se um paradigma desenvolvimentista, demarcado no seu percurso histórico pelo grito independentista de D. Pedro I (1822) e, mais tarde, pelo movimento republicano do Marechal Deodoro da Fonseca, primeiro Presidente do Brasil (1889).

É neste percurso temporal que se concretiza a verdadeira génese do povo brasileiro, apoiada no tripé cultural de índios, negros e portugueses, demarcando de maneira acentuada o “autêntico ADN” do povo brasileiro.

Se, por um lado, Portugal doou de forma categórica aspetos inquestionáveis e fundamentais para a formação da cultura brasileira, como a religião, a música, a gastronomia, a valiosa mão-de-obra lusitana dos então “brasileiros de torna-viagem” (Alves, 1994, p.35) nos garimpos do ouro das Minas Gerais (XVIII), no desenvolvimento da lavoura cafeeira a partir do século XIX e no progresso do comércio urbano nas principais capitais brasileiras, no começo do século XX, além, é claro, da sua representatividade histórica como país descobridor e colonizador, e do seu determinante legado, fundamental para o crescimento sociocultural do povo brasileiro: a sua língua. Da mesma forma que atribuímos o essencial legado da cultura indígena, com as suas lendas, com a sua culinária, com o seu vocabulário, com os seus costumes e com as suas práticas populares na medicina derivada das plantas (Campos, 2017, pp.33; 44; 52), assim como a forte interferência da cultura africana que, a partir de sua chegada no século XVI, influenciou de forma contundente a transmissão da sua essência cultural, através do seu ritmo musical (Santos, 2016, p.219), culinário, religioso, linguístico (Franzin, 2012) e, no meu entender, o seu valioso espírito festivo.

Com essa fusão tem início o perfil de uma nação que emerge e se compõe na verdadeira formação do seu sincretismo (Barreto, 2008, p.480), herança valiosa de uma miscigenação, formadora da autêntica identidade de brasilidade. E é com essa identidade que Brasil e Portugal se entrelaçam, dando origem à sua inquestionável designação de “país irmão”. Entre tantos motivos integradores, foi a música, no meu entender, a primeira a incorporar uma transplantação precedente das suas verdadeiras origens. Como o fado que é, sem dúvida nenhuma, o principal género musical português e que, de acordo com várias fontes, tem a sua origem no Brasil.

O crítico e pesquisador musical José Ramos Tinhorão (Tinhorão, 1999, p.99) e a Enciclopédia de Música Brasileira afirmam que o fado é uma derivação do Lundu (Carvalho, 2003, p.60) brasileiro. Ele surgiu no Rio de Janeiro, no fim do século XVIII, como uma dança, e com o regresso do rei D. João VI e a sua corte a Portugal, em 1821, foi o responsável pela difusão das cantigas do fado por Lisboa. Nesse momento, sem a sua coreografia dançante, apenas como canção sentimental, sob a forma de “fado português”.

Da mesma forma que a Modinha que nasce no Brasil e vai para Portugal, por intermédio do cantor e compositor brasileiro Domingos Caldas Barbosa (Tinhorão, 1999, p.115), voltando novamente para o Brasil, no começo do século XIX, para se caracterizar como sendo o melhor meio de expressão poético-musical brasileiro.

Mas devemos ressaltar que tanto a Modinha e o Lundu (Caldas, 1985, p.10), quanto o próprio fado, são integrantes de uma hibridização gerada por uma cultura determinada pelo próprio expansionismo do Império Português do século XV em diante e que inegavelmente são géneros musicais que se vêm entrelaçando com a própria história da música luso-brasileira, bem como devemos

ressaltar que só com o desenvolvimento dos primeiros centros urbanos no Brasil, a partir do final do século XIX, é que se configura a verdadeira síntese da expressão musical urbana brasileira, através do hibridismo do som de índios, negros e portugueses.

Não podemos esquecer que no percurso extensional da história, Portugal sempre esteve ativamente presente em várias esferas da sociedade brasileira, através de um multiculturalismo ramificado por vários ícones que, cobertos por uma aura resgatam o verdadeiro significado do lusitanismo, como é no caso da maior festa popular do Brasil, o Carnaval, que foi “importado” por portugueses, por volta do século XVII. Portanto, foi graças a Portugal que o Entrudo (Silva, 201, p.50) desembarcou na cidade do Rio de Janeiro, em 1641, tendo como figura emblemática dessa festa o sapateiro português José Nogueira de Azevedo Paredes, o então - Zé Pereira³. Da mesma forma, um outro ícone ligado ao Carnaval está intrinsecamente ligado aos portugueses, na forma perfeita de um produto do imaginário luso-brasileiro: a mulata, que cantada em prosas e versos fez despertar a vocação de mito sexual – obra-prima do colonizador português.

Igualmente, outras importantes representações lusitanas estão hoje presentes na sociedade brasileira, como é o caso da Escola de Samba Unidos da Tijuca, a mais portuguesa de todas as escolas carnavalescas do Brasil, o glorioso Clube de Regatas Vasco da Gama, com o seu valoroso contributo para a história do futebol brasileiro, na Cidade do Rio de Janeiro, assim como a Associação Portuguesa de Desportos, na Cidade de São Paulo, além, é claro, das inúmeras comunidades portuguesas (Knopfli, 2007, p.197) espalhadas por todo o Brasil e de uma população que, ao longo dos anos, se tornou extremamente significativa perante os dois países: os luso-descendentes.

Na verdade, o português nunca foi visto como estrangeiro no Brasil, ele tornou-se parte de uma sociedade que, entre tapas e beijos, ao longo da sua história, se completam e se entregam no mesmo perfil de cidadania, quer pelos laços afetivos que os unem, quer pelos direitos da própria constitucionalidade que, a partir da era Vargas (1930-1945), veio beneficiar a entrada dos portugueses no Brasil.

Se a Constituição de 1934 limitava as quotas de entrada para estrangeiros de todas as nacionalidades no país, a Constituição de 1938 suspendia essa lei apenas para portugueses. Entre 1939 e 1945, houve uma redução da imigração em todo o mundo devido à Segunda Guerra. Durante o conflito mundial, Getúlio Vargas (Melo, 2014, p.443) enviou circulares para os serviços diplomáticos do exterior, dizendo que os portugueses poderiam entrar no Brasil, elegendo uma condição jurídica especial para eles, perante o Art. 129, IV, da Constituição de 1946, onde estabelece que são brasileiros “os naturalizados pela forma que a lei estabelecer, exigidas a eles (aos portugueses) apenas a residência no país por um ano ininterrupto, idoneidade moral e sanidade física” (Isabelle, 2013, 15719).

Mais tarde, os direitos e privilégios dos portugueses são mantidos nas constituições de 1967 e 1969. E, tratando-se de nações irmãs, a última Constituição Brasileira de 1988⁴ segue com os mesmos privilégios aos portugueses, dando-lhes uma situação jurídica mais favorável que todos os demais estrangeiros.

³ A figura do “Zé Pereira” era o sapateiro português José Nogueira de Azevedo Paredes que, num Carnaval, por volta de 1850, reuniu amigos e agitou as ruas do Rio de Janeiro ao som de bombos, zabumbas e tambores. Era o que faltava para a popularização definitiva dos festejos na cidade, e o início de uma metamorfose que transformaria não apenas o Carnaval, mas toda a música brasileira. No ano seguinte já havia vários imitadores do “Zé Pereira”. As primeiras sociedades carnavalescas também abriram as portas para o novo costume. O Zé Pereira viraria até espetáculo teatral (“Zé Pereira Carnavalesco”), em 1869 pelo ator cómico Francisco Correia Vasques (1839-1892). (Lorenzo, 2004), 04,10,16.

Não podemos deixar de mencionar que a imigração portuguesa para o Brasil, do início da sua colonização até ao início do século XX, deixou traços permanentes na evolução da sociedade brasileira, da mesma forma que, em meados desse mesmo século, esse número de imigrantes portugueses decresceu acentuadamente, começando a surgir, em finais da década de 70, um movimento inverso, no qual os brasileiros, na sua maior parte luso-descendentes, na busca por melhores condições de vida, “invadiam Portugal”.

No meu entender, o grande responsável por essa invasão «*brasuqueira*» em Portugal, muito antes dos finais dos anos 70, foi o veículo rádio que, por volta do final da década de trinta até o começo dos anos 60, começou a propagar, com enorme sucesso, as então marchinhas carnavalescas (Severiano e Mello, 1997, p.19), oriundas das companhias de teatro de revista brasileiras que se apresentavam em Lisboa e no Porto⁵. Aliás, sobre as marchinha carnavalescas, devemos ressaltar que elas chegaram ao Brasil pelos portugueses (Caldas, 1985, p.45) e se caracterizam pela mistura da marcha portuguesa com ritmos das marchas militares, embora com um ritmo mais acelerado, com letras picantes e com um duplo sentido.

Sem dúvida nenhuma, o veículo rádio foi o grande divulgador da Música Popular Brasileira (MPB) em Portugal. Responsável pela divulgação de vários compositores e intérpretes, como Chico Buarque, Maria Bethânia, Joana, Ivan Lins, Milton Nascimento, Djavan, entre muitos outros, e também pelos inúmeros movimentos musicais brasileiros, como o da Bossa Nova de João Gilberto, Tom Jobim e Vinícius de Moraes, a jovem Guarda do Rei Roberto Carlos, passando pelo Tropicalismo de Caetano Veloso, Gal Costa e Gilberto Gil, ao Samba de Zeca Pagodinho, Seu Jorge e Alcione, a acensão da música sertaneja de Chitãozinho e Chororó, Leandro e Leonardo ao cantor Teixeira que, em meados dos anos 60, foi eleito pela crítica como o cantor de maior vendagem de discos em Portugal, interpretando a música “Coração de Luto”.

Na linha histórica radiofônica, brasileira e portuguesa, as semelhanças esbarram-se na ação dos seus protagonistas, a sua evolução ecoa, dimensionando, nas ondas emissivas do rádio, o desenvolvimento gradativo de ambos os países, tendo como início o vanguardismo do português Abílio Nunes dos Santos e a sua CT1AA (Santos, 2005, p.110), pelos brasileiros Edgard Roquete-Pinto e Henry Moritze (Moreira, 2000, p.21), com a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, marcos radiodifusores, na década de 20, protagonistas dos primeiros passos de um percurso de grandes desafios e apaixonantes conquistas, de lutas incansáveis, quer pelas dissonâncias programáticas dos seus governos, quer pela esperança dos seus entusiastas na luta por um meio de comunicação de massas para todos, quer pela sua elitização generalizada e pelo alto valor dos aparelhos receptores, inacessível a boa parte da população, quer pela dificuldade da sua aquisição, quer também por uma burocracia sem precedentes, através das taxas pagas às emissoras e também ao governo, quer por uma programação que, na altura, já não correspondia mais à expectativa do gosto popular.

Uma década depois, brasileiros (Brittos, 2002, p.102) e portugueses (Santos, 2005, p.170) assistem à popularização e à proliferação das emissoras de rádio, ao seu desenvolvimento técnico e ideológico, assim como à sua regularização programacional, à expansão das suas emissões, à organização dos conteúdos transmitidos, bem como à forte legislação regulamentada e atribuída pelo Estado (Moreira,

⁵Algumas marchinhas carnavalescas que fizeram sucesso: “Mamãe Eu Quero” (Vicente Paiva/Jararaca); “Olha a cabeleira do Zé-Zé” (Composição: João Roberto Kelly e Roberto Faissal); “Pó de Mico” (Dora Lopes/Renato Araujo/A. Souza); “Me Dá Um Dinheiro Ai” (Homero Ferreira/Ivan Glauco); “Fantasia de Toalha” (Sacomani/Arrelia/Ercílio Consoni); “Índio Quer Apito” (H. Lobo/Milton de Oliveira); “Roubaram a Mulher do Rui” (José Messias); “Vai com Jeito” (João de Barro); “Joga a Chave Meu Amor” (J. R. Kelly/J. Rui); “Cidade Maravilhosa” (André Filho) e a mais antiga delas todas “Ô abre alas” (Criada em 1889 por Chiquinha Gonzaga). (Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira, s/d) 04/11/17

1998, p.30), ao surgimento dos primeiros ídolos e à chegada da publicidade e ao interesse fulcral da sua propagação emissiva por parte do governo.

Com a chegada da década de 40, Portugal e Brasil vivenciam o veículo rádio não só como um meio de entretenimento, lazer e propaganda, mas também como um importante meio de informação e de opinião pública, fundamental instrumento político-ideológico, sustentado pela força opressora da censura perante os valores de um Estado Novo, regimentado por António Oliveira Salazar e por Getúlio Vargas. Foi também uma década marcada pela evolução do crescimento tecnológico, por uma nova dinâmica programacional, pelo início do marketing publicitário e pela valorização da audiência, atingindo um patamar pelo qual a linguagem da comunicação verbal se torna uma arte, juntamente com o desenvolvimento técnico e com a propagação musical, formando assim os elementos fundamentais para uma dinamização do veículo que tinha como principais propagadores a Rádio Nacional do Rio de Janeiro (Brasil) e a Emissora Nacional (Portugal).

Com o indiscutível papel de maior meio de comunicação de massa da época, a rádio chega à década de 50 como sendo um importante instrumento na criação dos hábitos e costumes das sociedades portuguesa e brasileira. Divulgador cada vez mais abrangente, o veículo rádio evoluía tecnologicamente, levando assim a todos os cantos a música (carro - chefe da sua programação), juntamente com os modismos culturais da época, as mudanças políticas dos seus governantes, as informações jornalísticas do seu dia-a-dia, os capítulos inéditos das suas radionovelas, as locuções inflamadas que o desporto permitia, assim como as gargalhadas dos seus programas humorísticos, estimulando, tanto os Portugueses quanto os brasileiros, para o surgimento de uma nova sociedade, quer pelas práticas culturais divulgadas, quer pelo então estímulo propagado pelo consumo.

A década de 60 ficou marcada, para ambos os países, como sendo uma época criativa, que fez com que a rádio deixasse de ser um veículo de sentido único, ou melhor, só ser ouvido, passando também a deixar-se ouvir através das pessoas que, ao falarem, desenvolviam uma nova inter-relação de linguagem que, identificada, se tornava muito mais comunicativa. Outro espeto foi o incómodo causado pela censura. Se, por um lado, Portugal vivenciava, com a saída de Salazar do governo, uma nova fase radiofónica, produzindo programas de alto nível, seja humorísticos, informativos, de entretenimento, de crítica ou de prestador de serviços, o Brasil mergulhava na radicalização censória do Regime Militar e a mudança do contexto brasileiro, fazendo emergir um novo sistema de comunicação de massas que tem como ponta de lança a “era da televisão”, obrigando assim, cada vez mais, à readaptação da rádio às novas condições de produção, de programação e de comercialização.

Mas a década de 70 também ficaria marcada, para ambos os países, como sendo uma época ditatorial por parte dos seus governantes: se, por um lado, o meio radiofónico foi um dos mais visados, ao mesmo tempo que o mais usado pelos regimes, foi, sem dúvida nenhuma, o meio que melhor soube servir-se do próprio regime para alcançar o seu crescimento e a sua expansão, tanto na área tecnicista como humana, desenvolvendo assim a sua capacidade de gerir, ultrapassar e superar todas as condições adversas a ele impostas. Também foi uma década que ficou marcada, para ambos os países, como um momento de eclosão, quer pelo aumento de novas estações e o desenvolvimento de novas faixas, no caso a FM, bem como na potência e no alcance de novos emissores, isso sem falarmos no surgimento das primeiras rádios clandestinas (piratas) e o importante despontar de uma nova linguagem comunicacional mais envolvente, afetiva e muita mais próxima do ouvinte.

Mas eis que chegam os anos 80 e, com eles, a grande expansão do veículo rádio, tanto em Portugal quanto no Brasil, quer pela disseminação do número de aparelhos pela população, proporcionando uma melhor cobertura do meio, quer pelo crescimento espantoso de emissoras radiofónicas e o seu

faturamento programacional e publicitário, como também pelo seu importante papel de veículo de utilidade social.

Se, por um lado, o Brasil politicamente começava a visualizar a tão almejada abertura política, Portugal vivia o seu sonho de prosperidade com a sua adesão à Comunidade Europeia. Em ambos os países o meio radiofónico desfrutava o seu momento de transformação, quer pelos avanços da tecnologia do meio, proporcionando uma contundente expansão emissiva, quer pelo contágio de um novo formato comunicacional, através do dinamismo musical e desportivo, uma vez que foi a partir do começo dessa década que se deu uma verdadeira invasão de jornalistas, narradores e comentaristas brasileiros na rádio desportiva portuguesa, proporcionando entusiasticamente um novo formato criativo e uma nova linguagem decorrente do próprio jogo, bem como na sua programação e de uma melhor adequação das emissoras perante o seu público-alvo, fazendo com que o veículo rádio começasse a criar e a recriar através das ondas livres das emissoras piratas uma nova linguagem, um novo contágio comunicacional, abrindo assim as suas portas para a chegada da Rádio Cidade, elo fundamental da invasão brasuqueira em Portugal.

O linguajar brazuca contaminou os radiouvintes, invadindo de forma criativa e com seu modo brejeiro as ondas emissivas da rádio, proporcionando, além de um encontro cultural, o surgimento de uma nova identidade híbrida que trazia como obrigatoriedade na performance do seu discurso comunicacional brasuqueiro, a importante necessidade de “não ter medo de ser feliz”.

Outro forte componente de propagação cultural brasileira em Portugal foi o cinema, com os filmes *Dona Flor e seus dois maridos*, de Jorge Amado, *O Casamento*, de Arnaldo Jabor e *Xica da Silva*, de Cacá Diegues. O teatro também se fez presente com as peças *O Santo Inquérito*, do autor Dias Gomes, e *Barraca Conta Tiradentes*, de Augusto Boal e Gianfrancesco Guarnieri, isto sem deixarmos de falar das obras literárias do escritor Jorge Amado que também em Portugal já eram muito bem aceites. Ainda como referência da migração do sotaque brasileiro, na comunicação de massas portuguesa, ressaltamos as dobragens dos desenhos animados, principalmente os da Disney, ficando assim quase impossível para qualquer português, hoje na casa dos 40 anos, tentar ouvir a voz da Branca de Neve ou do Mikey, assim como muitos outros personagens de Walt Disney, sem que estes não tenham a pronúncia do português brasileiro.

Contudo, não podemos negar que algumas das mais fortes responsáveis por toda essa “invasão brasuqueira”, nos meios de comunicação de massas deste país, foram, sem dúvida nenhuma, as telenovelas que, a partir de 1977, na RTP1, com *Gabriela Cravo e Canela*, deu início a um ciclo migratório – cultural - brasileiro de grande impacto comunicacional, no qual teve início um percurso “telenoveleiro” que, ao longo de várias décadas, vem envolvendo, de forma imagética, toda a sociedade portuguesa, ao ponto de propor a essa mesma sociedade, além de novas expressões para a própria língua portuguesa, uma envolvente e forte vivência da cultura brasileira, principalmente no seio da classe média.

Portanto, podemos afirmar que a então “infiltração” da linguagem brasileira nos média portugueses, a partir do final dos anos sessenta, como ponto de partida para o surgimento, nos anos oitenta, de um novo estilo comunicacional, tanto ao nível da programação como ao nível emissivo, dando-nos a reconhecer a forte aceitação na comunicação lusa dessa então “invasão da linguagem brazuca”. Invasão que, ao longo do tempo, começou a solidificar-se na eclosão harmoniosa e miscigenadora da Música Popular Brasileira (MPB), passando mais tarde a ser estimulada pelos inúmeros comunicadores brasileiros, entretanto chegados a Portugal. Inevitavelmente, dos locutores musicais aos narradores desportivos, passando pelos programas televisivos de humor, até chegarmos ao

cinema, ao teatro, e por que não, à literatura e, por fim, ao reconhecimento consagrador das telenovelas, houve um percurso, formatado por uma quase Babel linguística - cultural brasuqueira que foi propagado pelos inúmeros profissionais que, de certa forma, proporcionaram entre nós uma nova intensidade comunicacional, extremamente transmissiva, potencialmente envolvente, de maneira a nos oferecerem um novo momento paradigmático no quotidiano de todos os portugueses.

Mas, afinal, quem é esse brazuca “invasor”?

Na verdade, o brazuca é o lado diacrónico de uma nova linguagem comunicacional que, propagado, nos faz entender a amplitude do seu sentido aurático que, regido por importantes características como o sentimento de felicidade, conjugado com um pouco de irreverência e muita simpatia, desenha um perfil inquestionável de brasilidade, juntamente com a palavra esperança que, equalizadas na medida certa, prescrevem o antídoto eficaz contra todos os obstáculos.

No meu entender, o brasuquismo também pode ser visto como um “sintoma quase epidémico” que prolifera entusiasticamente em quem com ele tiver contato. Provido de um grande senso de humor, aliado a uma espontaneidade incontestável, o brazuca faz de um dos seus sintomas naturais, a alegria, um estilo próprio de vida. Ele é por si só um ser falante que procura, através da comunicação humana, os sinais vitais para o relacionamento social. É cordial por natureza, lúdico por afirmação e um gozador por necessidade. É um otimista, um amante da própria vida que, segundo o escritor Millôr Fernandes, pode ser visto como sendo “*um cara nascido metade no Rio de Janeiro e a outra metade em Minas Gerais, no Ceará, na Bahia, em São Paulo, sem falar em todos os outros Estados Brasileiros, sobretudo o maior deles: o estado de espírito*” (Fernandes, 1978, p. 50).

Mais é importante novamente ressaltar que a visão invasora dos brazucas é um resgate que tem início no Brasil, com a chegada dos primeiros colonizadores portugueses e com eles, a vinda dos jesuítas com o seu propósito catequizador, com a chegada da família real portuguesa, pelo grito independentista de D. Pedro I e pelo movimento republicano do Marechal Deodoro da Fonseca. Mais tarde, através do seu começo elitista radiodifusor, com os fundadores da *Rádio Sociedade do Rio de Janeiro*, Edgard Roquette Pinto e Henry Moritze, estabelecendo a mudança de uma missão educadora de uma cultura ilustrada. O mesmo que ocorreu, a partir de 1925, na cidade de Lisboa, através da CTIAA, de Abílio Nunes dos Santos, caracterizando a institucionalização do veículo rádio pela sociedade portuguesa.

Muito mais que a então chamada “invasão dos brazucas”, “*Portugal e Brasil são inseparáveis por razões históricas; pela língua portuguesa; pelo mar que une as duas margens do seu coração comum; pelas afinidades tão profundas e tão intensas quanto o sangue que corre nas veias dos dois povos irmãos*” (Correia. 2015, p.102).

Na verdade, essa ligação nada mais é do que a sedimentação de uma continuidade extensional, através do fluxo e refluxo migratório, quer pelas caravelas do colonizador ou pelas asas dos aviões da TAP, numa forte integração absorvida entre esses dois países que, cada vez mais, vão incorporando e compondo, na medida certa, novos momentos, quer pela herança do descobridor, contribuição portuguesa fundamental na civilização brasileira, quer agora pelo ecoar de uma pseudo invasão de uma nova linguagem, que não foi doce nem bárbaro, referenciando a letra e música tropicalista de Caetano Velos⁶ mais sim, determinante pela égide de seu importante legado vivido intensamente pela sua própria história.

⁶ Gravado ao vivo e lançado em outubro de 1976, “Doces Bárbaros” é um álbum duplo, no formato de vinil, com dezessete canções distribuídas em dezoito faixas. Tecnicamente traz gravações sujas, com várias deficiências. É um trabalho único nas carreiras de Gal Costa, Maria Bethânia, Gilberto Gil e Caetano Veloso. O repertório é quase todo de autoria de Gilberto Gil e Caetano Veloso.

A diferença dos Doces Bárbaros para outros grupos vocais é que as vozes não soam como uma, não constituindo arranjos harmônicos, demarcando as diferenças de cada um. Há momentos que a voz aguda e doce de Gal Costa sobressai aos demais, o mesmo acontecendo com a voz grave de Maria Bethânia, sendo as de Gilberto Gil e Caetano Veloso as que mais se confundem em uma só. Gal Costa é a voz do grupo, o centro intocável, docemente bárbara.

O primeiro disco traz apenas sete canções, longas, divididas em dois lados. “Os Mais Doces Bárbaros” (Caetano Veloso) abre a aventura musical. Alegre, já de início estabelece a proposta do álbum, com as quatro vozes explodindo as suas diferenças. Por mais de seis minutos é anunciada a invasão bárbara, trazendo na mesma mensagem afoxés, orixás, sincretismo cristão, astronaves, cordões, hino flower power, numa aventura que destila ventos tropicalistas. Pela primeira vez temos uma Maria Bethânia tropicalista, movimento do qual se negara fazer parte. (Lee-Meddi, 2010.) (Janeiro de 2016)

Referências bibliográficas

- Aldé, L. (2004). *O Zé Pereira. A evolução do Carnaval brasileiro*. Folclore e datas importantes. Educação Pública: Fundação CECIERJ. Governo do Rio de Janeiro. Consultado em 04 outubro. 2016. Disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/cultura/folclore/0013_04.html
- Alves, F. (1993). *Os brasileiros: Emigração e retorno no Porto oitocentista*. Porto: Edição do Autor.
- Knopfli, F. (2007). A comunidade portuguesa no Brasil. *Revista População e Sociedade*, 14(Parte II). Centro de Estudos da População. Economia e Sociedade. Edições Afrontamento. Consultado em 20 junho. 2017. Disponível em <http://www.museuemigrantes.org/docs/memoria/emigracao%20portuguesa%20para%20brasil.pdf>
- Barreto, L. (2008). *A aculturação portuguesa na expansão e o luso-tropicalismo*. Portugal: Percurso de intelectualidade. Volume I, Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Brittos, V. (2002). *Por que aconteceu aqui: O rádio em 1938 no Brasil*. Biblioteca On-line de Ciência da Comunicação. Consultado em 11 dezembro. 2017. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/brittos-valerio-radio-brasil-1938.pdf>
- Caldas, W. (1985). *Iniciação à Música Popular Brasileira*. São Paulo: Editora Ática.
- Campos, A. (2017). *Conhecendo as raízes culturais do Brasil*. São Paulo: Editora Cultural Brasil.
- Carvalho, P. (2003). *A história do Fado*. Lisboa: Dom Quixote.
- Castagna, P. (s/d.). *A Modinha e o Lundo nos séculos XVIII e XIX*. Apostila do curso História da Música Brasileira. Instituto de Artes da UNESP. Consultado em 30 setembro. 2016. Disponível em <https://escriturasvirreinales.files.wordpress.com/2014/04/lundum-y-modinha.pdf>.
- Correia, F. (2015). Entrevista concedida em 07 de outubro.
- Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira, s/d. *Domingos Calda Barbosa*. Consultado em 10 outubro. 2017. Disponível em: <http://dicionariompb.com.br/domingos-caldas-barbosa/dados-artisticos>.
- Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira (s/d). *Marchinhas Carnavalescas*. Consultado em 04 novembro. 2017. Disponível em: <http://dicionariompb.com.br/marcha-carnavalesca/dados-artisticos>.
- Fernandes, M. (1978). *Que país é este?* Rio de Janeiro: Editora Desiderata.
- Isabelle, S. (2013). Os direitos de nacionalidade concedidos aos portugueses à luz das constituições brasileiras. *Revista do Instituto do Direito Brasileiro*, 2(13). (Faculdade de Direito – Universidade de Lisboa).
- Nórdica, A. (2012). *Você sabe qual é a importância da cultura negra para a história do Brasil?* Portal EBC. Consultado em 05 dezembro. 2016. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/infantil/voce-sabia/2012/11/voce-sabe-qual-e-a-importancia-da-cultura-negra-para-a-historia-do>.
- Lee-Meddi, J. (2010). *Doce Bárbaros - Encontro telúrico da MPB*. Virtuália – O manifesto digital. Consultado em 10 janeiro. 2016. Disponível em: <http://virtualiaomaniesto.blogspot.pt/2010/01/doces-barbaros-encontro-telurico-na-mpb.html>.
- Melo, P. (2014). *A imigração portuguesa no Brasil: Um olhar regional e de gênero nos censos populacionais de 1920-50*. In *Experiência da Primeira República no Brasil e em Portugal*. Coimbra. Editora Imprensa da Universidade de Coimbra. Consultado em 20 dezembro. 2017. Disponível em: https://digitalis.dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/35885/1/A%20experie%cc%82ncia_artigo18.pdf.
- Moreira, S. (1998). *Rádio Palanque*. Rio de Janeiro: Mil Palavras.
- Moreira, S. (2000). *O rádio no Brasil*. Rio de Janeiro: Mil Palavras.
- Neto, A.; Maciel, B. (2008). *O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões*. Educar, Curitiba, n. 31: Editora UFPR.

- Nicolay, R. (2012). O Fado de Portugal, do Brasil e do mundo: As teorias sobre a sua origem. Música, Mídia e Espaço Urbano. *Contemporânea, edição 20, 2*(Vol-10).
- Santos, M. (2016). Contribuição do Negro para a cultura brasileira. *Revista Temas em Educação e Saúde, 12*(2). (São Paulo: Editora Araraquara).
- Severiano, J.; Mello, Z. (1997). *Canção do Tempo: 85 anos de música popular brasileira*. Volume I. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Silva, M.; Conrado, J. (2011). *Te conheço de outos carnavais: A linguagem das escolas de Samba nos circuitos da comunicação entre Brasil e Portugal* (Tese de Doutorado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Tinhorão, J. (1998). *História social da Música Popular Brasileira*. São Paulo: Editora 34.
- Knopfli, F. (2007). A emigração portuguesa para o Brasil. *Revista População e Sociedade, 14* (Parte II). Org. Pereira, Sousa e Ismênia. Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade. Edições Afrontamento. Consultado em 20 junho. 2017. Disponível em:
<http://www.museuemigrantes.org/docs/memoria/emigracao%20portuguesa%20para%20brasil.pdf>.

Alejandro Tapia Frade¹
Francisco Baptista Gil²

Recebido: 18-01-2018
Aprovado: 22-02-2018 / Publicado: 28-02-2018

DOI: <https://doi.org/10.23882/OM08-01-2018-B>

TRANSMISIÓN DE INFORMACIÓN POLÍTICA Y ESTRUCTURA DE REDES SOCIALES

Un análisis comparativo entre estudiantes universitarios de España y Portugal

Resumen: La investigación desarrollada trata sobre la estructura de comunidades virtuales (redes sociales en particular) en estudiantes universitarios. Se pretende avanzar en el modo de agrupación de personas y tránsito de información política en las redes sociales en torno a estructuras de tipo elitista o pluralista, usando la teoría de estructura de comunidades en relaciones públicas de Hunter y Dahl.

Dicha investigación se hace en términos comparativos entre España y Portugal. Resulta especialmente interesante la elección de las Universidades Loyola Andalucía (España) y Algarve (Portugal), ya que se encuentran geográficamente próximas, pero en países distintos y sus jóvenes universitarios presentan características, hábitos y comportamientos propios.

Palavras chave: redes sociales, elitismo, pluralismo, Facebook, WhatsApp, Twitter.

DIFFUSION OF POLITICAL INFORMATION AND STRUCTURE IN SOCIAL NETWORKS

A comparative analysis between spanish and portuguese university students

Abstract: The research deals with the structure of virtual communities (specially social networks) on university students. The main objective is advancing in how the political information runs in social networks in order to determine elitist or pluralistic structures, using for that purpose the theory of community structures in public relations of Hunter and Dahl.

This research is done in comparative terms between Spain and Portugal. The choice of the Universities Loyola Andalucía (Spain) and Algarve (Portugal), since they are geographically close, but in different countries and their university students have their own characteristics, habits and behaviors.

Keywords: Social Network, elitism, pluralism, Facebook, WhatsApp, Twitter.

¹ **Profesor Adjunto de la Universidad Loyola Andalucía (España)**

Doctor en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid (ajtapia@uloyola.es)

² **Profesor Adjunto de la Universidad de Algarve (Portugal)**

Doctor en Educación Artística/Artes Visuales por la Universidad de Sevilla (fgil@ualg.pt)

Introducción

Este estudio tiene como antecedente otro con la misma temática, titulado “Los estudiantes universitarios ante las redes sociales: cuestiones de uso y agrupación en estructuras elitistas o pluralistas”, publicado en 2010 (Tapia *et al.*, 2010). No obstante, las conclusiones de tal estudio se referían en general a todas las redes sociales, no concretando los resultados a redes sociales específicas como Facebook, WhatsApp o Twitter.

Sin duda, el nivel de desarrollo de las redes sociales entonces (Facebook no se tradujo al español hasta 2008, y WhatsApp fue fundada en 2009 – y comprada por Facebook en 2014) no permitió hacer la distinción entre redes sociales que este estudio propone.

Por ello, como primera gran aproximación, debe señalarse que en esta investigación tratamos de determinar la estructura de las comunidades creadas en redes sociales recuperando la teoría de estructura de comunidades divulgada en los años 50 y 60 por Dahl y Hunter. Una vez analizada la estructura, estudiamos la forma en que transita la información en estas comunidades, destacando el papel de los líderes, los anti-líderes y otras figuras en la generación, distribución y consumo de información en este entorno.

Actualmente, las redes sociales son una fuente preferente de información para los estudiantes universitarios, que las usan como sistema de relación interpersonal y también como fuente de información y demanda de peticiones sociales.

De ellas, Facebook, WhatsApp y Twitter son las redes sociales de mayor uso en España. Sin ir más lejos, según Internet WorldStats (2017) en España hay 23 millones de cuentas de Facebook activas (hay 40 millones de usuarios de internet), y casi 6 millones en Portugal (con 7 millones y medio de usuarios de internet). WhatsApp es usado por 1.200 millones de personas en el mundo, siendo líder en España, donde es usada por el 70% de la población (Rey, 2017). Twitter por su parte tiene más de 328 millones de usuarios en el mundo(1).

Además, según el estudio anual de redes sociales de IAB Spain (2017), Facebook y WhatsApp son las dos redes sociales preferidas por los españoles. Dicho estudio afianza el total conocimiento de Facebook (100% de conocimiento sugerido) entre los usuarios de redes so-

ciales, seguida por WhatsApp (94%) y Twitter (92%).

El uso esencial de WhatsApp y Facebook es social, presentando el perfil de uso de Twitter un uso más informativo. (IAB Spain, 2017).

Otro dato que apoya la importancia de las redes sociales como instrumento de comunicación fundamental entre españoles es que según el mismo estudio el 81% de los internautas de 16-55 años utilizan redes sociales, lo que representa más de 15 millones usuarios (IAB Spain, 2017).

Así, dado que estamos ante un sistema de comunicación preferente entre la población en general y también entre estudiantes universitarios, consideramos que vehicular la investigación en torno a las redes sociales ofrece unos potenciales resultados aptos que reflejan el modo de convivencia digital en esta población, y nos ayudará a entender cómo se difunde información de tipo político en este ámbito.

Por otra parte, se decidió usar la teoría de estructuras de comunidades de Hunter (1953), que afirmaba que las estructuras preeminentes en comunidades físicas eran de tipo elitista, concebidas fundamentalmente en relación a aspectos como la clase social o la reputación, con presencia muy marcada de la figura del líder, y Dahl (1961), partidario de estructuras pluralistas, más descentralizadas (Grunig y Hunt, 2003: 404-410) dada la extraordinaria trascendencia que dichas teorías han tenido para la investigación de estructuras comunitarias desde los años 20 para politólogos, sociólogos y comunicólogos.

También tenemos en cuenta el amplio estudio de Walton (1966) sobre centralización en comunidades, en la que examinó 39 estudios en 75 comunidades, y llegó a la conclusión de que los sociólogos habían encontrado con más frecuencias estructuras elitistas, y los politólogos estructuras pluralistas. Después examinó más casos (alcanzando a 166) sobre investigadores ajenos a ambas tendencias, y concluyó que el grado de centralización de poder en una comunidad dependía de las características estructurales como el tamaño de la población, la presencia de una reforma gubernamental o la ausencia de propiedad de las grandes empresas de negocios, por lo que ambos (elitistas y pluralistas) tenían razón.

Actualmente no existe un consenso sobre esta cues-

tión, pero parece que al menos la mayoría de ellos aceptan la teoría de la contingencia de poder de la comunidad, que señala que algunas de ellas encajan en el modelo centralizado (comunidades elitistas) y otras en el descentralizado (comunidades plurales), dependiendo de sus características.

La cuestión no es menor, pues de la estructura que tenga la comunidad dependerá la forma de hacer cualquier acto comunicativo, también político, en ella.

Como antecedente al estudio de estructuras en redes sociales, hay que nombrar el trabajo de Flórez (2008) que destaca varias tipologías de usuarios en función del uso que hacen de las redes sociales; así, señala que los *alpha users* son aquellos que actúan como catalizadores de opinión y noticias. Serían una o varias personas que propagan información, resultando por ello de extremo interés para la acción política. Asumirían por tanto la posición de liderazgo dentro del grupo. Otro tipo de usuarios serían los *bridge users*, que actúan de puente entre grupos. En este caso se trata de individuos que cuentan con relaciones potentes en diferentes grupos, lo que hace que puedan ser buenos comunicadores de elementos innovadores. Finalmente, en contraposición de los *alpha users*, nos encontramos con los *omega users*, que son individuos donde finalizan los procesos comunicativos, por simple inactividad, rechazo o miedo al cambio. Son por ellos consumidores, no difundiendo ni propagando información en sentido alguno.

También hay que nombrar como antecedente el estudio de Tapia *et al.* (2010) que concluyó la presencia de estructuras pluralistas con algunos elementos propios de estructuras elitistas, como la presencia de grupos con mayor uso que otros, pero sin la condición de liderazgo, esencial para concluir una estructura de este tipo.

Al margen de la cuestión de la estructura de grupos en redes sociales, hay que señalar que abundan los estudios sobre comunicación política y redes sociales. En relación a Facebook, destaca un estudio que concluyó un escaso uso de esta herramienta por parte de los diputados españoles (Túñez y Sixto, 2011).

La red social Twitter ha sido de igual modo objeto de numerosos estudios. Deltell (2011) hizo un estudio de caso sobre el grupo político *Equo* con unos resultados

desesperanzadores: a pesar de ser la formación política la más seguida y preferida, no consiguió generar voto, cosechando unos pobres resultados electorales.

No obstante, Zarrella, (2010) destacó la tendencia contraria. En efecto, tal estudio concluyó que en el 74% de las contiendas electorales de Estados Unidos los candidatos con más seguidores alcanzaron mejores posiciones finales.

Y en esta misma línea y posicionamiento con respecto a que la presencia política en redes sociales mejora los resultados del grupo, una investigación realizada sobre las elecciones alemanas de 2009 probaron la correlación significativa y positiva entre el número de tweets que mencionan un partido político y sus resultados electorales (Tumasjan *et al.*, 2010)

Así las cosas, otro autor destaca que si bien el valor de las redes sociales como herramienta predictiva en resultados electorales es indiscutible, la reflexión final que podríamos realizar es un conglomerado de múltiples factores como la imagen, la reputación, la credibilidad o la presencia física del candidato. (Congosto, 2011). En ese sentido, tanto Caldevilla (2009) como Rodríguez y Ureña (2010) destacan que las redes sociales deben ser parte del mix de comunicación en campaña electoral. De hecho hay quien señala que esto ya sucede (Castells, 2008; Cárdenas-Neira, 2014).

Otro estudio sobre una herramienta de social media diferente, YouTube, trató la figura del prosumidor de contenido político en tal red, destacando un perfil que consume mucha información, pero que en todo caso resulta pasivo en generación y distribución de la misma (Berrocal *et al.*, 2014).

En definitiva, esta investigación persigue replicar estos modelos de estructura de comunidades en las redes sociales estudiadas (Facebook, WhatsApp y Twitter) para considerar las mejores estrategias de comunicación políticas en este medio, ya que como se aludía anteriormente la estructura define en buena medida el modo de acercamiento.

Metodología

El diseño de investigación utilizado es no experimental, exploratorio y descriptivo. Por ello, el proceso ha

consistido en el examen de paradigmas teóricos en relación al objeto de estudio, aplicando posteriormente el uso de la técnica de encuesta.

La encuesta es escrita y autoadministrada por lo que la muestra la completó de forma autónoma, habiendo un técnico responsable de estudio presente en el momento de la realización.

En dicha encuesta se utilizan preguntas dicotómicas, abiertas, cerradas y basadas en escalas. Se decidió el uso de escalas impares, de tipo acuerdo – desacuerdo en cinco posiciones, posibilitando la neutralidad en la opinión, ya que al ser un estudio a priori interesante para los encuestados se esperó una adecuada respuesta.

Específicamente para cada red social estudiada (Facebook, WhatsApp y Twitter), se usó una escala de tipo acuerdo-desacuerdo de Likert de 5 posiciones que medía la actuación del encuestado en las redes sociales y la percepción que tenía de los demás de su grupo al respecto, ya que el estudio de las estructuras elitistas y pluralistas pivota en torno al concepto de liderazgo. Las escalas están basadas en dos investigaciones anteriores: una que trataba las redes sociales de forma genérica (Tapia *et al.*, 2010) y otra que estudiaba Facebook (Ellison, Steinfield y Lampe, 2007).

Por ello, consideramos que condición necesaria para que exista dicho liderazgo en redes sociales es que éste debe ser explícitamente reconocido como tal por el resto, o al menos debe reconocerse por los demás que alguien orienta al resto, no siendo suficiente que alguien use más algún aspecto de dicha red social para ser reconocido como líder.

Es interesante distinguir si en efecto es una sola persona o un grupo de personas el que usa más la red social y orienta el devenir de las conversaciones, ya que de ser de un grupo de personas el que dirige la susodicha podría inferirse la hipótesis del pluralismo como estructura preeminente, mientras que si dicha red social está dominada por una única persona que es reconocida como líder (que a su vez designará un equipo de personas como acólitos), habría que destacar la hipótesis contraria y situar el elitismo como estructura preferente.

En concreto los ítems que se usaron por red fueron los siguientes:

Facebook

- Soy el que más uso Facebook de mis amigos
- Uno de mis amigos de Facebook sube y comenta más fotos y noticias que los demás
- Uno de mis amigos de Facebook sube y comenta más fotos y noticias políticas que los demás
- Uno de mis amigos de Facebook envía más mensajes de messenger que los demás
- En Facebook tengo varios amigos que comparten bastante más noticias y vídeos que los demás
- En Facebook tengo varios amigos que comparten bastante más noticias y vídeos políticos que los demás
- Uno de mis amigos usa en general más Facebook que los demás
- El que orienta las conversaciones fuera de la red también la orienta en Facebook
- En Facebook nadie orienta las conversaciones

WhatsApp

- Hay alguien en mis grupos de WhatsApp que sube y comenta más fotos que los demás
- Hay alguien en mis grupos de WhatsApp que sube y comenta más fotos políticas que los demás
- Hay alguien en mis grupos de mis grupos de WhatsApp que publica y comenta más noticias que los demás
- Hay alguien en mis grupos de mis grupos de WhatsApp que publica y comenta más noticias políticas que los demás
- Hay alguien que en general usa más WhatsApp que los demás
- Soy el que más creo grupos y uso WhatsApp de mis amigos
- Creo grupos y uso WhatsApp con más intensidad que la mayoría de mis amigos
- Mis amigos y yo usamos WhatsApp con intensidad parecida
- El que orienta las conversaciones fuera de la red también la orienta en WhatsApp
- Hay alguien en mis grupos de WhatsApp que orienta las conversaciones

Twitter

- Uno de mis amigos sube, comenta y retuitea más noticias y fotos que los demás en Twitter
- Uno de mis amigos sube, comenta y retuitea más noticias y fotos políticas que los demás en Twitter
- Varios amigos míos suben, comentan y retuitean más información que los demás
- Soy el que más uso Twitter de mis amigos
- Varios amigos míos suben, comentan y retuitean más información política que los demás
- Soy el que más uso Twitter de mis amigos
- Tengo más seguidores que la mayoría de mis amigos
- Mis amigos y yo usamos Twitter con intensidad parecida
- Muchos amigos míos me siguen
- Consumo información política en Twitter en mayor medida que mis amigos
- Retuiteo información política con mayor frecuencia que mis amigos
- Cuando me llega información política, la leo pero no la retuiteo

La elección de las tres redes que se estudian (Facebook, WhatsApp y Twitter) responde a criterios de orden estratégico, ya que a priori las tres son muy distintas: Facebook está muy orientada al entretenimiento, WhatsApp a la interacción entre personas y Twitter hacia al consumo de la información de actualidad.

La muestra que compone la investigación está compuesta por 291 estudiantes universitarios mayores de 18 años de Faro (Portugal), Sevilla y Córdoba (España). El grado de error en las estimaciones se situó en el 6% con un grado de confianza del 95,5%.

En concreto está estructurada del siguiente modo: (Tabla 1)

En cuanto a la técnica de muestreo, se utiliza la muestra de población por cuotas. Se trataba de asegurar la adecuada representatividad del universo, esto es, se pretende reproducir la estructura de la población a estudiar. El muestreo por cuotas constituye una síntesis de diferentes tipos y como intencionado, en todo caso ha de considerarse no probabilística, por lo que en principio

	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	100	34,4
Mujer	191	65,6

España	152	52,2
Portugal	139	47,8

Tabla 1 – Muestra de la investigación
(Fuente: elaboración propia)

no soporta la generalización de lo investigado. De lo que se deduce que las conclusiones han de tomarse con la debida cautela.

Los resultados se explotaron con soporte informático de análisis estadístico, de acuerdo con un plan de análisis de diversa naturaleza.

Resultados

El primer hallazgo pone de relevancia una interesante diferencia entre países, destacándose un mayor uso de WhatsApp y Twitter en España, y menor de Facebook. Los datos de consumo de cada red en concreto son los siguientes:

Facebook	España	10,26
	Portugal	14,77
WhatsApp	España	17
	Portugal	7,77
Twitter	España	12,80
	Portugal	8,96

Tabla 2 – Horas /semana por red social
(Fuente: elaboración propia)

Además, el uso que se da a las redes es diferente, tal y como pudo sospecharse. Así se aprecia para Facebook un uso más generalista enfocado hacia lo lúdico. Twitter tiene un perfil más basado en la actualidad y lo político,

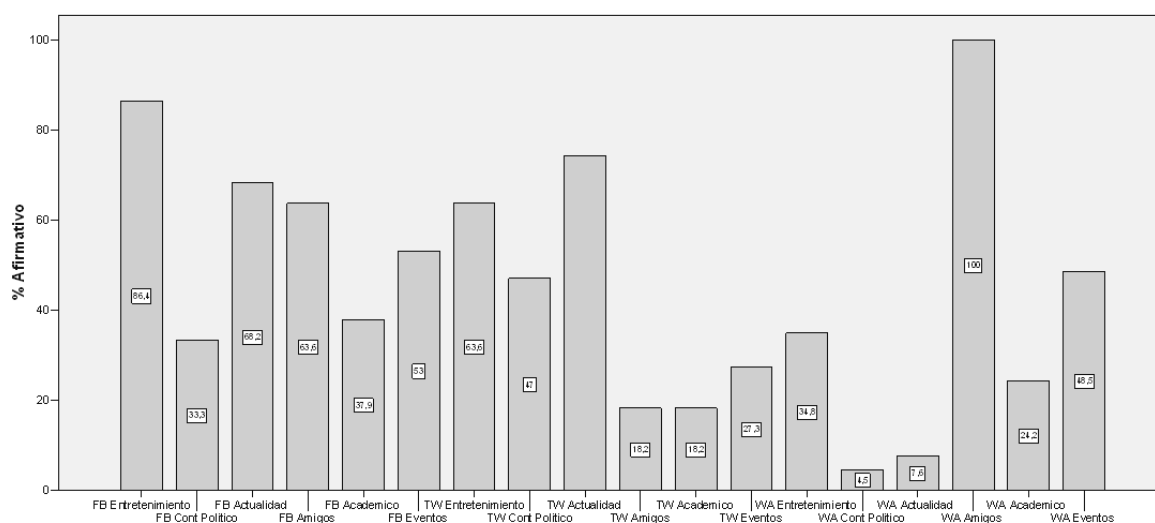


Gráfico 1 – Porcentaje de uso de cada red por elemento (Fuente: elaboración propia)

y finalmente WhatsApp está muy volcado hacia la conversación con amigos.

Los resultados en concreto pueden verse en el gráfico (Gráfico 1).

En relación al ajuste de las mencionadas redes a los modelos pluralistas y elitistas propugnados por Hunter y Dahl, los resultados ponen de manifiesto estructuras diferentes según cada red social estudiada, pero no en relación al país del estudiante.

Así, Facebook se postula como la red más igualitaria de todas. En esta red no se aprecia liderazgo visible (lo que excluye la posibilidad de determinar estructuras elitistas o pluralistas puras), aunque sí perfiles más activos.

En definitiva, la conclusión general gira en torno a la idea de considerar que se dan estructuras pseudopluralistas que incorporan elementos propios de estructuras elitistas como la existencia de subgrupos y también de perfiles individuales especialmente activos, a los que por otra parte no se les otorga la condición de líderes al no ser así reconocidos por el resto.

La red WhatsApp presenta unos resultados que difieren notablemente de los vistos para Facebook. Así, en el caso de WhatsApp se apreciaron estructuras elitistas. En concreto, en más de la mitad de los casos se admite la figura de un líder que orienta las conversaciones, y que además incluye las conversaciones de tipo político.

Finalmente, la red Twitter se manifiesta como la de

menor relevancia de las tres estudiadas, tanto en el caso de los estudiantes españoles como portugueses. Se debe entender que Twitter una red de naturaleza dependiente (recordemos en este punto que los ítems de relación son “seguir” o “ser seguido”, e implican dependencia en sí mismos), a diferencia de Facebook y WhatsApp (donde la relación entre usuarios es de “amigos” o “participantes” de un grupo, lo que denota igualdad), por lo que si en Twitter red se admite seguir con gran intensidad a una persona o varias se debe entender liderazgo de esa persona. En este caso, también se observaron estructuras jerárquicas, más tendente a formaciones elitistas en el caso de España y pluralistas en el caso portugués.

Conclusiones y consideraciones finales

Los resultados ponen de manifiesto un consumo diferente de las redes al considerar el país, otorgando los portugueses mayor preponderancia a Facebook. Los españoles, en cambio, usan WhatsApp en mayor medida. Además, y dados los resultados específicos para el sistema de mensajería instantánea Messenger, integrado en Facebook, cabe inferir que los estudiantes portugueses usan específicamente el sistema de mensajería instantánea Messenger de Facebook como sustituto de WhatsApp.

De igual modo, se puso de manifiesto que el uso al que se destinaba cada red es esencialmente distinto, lo que hace considerar el uso complementario de las redes estudiadas en un mix que incluye todas ellas.

Respecto a las estructuras elitistas y pluralistas observadas, hay que destacar en este caso que se perciben estructuras muy distintas según la red social estudiada, pero no según el país de los estudiantes.

Ampliando el radio de acción de la cuestión que nos ocupa, el proyecto tiene sin duda una interesante aplicación a nivel técnico para las redes sociales, ya que conocer la estructura y la forma de difusión de información política determinará tipos de redes sociales y qué técnicas de relaciones públicas son más aptas para vehicular información específica, de una u otra índole a los estudiantes universitarios.

Los beneficiarios fundamentales del proyecto son las organizaciones privadas como públicas: en el caso de las privadas, podrán implementar técnicas de propaganda e información más eficientes en redes sociales; con respecto a las instituciones públicas, pues podrán reali-

zar campañas de información y sensibilización mejores en redes sociales. Por otro lado, se hace extensiva también la conclusión a los ciudadanos de cualquier tipo, ya que a través de las campañas recibirán la información de una manera más concreta y adaptada a sus necesidades o usos.

Futuras investigaciones complementarias podrían contemplar la profundización del estudio incorporando nuevas variables en la clasificación de estructuras, tales como la toma de decisiones o la conflictividad en estos sistemas virtuales.

También podría resultar de interés la observación en relación a la aportación de estos grupos virtuales en la autopercepción de los individuos dentro y fuera de estas estructuras.

NOTAS

(1) Toledano, B. (2017). El número de usuarios que ha sumado Twitter en el último trimestre asciende a cero. *El Mundo*, 22 de julio

Bibliografía

- Berrocal, S., Campos-Dominguez, E. y Redondo, M. (2014). Prosumidores mediáticos en la comunicación política: El «politainment en YouTube *Comunicar*, 43.
- Caldevilla, D. (2009). Democracia 2.0: La política se introduce en las redes sociales. *Pensar la Publicidad*, 3 (2).
- Cárdenas-Neira, C. (2014). Representación de la acción política de los estudiantes chilenos: Movilización de significados en Redes Sociales. *Última Década*, 22 (40).
- Castells, M. (2008). Comunicación, poder y contrapoder en la sociedad red (II). Los nuevos espacios de la comunicación. *Telos*, 75.
- Congosto, M.L. (2011). Twitter y política: información, opinión y ¿predicción? *Cuadernos de Comunicación Evoca*, 4
- Dahl, R. (1961). *Who governs?* Yale University Press.
- Deltell, L. (2011). Estrategias de comunicación política en las redes sociales durante la campaña electoral del 2011 en España: el caso de Equo. *Actas de las Jornadas de la Asociación Madrileña de Sociología*.
- Ellison, N., Steinfield, C. y Lampe, C. (2007). The Benefits of Facebook Friends: Social Capital and College Students' Use of Online Social Network Sites. *Journal of Computer Mediated Communication*, 12(1). Doi:10.1111/j.10836101.2007.00367.x.
- Flórez, J. L. (2008) Análisis de redes sociales: el poder de la influencia. *Harvard - Deusto Marketing & Ventas*, 86, 62-70.
- Grunig, J.E. y Hunt, T. (2003). *Dirección de Relaciones Públicas*. Barcelona: Ed Gestión 2000.

- Hunter, F. (1953). *Community power structure: a study of decision makers*. University of North Carolina Press.
- IAB Spain (2017). *Estudio anual de redes sociales 2016*. Disponible en www.iabspain.net
- Internet World Stats (2017). Internet User Statistics & 2017 Population for the 53 European countries and regions. Disponible en www.internetworldstats.com.
- Rey, C. (2017). ¿Sabes cuántos usuarios tiene WhatsApp en 2017? *Androidphobia*, 3 de febrero
- Rodríguez Andrés, R. y Ureña Uceda, D. (2011). Diez razones para el uso de Twitter como herramienta en la comunicación política y electoral” *Comunicación y Pluralismo*, 10.
- Tapia, A., Gómez, B., Herranz, JM. y Matellanes, M. (2010). Los estudiantes universitarios ante las redes sociales: cuestiones de uso y agrupación en estructuras elitistas o pluralistas. *Vivat Academia*, 113.
- Tapia, A. (2015). *Fundamentos de Relaciones Públicas*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Tumasjan, A., Sprenger, T., Sandner, P. y Welp, I. (2010). Predicting Elections with Twitter: What 140 Characters Reveal about Political Sentiment. *Proceedings of the Fourth International AAAI Conference on Weblogs and Social Media*. [Disponible en <https://www.aaai.org/ocs/index.php/ICWSM/ICWSM10/paper/view/1441>]
- Túnez, M. y Sixto, J. (2011). Redes sociales, política y Compromiso 2.0: La comunicación de los diputados españoles en Facebook. *Revista Latina de Comunicación Social*, 66. Doi: 10.4185/RLCS-66-2011-930-210-234.
- Walton, J. (1966). Discipline, method and community power: A note on the sociology of knowledge. *American Sociological Review*, 31.
- Zarrella, D. (2010). New data: can Twitter predict elections? *Blog de Dan Zarrella* [Disponible en <http://danzarrella.com/new-data-can-twitter-predict-elections.html>]