



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GLAUBER RESENDE DOMINGUES

**CINEMA NA ESCOLA:
APRENDER A CONSTRUIR O PONTO DE ESCUTA**

**RIO DE JANEIRO
2013**

GLAUBER RESENDE DOMINGUES

**CINEMA NA ESCOLA:
APRENDER A CONSTRUIR O PONTO DE ESCUTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Adriana Mabel Fresquet

RIO DE JANEIRO

2013

R433 Resende, Glauber.

Cinema na escola: aprender a construir o ponto de escuta /
Glauber Resende Domingues. Rio de Janeiro: 2013.
121f. : il.

Orientadora: Adriana Mabel Fresquet.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de
Janeiro, Faculdade de Educação, 2013.

1. Cinema – Educação e ensino. 2. Currículos. 3. Cinema. I.
Fresquet, Adriana Mabel. II. Universidade Federal do Rio de
Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD: 371.1



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “**Cinema na escola: aprender a construir o ponto de escuta**”

Mestrando: **Glauber Resende Domingues**

Orientado pelo (a): **Prof^a. Dr^a. Adriana Mabel Fresquet**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

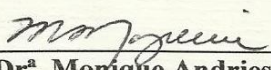
Rio de Janeiro, 17 de janeiro de 2013

Banca Examinadora:

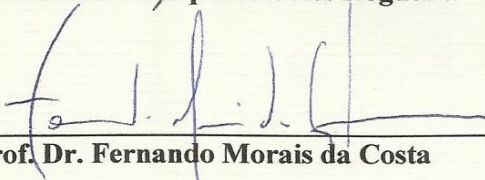
Presidente:



Prof. Dr.ª. Adriana Mabel Fresquet



Prof. Dr.ª. Monique Andries Nogueira



Prof. Dr. Fernando Moraes da Costa

À Miquinho e Zete,
apelidos carinhosos de
Walmir e Elizete,
meus pais.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me dado tão rico privilégio.

À toda minha família, em especial os meus pais Walmir e Elizete, por serem responsáveis por tudo o que eu sou hoje, e ao meu irmão Marlon, pelo carinho e atitudes que demonstram admiração.

À minha (des)orientadora, Prof^ª Dr^ª Adriana Fresquet, por me contaminar com suas ideias e contribuir visceralmente para minha emancipação intelectual. Minha eterna mestra ignorante...

Aos colegas e amigos do Grupo de Pesquisa CINEAD pelas ricas oportunidades de instaurar dúvidas, de respondê-las – ou continuar tendo-as até então. Agradeço especialmente à amiga Regina Barra pelas ricas conversas nas horas do almoço ou no lanche da tarde. Seus conhecimentos e suas lições de vida me marcaram muito!

Aos professores do PPGE: Carmem Teresa Gabriel, Márcia Serra Ferreira, Mariane Koslinsk, Antônio Jorge Soares, Luiz Antônio Cunha, Ana Maria Monteiro, Maria Margarida Gomes, Monique Andries Nogueira, Patrícia Corsino e Celeste Azulay Kelman. Obrigado por contribuírem com minha formação durante o curso de Mestrado.

À equipe da Secretaria do PPGE, sempre pronta para dirimir qualquer questão que tenha surgido. Agradecimento especial à Solange Rosa de Araújo, uma zelosa secretária que cuida de tudo com muita maestria.

À bolsista de extensão Gisele Borisff, por ter tão pacientemente filmado cada aula da pesquisa.

À minha amiga Márcia Evaristo por ter revisado e corrigido cuidadosamente cada linha desta dissertação.

À todos os meus colegas e amigos que, de alguma maneira, me apoiaram e ajudaram. Obrigado por torcerem para mim e entenderem minha ausência.

RESUMO

A entrada do cinema na escola como gesto de alteridade é um desafio que pretende ir além da instrumentalização pedagógica desta arte. Experiências recentes de produção no contexto escolar têm trazido a questão do ponto de vista como tema de pesquisa e experimentação permanente nos seminários de leitura do projeto Currículo e Linguagem Cinematográfica na Educação Básica da linha Currículo e Linguagem do PPGE/UFRJ. Neste trabalho de mestrado, nos interessa especialmente investigar as possibilidades de construção de um ponto de escuta em aulas de cinema de uma das escolas públicas contempladas para a criação de escolas de cinema pelo CINEAD da Faculdade de Educação da UFRJ. Trata-se da Escola de Cinema do CIEP 175 José Lins do Rego, na cidade de São João de Meriti. Durante quatro aulas dedicadas ao som, após acompanhar as aulas de cinema desde o começo do ano, foi possível perceber que o cinema é uma arte cuja predominância visual prevalece sobre o som, tanto na recepção como na produção. Inclusive, a imagem precede ao som na própria história cinematográfica. Porém, consideramos que a escuta é provavelmente o primeiro gesto de alteridade. Ouvimos os sons do mundo desde a vida intrauterina, nosso nome, bem antes de poder ver, cheirar, tocar. Quiçá o som antecipe alguns conhecimentos sobre a vida e, aos poucos, vá perdendo o protagonismo como fonte de informação. Apostando numa relação mais dialética que dicotômica, esta dissertação de mestrado pretende (re)pensar esta possibilidade, visando como objetivo principal a construção de um ponto de escuta no cinema com alunos da escola de cinema através de experiências de recepção e produção. Dialogamos nesta investigação com autores das teorias de currículo (entre outros, Lopes, Macedo, Giroux) e representantes dos estudos que articulam o cinema com som (Costa, Chion, Schafer) e com a educação (Bergala, Duarte, Fresquet). A discussão apresentada está orientada pelas possibilidades desse ponto de escuta significar alguma forma de emancipação intelectual (Rancière), tensionando o gesto de crer e duvidar do que se vê e se escuta no cinema (Comolli). Para realizar a pesquisa filmamos todas as aulas e depois foram analisados microgeneticamente quatro grupos de *frames* nutridos com as informações anotadas em caderno de campo. Esta metodologia (Valsiner, Branco, Kelman) se apresentou mais apropriada para abordar o registro de uma experiência macro e fazer *a posteriori* uma análise micro daqueles momentos de maior interação, onde percebemos uma maior emergência de intervenções significativas no que diz a construção do ponto de escuta. As considerações finais apontam para o fato de que a atenção ao que se escuta no cinema está fortemente condicionada pelos conhecimentos e experiências prévias dos sujeitos. O acervo cultural dos alunos emerge, em muitos casos, até ignorando os sons escutados. No ato de criar exercícios a partir de regras de uso do som, prevalece um certo predomínio dos sons da fala e da música por sobre outro tipo de sons e, inclusive, do silêncio. A experiência nos colocou na tensão de uma certa (im)possibilidade de endereçamento da escuta. Mesmo assim, estamos no começo de um caminho maior que já indica visíveis desdobramentos, especialmente no que diz sua potência pedagógica de emancipação intelectual, política e estética do que é escutado na escola, na família, na mídia, na vida.

Palavras-chave: cinema; escola; som; ponto de escuta.

ABSTRACT

The entrance to the cinema at school as a gesture of otherness is a challenge that aims to go beyond the teaching of the art instrumentation. Recent experiences in the school production have brought the question of point of view as the subject of ongoing research and experimentation in design seminars Reading Curriculum and Language Film at the Basic Education Curriculum and Language Line's PPGE / UFRJ. In this master thesis, is especially interesting to investigate the possibilities of building a listening point in a film classes in public schools contemplated for the creation of film schools CINEAD by the Faculty of Education at UFRJ. It is the School of Cinema CIEP 175 José Lins do Rego, the city of St. John Meriti. For four classes dedicated to sound, after following the instruction of cinema since the beginning of the year, it was revealed that cinema is an art whose visual dominance prevails over the sound, both in reception as in production. Even the image above to the sound itself in cinematic history. However, we believe that listening is probably the first gesture of otherness. We hear the sounds of the world since intrauterine life, our name, well before you can see, smell, touch. Perhaps the sound anticipate some knowledge about life and gradually go losing prominence as a source of information. Betting on a more dialectical relationship that dichotomous, this dissertation aims to consider this possibility, aiming mainly aimed at building a listening point in the cinema with the film school students through experiences of production and reception. Dialogued with this investigation of the theories of curriculum authors (among others, Lopes, Macedo, Giroux) and representatives of the studies that articulate the movies with sound (Costa, Chion, Schafer) and education (Bergala, Duarte, Fresquet). The discussion is guided by this point of listening possibilities mean some form of intellectual emancipation (Rancière), tensing the act of believing and doubting what one sees and hears in movies (Comolli). To search all shot classes and then were microgenetic analyzed four groups of frames nourished with the information recorded in the field notebook. This methodology (Valsiner, Branco, Kelman) was most appropriate to address the record a macro experience and make an a posteriori analysis of those micro moments of interaction, where we see a greater emergence of significant interventions in terms of the construction point listening. The conclusions point to the fact that attention to what you hear in the film is strongly influenced by previous experience and knowledge of the subject. The cultural background of students emerges, in many cases, even ignoring the sounds heard. In the act of creating exercises from rules of use of sound, the prevailing dominance of a certain speech sounds and music over other sounds and even silence. The experience put us in a certain voltage (im) possibility of addressing the listener. Still, we are at the beginning of a path that most states already visible consequences, especially in its pedagogical power of intellectual emancipation, politics and aesthetics of what is heard in school, the family, the media, in life.

Keywords: film; school; sound; listening point.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. O SOM DO CINEMA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS DE CONSTRUÇÃO DE UM PONTO DE ESCUTA	17
1.1 Revisão Bibliográfica	18
1.2 O cinema, sua escuta e a escola: um diálogo	24
1.2.1 O cinema, sua escuta e a escola: um diálogo.....	24
1.2.2 Sons do/no cinema, a escuta cinematográfica e o ponto de escuta no cinema.....	29
1.2.3 O cinema, o ponto de escuta e as discussões entre currículo e cultura.....	36
2. ENQUADRAMENTO: COISA DE CINEMA, COISA DE PESQUISA	48
2.1 Criação da Escola/Oficina de Cinema do CIEP 175 e seu funcionamento	52
2.2 Descrição das aulas sobre som no cinema: filmes e atividades propostas.	57
2.3 Sobre o método de análise dos dados: a análise microgenética.....	66
3. ANÁLISE DOS FRAGMENTOS DAS AULAS	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	109
Bibliográficas	109
Filmográficas.....	113
ANEXO	115

LISTA DE FIGURA

FIGURA 1 – ABORDAGEM TRIANGULAR	26
---------------------------------------	----

*Penso que o som vai muito mais
fundo do que a imagem em si,
que permanece no exterior;
enquanto o olho se dirige para fora,
o ouvido dirige-se para dentro,
rumo ao interior.*

Robert Bresson

INTRODUÇÃO

A questão da escuta é inseparável da do ouvir, tal como a do olhar está ligada à da visão. Por outras palavras, para descrevermos os fenômenos perceptivos, somos obrigados a ter em conta o fato de que a percepção consciente e ativa é apenas uma escolha num dado mais vasto que se apresenta e se impõe. (CHION, 2011, p. 32)

Esta pesquisa pretende contribuir com uma discussão sobre o que se aprende quando aprendemos cinema na escola. Neste caso trata-se das possibilidades de construção do ponto de escuta¹ experimentado em aulas de cinema com alunos de Educação Básica na Escola de Cinema do CIEP 175 – José Lins do Rego, na cidade de São João de Meriti.

Sabe-se que o cinema não nasceu com som. Nos primórdios, o cinema era mudo, mas o som sempre acompanhou as películas, desde as primeiras, com uma música de fundo, geralmente executada por um piano, um órgão e em alguns casos, até por uma orquestra de câmara. Os sons que eram produzidos pelas cenas gravadas não eram captados pelas câmeras. Deste modo, os diálogos que as personagens travassem não seriam audíveis para os espectadores quando estes assistissem os filmes. Ao período que o recurso de sincronizar os sons com as cenas era ainda impossível ficou convencionado como “cinema mudo”. Porém, Fernando Morais da Costa, professor da cátedra do som do cinema na Universidade Federal Fluminense alerta:

Nos comentários sobre os primórdios do cinema raras vezes se diz que, ao contrário do que se pode pensar, o desejo e as tentativas de unir o som às imagens em movimento tem a mesma data do início das projeções. De acordo com W. K. L. Dickson, biógrafo e assistente de Thomas Edison, nome central para o lado norte-americano da história, o desejo de Edison ao inventar o quinetoscópio era conceber um aparato que projetasse as imagens e os sons dos eventos previamente gravados, não apenas as imagens. (2008, p. 11)

Somente algum tempo depois o cinema seria uma arte audiovisual como a concebemos hoje, ou seja, com uma junção entre som e imagem. A passagem para o chamado “cinema sonoro” aconteceu na década de 20 (GOMES DE MATTOS, 2006).

Por este e outros motivos, considero que seja o cinema a arte que dialoga mais e melhor com outras artes (AUMONT & MARIE, 2003), inclusive pelo fato da linguagem

¹ O ponto de escuta no cinema é um conceito decalcado do que é dado ao ponto de vista. Este pode ser visto sob dois prismas: espacial e subjetivo. No espacial, o ponto de escuta seria regido pelo que me é dado a ouvir no lugar onde estou no espaço. No subjetivo, os personagens vêem aquilo que o espectador vê. No capítulo 1 volto a explicitar mais questões acerca do ponto de escuta no cinema.

cinematográfica estar constituída, em parte, por elas. Na presente pesquisa de mestrado investiguei o conceito de ponto de escuta (homólogo ao ponto de vista no cinema) para conhecer e analisar a possibilidade deste em aulas de cinema na escola.

Em relação ao ponto de vista, Anita Leandro se pergunta: “E se a longa relação entre cinema e pedagogia não passasse de uma feliz coincidência de pontos de vista, ou seja, uma confluência de posições políticas na escolha do lugar a partir do qual se constrói uma imagem do mundo?” (2010, p. 80). Para a professora, o ponto de vista definido como gesto político que rege a construção do olhar, outorga uma dimensão ética e estética a um debate que concerne tanto ao cinema quanto a escola no que diz respeito à organização do espaço, do tempo e do questionamento do poder discursivo.

A autora ainda destaca “o cinema, no princípio, não era o verbo, mas o ponto de vista. E continua sendo”. (LEANDRO, 2010, p. 84). Concordo, em parte, com o pensamento da autora. Creio que, de um modo menos perceptível, a construção do ponto de escuta se atrela a este debate e permeia essas dimensões com intensa proximidade. A força da imagem visual aparentemente é predominante na construção do ponto de vista, mas o que parece invisível ou menos evidente é a força do som para essa mesma construção. Existem inúmeros planos na história do cinema que se não fosse pela presença do som o ponto de vista seria impossível de se constituir. Ao imaginar uma cena na qual se vê uma pessoa olhando para a câmera e se escuta o barulho de um carro acelerando e se aproximando cada vez com maior nitidez sonora, seria impossível não sentir o desespero da impressão de atropelamento para essa pessoa. O que quiçá aprofundarei nesta pesquisa é se se trata de um ponto de vista sonoro ou se de fato estou ante a construção de um verdadeiro ponto de escuta.

Deste modo, minha hipótese de trabalho no presente estudo consistiu em identificar se os alunos nas aulas de cinema desenvolvem modos de construção de um ponto de escuta no exercício de ver e fazer filmes, isto é, como espectadores e como produtores de filmes em contexto escolar.

Como justificativa da presente pesquisa, trago reminiscências de tempos que foram marcantes na minha memória pessoal e na trajetória acadêmica. Nas minhas lembranças trago a brincadeira de arrumar caixas de madeira, fingindo serem carteiras com alunos. Esta brincadeira tomava horas e horas dos dias da minha infância. Enquanto outros meninos pediam dinheiro aos pais para comprar carrinhos, eu pedia para meu pai para comprar diários de classe para mim. Brincar de ensinar era algo fabuloso. Eu sentia prazer no “faz de conta” de ensinar algo a alguém. Desta maneira, descobri desde muito cedo qual seria minha

primeira paixão: ensinar. Trago das memórias da minha adolescência a relação com a música e, por consequência, com o som. Lembro-me bem dos domingos que ficava na igreja vendo os pianistas acompanharem os hinos. Tamanha admiração me fez entrar em contato com esta arte. Logo comecei a estudar piano e canto. À medida que eu aprendia, ia ensinando a colegas e amigos a tocar teclado. Desta maneira, de algum modo começava realizar o sonho das brincadeiras de infância: o de ensinar. Ao terminar o ensino médio comecei a cursar graduação em Música, primeiro fazendo o bacharelado (não concluído) e posteriormente a licenciatura. O primeiro curso foi feito na Faculdade Batista do Rio de Janeiro e o segundo na Universidade Federal do Rio de Janeiro – concluído em 2010. Em ambos os cursos a minha relação com a atividade educativa sempre esteve presente, seja em forma de aulas individuais de piano ou canto ou através do estágio curricular na educação básica.

No decorrer do curso de licenciatura na UFRJ eu ia à Faculdade de Educação para cursar as disciplinas da licenciatura. Ao começar a cursar a disciplina Psicologia da Educação, algo de diferente me fez vir para as aulas com mais animação: a presença marcante de filmes, especialmente de trechos de filmes nas aulas. Essa experiência de aprender psicologia através de textos e das vivências que o cinema proporcionava nas aulas foram muito fortes e decisivas na minha relação com o conhecimento não só daquela disciplina, mas na minha relação com o conhecimento de um modo geral. Os filmes permitiram que eu descobrisse um novo modo de ver o mundo: pelas lentes da câmera, uma verdadeira experiência muda coletiva. Uma experiência do mundo que estava lá fora, mas, ao mesmo tempo do mundo interior, que a experiência do cinema permite como vivência íntima, pessoal. Desta forma, na infância, tinha descoberto minha primeira paixão, a de ser professor; na adolescência, a Música; e na juventude descobrira a terceira: o cinema.

Como projeto final de curso na licenciatura, escrevi uma monografia sobre uma experiência que fiz com os alunos da Escola de Cinema do Colégio de Aplicação da UFRJ, intitulada: “Por dentro da trilha: um estudo sobre o som do Cinema e suas possíveis relações com a aula de Música”. Como na época estava concluindo o curso de licenciatura, era necessário que meu trabalho de conclusão de curso trouxesse questões de aprendizagem musical. Deste modo, o objetivo da oficina desenvolvida na Escola de Cinema do CAp foi fazer uma análise da trilha sonora do filme *Rio Zona Norte* e perceber que conteúdos musicais eram evidenciados a partir deste filme. A escolha deste filme para a pesquisa teve duas razões importantes, mas não únicas: a primeira, o fato de ser um filme brasileiro, de um grande realizador do cinema nacional, Nelson Pereira dos Santos, que a propósito, é padrinho dessa

Escola de Cinema; a segunda se atrelou ao fato de o filme ser um caleidoscópio de sonoridades – de sons do dia a dia, de ruídos e de músicas.

Ao terminar a graduação, comecei a participar do grupo de pesquisa CINEAD (Cinema para Aprender e Desaprender). No decorrer das reuniões ficava encantado com as leituras dos textos dos seminários de pesquisa e com as falas dos participantes. Deste modo, descobria e imaginava o potencial pedagógico dessa prática na escola. Em especial ficava evidente a relação de crianças com as imagens dos filmes e como elas poderiam se apropriar destas num processo de “educação do olhar”. Porém me produzia certo desconforto o discurso da força da imagem do filme.

Em 2010, nos seminários de estudo da pesquisa, se discutia a formação do ponto de vista no cinema, estudando *Le Point de Vue*, um dos materiais didáticos da Coleção *L’Eden*, coordenada por Alain Bergala, como recurso produzido para aprender cinema nas escolas públicas da França, no marco do projeto *La Mission* (2000-2005). Durante esses anos o governo francês articulou uma parceria entre o Ministério de Educação e Cultura na França que contou com a consultoria do professor e cineasta Alain Bergala na organização dos procedimentos e na elaboração dos materiais necessários para atingir esse desafio de levar o cinema nas escolas como arte.

O DVD e o livro que o acompanha oferece uma taxionomia que classifica os pontos de vista em 6 categorias e cada uma delas é subdividida em novas categorias, que pela sua vez sofrem novas divisões e categorizações. Só um par de exercícios, como a última categoria apresentada, atendia a construção do ponto de vista sonoro no cinema. Daí a minha inquietação em torno da questão de um possível ponto de escuta, quase ignorado ou confundido com o que o som teria a contribuir com a imagem visual nesse processo. Então, me perguntava: E o tratamento com o som, como se daria? Como poderia se pensar a relação dos alunos com a trilha sonora do filme? Poderiam eles receber condições para compreender os elementos da trilha sonora? Será que existiria como um ponto de vista, um ponto de escuta? Poderiam elas ser criadoras de trilhas de filmes? O desconforto destas perguntas talvez seja a origem mais remota desta pesquisa.

Com este mote de perguntas, adentrei o espaço da Escola de Cinema do CIEP 175 José Lins do Rego para responder à seguinte questão: “como se dá um processo de construção de um ponto de escuta no cinema a partir de exibição e criação de filmes por alunos de uma escola de cinema numa escola pública de Educação Básica?”.

Como objetivo geral deste trabalho, pretendi conhecer e analisar como se constituem os modos de construção de um ponto de escuta no cinema a partir de experiências de exibição e produção de filmes com alunos de uma escola de cinema no contexto da rede pública de educação básica do Rio de Janeiro.

Os objetivos específicos consistiram em: acompanhar as aulas da escola de cinema do CIEP 175 – José Lins do Rego, observando os alunos como espectadores, em particular na apreciação do som no cinema; identificar o que os alunos compreendem das sonoridades cinematográficas; analisar a produção de trilhas sonoras para filmes por parte dos alunos; identificar se é possível desenvolver nos alunos um ponto de escuta se colocando no lugar de compositor dos sons em questão; registrar e analisar a produção dos exercícios levando em conta elementos sonoros e a constituição do ponto de escuta.

Após esta introdução na qual apresentei a proposta de pesquisa, a justificativa para sua execução e os objetivos, darei início ao primeiro capítulo. Nele farei um levantamento bibliográfico acerca das pesquisas, publicações e trabalhos produzidos sobre a temática cinema e educação no Portal de Teses e Dissertações da CAPES e em eventos qualificados nos últimos dez anos, na primeira parte. O que interessa nesse mapeamento é identificar pesquisas e a produção intelectual no que diz a relação cinema/escola especificamente vinculado ao som no cinema. Na segunda parte do mesmo, apresento as abordagens teóricas das quais lancei mão, que pela sua vez, encontra-se dividida basicamente em três partes: O cinema, sua escuta e a escola: um diálogo; sons do/no cinema, a escuta cinematográfica e o ponto de escuta no cinema; o cinema, o ponto de escuta e as discussões entre currículo e cultura.

No segundo capítulo apresento o cenário da pesquisa. Na primeira parte do capítulo, farei uma pequena introdução, explicitando a importância do recorte de uma pesquisa. Como primeira mostra deste recorte, apresentarei os aspectos referentes à escola na qual a investigação se desenvolveu: marco de sua criação, localização, funcionamento, sujeitos participantes da pesquisa, dentre outros detalhes; explicitarei também as etapas de preparação de aulas de som no cinema para a construção do ponto de escuta, tais como a escolha dos filmes e os exercícios propostos; darei a conhecer também a análise microgenética, método que se fez muito eficaz no que diz respeito à observar o desenvolvimento dos alunos no decorrer do processo.

No terceiro capítulo apresentarei as análises microgenéticas feitas. Serão analisados quatro grupos de *frames*. Destes quatro grupos, dois são dedicados à análises de sequências de

diálogos centrados na recepção. O primeiro mostrará uma conversa após os participantes terem visto um trecho de *Mutum*. Já o segundo mostrará um momento após os alunos terem escutado o curta-metragem *Vida Maria*. Os dois últimos grupos mostrarão duas situações de criação. No primeiro, perceber-se-á uma situação na qual os alunos precisariam criar um exercício que escondesse o que seria filmado e precisariam mostrar com um som que viesse do extra campo. Depois sim a câmera abriria o campo de captação da imagem e mostraria o objeto filmado no seu todo. Enquanto que o segundo mostrará um momento de criação no qual os alunos criariam um exercício de cinema no qual eles conduziriam o espectador a ter uma expectativa em relação ao que vê por causa do som que está na cena e depois esta é quebrada com uma imagem que borre o que se tinha pensado acerca da imagem e do som.

Ao final apresentarei as conclusões da pesquisa, procurando mostrar o que foi possível observar no cenário investigado, apontando indicações que este trabalho mostra para pesquisas futuras.

1. O SOM DO CINEMA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS DA CONSTRUÇÃO DE UM PONTO DE ESCUTA.

As formas artísticas apresentam uma síntese subjetiva de significações construídas por meio de imagens poéticas (visuais, sonoras, corporais, ou de conjuntos de palavras, como no texto literário ou teatral). (...) A arte não representa ou reflete a realidade, ela é realidade percebida de um outro ponto de vista. (BRASIL, 1997, p.28)

A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos (...) (Ibid. p. 19)

Construir um ponto de escuta do cinema no espaço da escola requer observar diferentes dimensões que estão imbricadas a esta construção. A primeira e mais evidente delas, a meu ver, está em concordância com a primeira citação extraída dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte². Esta primeira dimensão tem a ver com a construção de uma concepção do ensino de Arte na escola e de como se pode pensar a presença do cinema na escola a partir dela. Se a arte na escola é um espaço/tempo de criação, onde o sonho vira realidade, e para estar alinhado com a proposta geral de ensino de Arte, seria interessante que com o cinema não fosse diferente.

O cinema é uma arte que é tanto visual como auditiva. Desta maneira é uma arte que, em minha leitura, parece estar em consonância com o segundo excerto. Originalmente, como já disse, o cinema é uma arte essencialmente imagética, mas ao longo dos anos, a busca pelo som propiciou com que estes se encontrassem na tela. Deste modo, o cinema passou a ser uma arte audiovisual, pois passou a requerer de seu espectador o sentido da audição.

Esta pesquisa, que se desenvolveu no espaço da escola, traz discussões acerca das reverberações que tal construção pode ter para seu currículo. Aposto na ideia de que a consciência da escuta que é construída pelos estudantes (e inclusive pelo professor), pode ter consequências pedagógicas, estéticas e políticas significativas em termos das possibilidades de emancipação intelectual.

Escutar é provavelmente, o primeiro gesto de alteridade. Uma criança ouve seu nome, um idioma, uma música, palavras, até pronunciá-las e fazê-las próprias. Só é possível fazer

² No decorrer do texto usarei a sigla PCN, que é a sigla pela qual o documento é mais conhecido e usarei o complemento “de Arte” para ficar evidente que estou falando especificamente da área de Arte, haja vista que há PCN’s de outras áreas do conhecimento

uma experiência estética e se posicionar politicamente frente a qualquer fala ou decisão do outro se o indivíduo que escuta for capaz de perceber e interpretar o que o outro diz ou tenciona.

Para dar início ao trabalho, faço um levantamento de pesquisas sobre o tema, visando poder incorporar os avanços investigativos realizados e fundamentar meu trabalho com referências atualizadas. A seguir, faço uma revisão bibliográfica do Portal de Teses e Dissertações da CAPES e de quatro associações de pesquisa nas quais eu teria possibilidade de encontrar trabalhos próximos: ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música), da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), da SOCINE (Sociedade Brasileira de Estudos Cinema e Audiovisual) e da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical). Na segunda parte do capítulo trago à discussão as abordagens teóricas das quais lancei mão no decorrer da pesquisa.

1.1 Revisão Bibliográfica

Fazer a revisão da literatura [ou bibliográfica] em torno de uma questão é, para o pesquisador, revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa servir em sua pesquisa. Nela tenta encontrar essencialmente os saberes e as pesquisas relacionadas com sua questão; deles se serve para alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual. Aproveita para tornar ainda mais conscientes e articuladas suas intenções e, desse modo, vendo como outros procederam em suas pesquisas, vislumbrar sua própria maneira de fazê-lo. (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 112)

Laville e Dionne (*op. Cit.*) chamam a atenção para dois fatores importantes no processo de revisão bibliográfica:

primeiro, a revisão da literatura refere-se ao estado da questão a ser investigada pelo pesquisador. Não se trata, para ele, de se deixar levar por suas leituras como um cata-vento ao vento. O pesquisador tem um centro de interesse — sua pergunta —, que jamais deverá perder de vista. (p. 112)

Os autores lembram que, no decorrer do processo da revisão, corre-se o risco de perder a identidade da pesquisa por conta da aproximação com trabalhos parecidos. Os autores sugerem fazer um *zoom*, realizando uma “tomada ampla de sua pergunta, sobre um espaço

documental que a ultrapasse grandemente, mas sem dele desviar os olhos e, assim que possível, fechar progressivamente o ângulo da objetiva sobre ela.” (p. 112) Entretanto, um critério que ousa afirmar é também observar qual a singularidade da pesquisa que se pretende fazer em relação a outras do mesmo gênero.

E em segundo lugar

não se deve esquecer: a revisão da literatura não é uma caminhada pelo campo onde se faz um buquê com todas as flores que se encontra. É um percurso crítico, relacionando-se intimamente com a pergunta a qual se quer responder, sem esquecer de que todos os trabalhos não despertam igual interesse, nem são igualmente bons, nem tampouco contribuem da mesma forma. Deve-se fazer considerações interpretações e escolhas, explicar e justificar suas escolhas. (p. 112-113)

A partir das precauções sugeridas pelos autores, iniciei minha revisão bibliográfica com o intento de perceber se havia(m) alguma(s) pesquisa(s) congênera(s) e o que fora produzido na área. Na tentativa de buscar trabalhos que já tivessem discutido a questão do som do cinema no espaço escolar e da construção de um ponto de escuta no cinema, investiguei trabalhos que tenham sido produzidos com esta temática. A primeira procura foi através do Portal de Dissertações e Teses da CAPES, que armazena dissertações e teses produzidas no Brasil desde 1987.

Desta forma, iniciei a pesquisa no portal colocando como palavras-chave a paridade cinema – som, encontrando assim 131 trabalhos; e com a expressão ponto de escuta, 270 trabalhos. Como o aparecimento de trabalhos foi vasto e alguns deles sequer falavam sobre som ou sobre cinema, optamos por afunilar a pesquisa, utilizando palavras mais específicas. Assim, fui alternando as palavras-chave e obtendo os seguintes resultados: cinema – percepção sonora (10); cinema – escola – som (2); cinema – ponto de escuta – escola (0); cinema – ponto de escuta – educação (0); ponto de escuta – cinema (2). Como também tinha pretensão de perceber o papel do silêncio na construção do ponto de escuta, optei por fazer uma busca com a tríade cinema – som – silêncio, encontrando cinco trabalhos.

Apesar de com estas palavras-chave encontrar uma imensa variedade de trabalhos que foram observados no portal de CAPES, nenhum fala especificamente sobre a construção de um ponto de escuta no contexto da educação básica. Porém fui tentando me aproximar de temas que considerei mais próximos do meu objeto de estudo.

Na grande quantidade de trabalhos que encontrei com o descritor cinema – som, encontrei uma dissertação de mestrado que me interessou particularmente. Trata-se da

pesquisa desenvolvida por Virgínia Osório Flores (2006). A autora busca investigar o som e sua utilização no cinema, fazendo uma categorização destes, pensando no seu modo de produção. Grande parte – senão toda – a discussão da autora está em estreita relação com a música eletroacústica. A autora se centra em discutir a análise dos objetos sonoros a partir da obra de Pierre Schaeffer³ e também perpassa por questões acerca da escuta, utilizando os conceitos propostos por e Roland Barthes⁴.

Com as palavras cinema – percepção sonora, identifiquei a dissertação de Carvalho (2009) na qual o autor buscou observar como se dá a audição humana e como é a relação da audição com o som no cinema. O autor executa uma pesquisa empírica com sujeitos a partir da exibição do filme *A ostra e o vento*, do cineasta brasileiro Walter Lima Jr. Percebi que sua dissertação possui uma estreita relação com a pesquisa que me propus a fazer. Tal relação fica evidente quando se observa o quadro teórico que o autor adota, como exemplo Bresson (2005), Chion (2011) Costa (2003) e o trabalho de Flores (*op. Cit.*) também.

Os dois trabalhos que encontrei com o descritor cinema – escola – som são os seguintes: o primeiro é a dissertação *O homem roteirizado - o olhar humano do roteirista cinematográfico sobre a condução das emoções na estrutura linear ficcional clássica*, de autoria de Fernando José Biscalchi, defendida em 2011 no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Faculdade Cásper Líbero; o segundo é a tese *Pontos de vista em documentários de periferia: estética, cotidiano e política*, de autoria de Gustavo Souza da Silva, defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da USP. A leitura dos resumos levou-me a perceber que não há grau de proximidade de tais trabalhos com este porque eles sequer falam sobre som.

Por mais inexplicável que pareça, ao ler os resumos do binômio ponto de escuta – cinema, pude perceber que nenhum dos dois versava especificamente sobre ponto de escuta. O primeiro é uma dissertação de mestrado defendida em 2011, de autoria de Francielle Felipe Faria de Miranda, do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFG. Este falava sobre a representação dos ciganos no cinema documentário brasileiro. Já o segundo, é uma tese de doutorado, de Mauro Luiz Peron, defendida em 2006 no Programa de Pós-Graduação

³ As propostas de escuta de Pierre Schaeffer são anteriores às do autor que tenho como interlocutor, Michel Chion. Este, na verdade foi discípulo de Schaeffer, trazendo suas discussões sobre escuta para o cinema.

⁴ As escutas propostas por Barthes (2009) foram pensadas originalmente para o fenômeno musical puro. Como esta pesquisa se centra em escutas cinematográficas, optei por não propor um diálogo com este autor, apesar de seus escritos sobre escuta serem contundentes.

em Multimeios da UNICAMP, que falava sobre o confronto na narrativa fílmica em Alfred Hitchcock.

Na tríade cinema – som – silêncio, percebi a presença da pesquisa de Fernando Morais da Costa (2003), dissertação que procurou investigar a união do som à imagem, a preponderância do som na narrativa fílmica, o papel do som nas teorias cinematográficas e na análise dos filmes e a presença do silêncio como elemento integrante do som. O autor executa um estudo de caso, onde ele analisa o som do filme *O silêncio*, do diretor iraniano Mohsen Makhmalbaf. Costa também faz uma breve menção a um filme homônimo, do diretor sueco Ingmar Bergman, lançado há mais de três décadas antes. Meu interesse especialmente neste trabalho tem a ver com a abrangência do autor em relação ao silêncio na narrativa cinematográfica e por consequência, na escuta do silêncio por parte dos espectadores.

Algumas outras pesquisas no nível de mestrado ou doutorado são citadas ao longo do texto, mas o encontro com tais pesquisas se deu de outras maneiras: através de leituras e de busca em *websites*. Tais pesquisas não figuraram na revisão porque não tratavam diretamente dos assuntos dos quais lancei palavras-chave no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Na tentativa de complementar o levantamento de teses ou dissertações acerca da temática, resolvi pesquisar os anais das reuniões anuais no recorte temporal de dez anos (2001 – 2011) de quatro organizações que provavelmente pudessem ter pesquisas na área. São elas: ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música), ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) e SOCINE (Sociedade Brasileira de Estudos Cinema e Audiovisual). Nesta última o critério de pesquisa foi um pouco diferente por conta de um acontecimento importante no período ressaltado: em 2009 foi criado o GT de “Estudos do Som”.

Ao iniciar a análise dos trabalhos da ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música) percebi que não seria possível fazê-la com os anais dos anos de 2002 e 2004, pois os mesmos não estavam disponíveis para consulta no *website* da associação. Desta maneira, no recorte temporal feito, encontrei apenas alguns trabalhos divulgados em formato virtual. Com efeito, identifiquei alguns temas que normalmente aparecem nos textos, seguidos da respectiva quantidade de trabalhos em cada tema: questões teóricas acerca do som/música do cinema (13); análise de trilhas sonoras/musicais de filmes (8); filmes e educação musical (3); questões históricas sobre o som do cinema (1). De todos os trabalhos analisados, interessou-me especialmente um projeto de pesquisa proposto por

Pires & Bündchen (2003). O texto das autoras apresenta uma discussão sobre uma análise da trilha musical do filme *Cinema Paradiso* e as possíveis aprendizagens musicais que decorrem desta análise. Deste modo, percebemos que os trabalhos não possuem uma aproximação com a questão desta pesquisa.

Enquanto foi feita a análise dos resumos do GT de Educação e Comunicação da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) encontrei alguns trabalhos que abordam a temática cinema e educação (13). Três grandes temáticas foram observadas nos trabalhos analisados: o cinema como elemento normativo, onde os autores discutem valores nos cinemas (4); as representações sociais da escola e da infância no cinema, principalmente (4); exibição e produção de cinema no espaço escolar (3). Outros dois temas, com menos trabalhos, são: filmes como produção cultural para crianças (1); revisão de trabalhos na área de cinema e educação (1). Creio que as contribuições mais significativas sejam as daqueles trabalhos que versam sobre exibição e produção de cinema no espaço escolar. No ano de 2009 foi criado na ANPEd o GT de Educação e Arte. Tomei o cuidado de também verificar neste GT. Ao estreitar a pesquisa nos GT's de Educação e Comunicação e Educação e Arte, busquei restritamente trabalhos que tivessem conjuntamente cinema e som/música. Não consegui evidenciar a presença de trabalhos que discutissem tais questões.

Dentro dos anais da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), percebi duas categorias nos trabalhos: sonorização ou análise de imagem e som no cinema (5); representações sobre ensinar/aprender música no cinema (2). Dos trabalhos da primeira categoria, três são relatos de experiência. O primeiro fala sobre sonorizar imagens em movimento, o segundo versa sobre uma discussão sobre a relação imagem x som numa universidade uruguaia e o terceiro fala sobre uma experiência de transformar uma história de um livro de literatura infantil num filme. Das duas pesquisas encontradas, uma é o detalhamento e avanço de um trabalho enviado à ANPPOM no ano de 2003. Pires & Bündchen (2003b) dão mais detalhes sobre o projeto de pesquisa, explicando quais serão as atividades e seu desenvolvimento no decorrer do processo. Ao verificar os anos seguintes, percebi que a pesquisa não apresentou resultados e não teve produto final em forma de dissertação ou tese no Portal CAPES. A outra pesquisa encontrada nos anais da ABEM é a de Thompson e Quadros Júnior (2010). Os autores apresentam um projeto de pesquisa sobre a relação imagem e som na opinião dos contempladores, que neste caso, os atores da pesquisa seriam estudantes de graduação em Música e Artes Visuais. No texto, os autores não usam a denominação projeto de pesquisa, mas o texto apresenta todos os verbos no futuro,

configurando assim uma pesquisa ainda a ser executada, sem dados empíricos. Os trabalhos que falam sobre ensinar/aprender música no cinema tem sua valia para pensar um ponto de escuta, porém trazem uma acepção que dá a ele uma perspectiva pragmática, tendo o mesmo como um recurso para se refletir sobre os processos de educação musical.

Como já afirmado anteriormente, o critério de pesquisa na SOCINE (Sociedade Brasileira de Estudos Cinema e Audiovisual) foi um pouco diferente. Em primeiro lugar, os anais disponíveis no site são os do ano de 2009 em diante. Outro fator preponderante para o critério de pesquisa diferenciado das demais organizações foi a criação do grupo de trabalho “Estudos de Som”, que aparece a partir de 2009. Ao analisar os trabalhos deste GT nos anos de 2009 a 2011, busquei trabalhos que discutissem sobre a temática da escuta. A partir de minha análise, percebi um agrupamento dos trabalhos deste GT por duas grandes temáticas: a análise da música no cinema tanto na perspectiva teórica, como na histórica, análise da música de filmes, panorama(s) da música no cinema contemporâneo e a relação da música com outros elementos do filme (27 trabalhos); discussões sobre o som de modo mais amplo, incluindo estéticas sonoras, perspectivas teóricas sobre o som, gênese e análise do som – e do silêncio – em filmes, questões sobre as dialéticas som x silêncio/som x imagem e discussões sobre os *Sound Studies* (Estudos do Som) e a profissão de *sound designer*⁵ e o som nas salas de cinema (29 trabalhos). Havia alguns poucos que privilegiavam especificamente o estudo da voz no cinema (3 trabalhos). Outro trabalho encontrado também foi o submetido e apresentado por mim no ano de 2011, que versa sobre o som do filme *Pierrot Le Fou*, de Jean Luc Godard, e as suas relações com a educação musical. Em tal trabalho é possível vislumbrar uma relação com o ponto de escuta, haja vista que este fala a respeito de uma educação musical godardiana a partir do filme em questão. Dos trabalhos que privilegiavam a escuta, percebi somente um. Falo do texto *Pontos de escuta: dissociação entre imagem e som*, de Nelson Pinton Filho, no ano de 2010. No resumo do texto nos anais, verifiquei que o autor busca problematizar a relação entre imagem e som a partir do diálogo entre os conceitos de desenho sonoro – baseando-se em Pierre Schaeffer – e paisagem sonora – considerando o trabalho de Murray Schafer. Apesar de o título sugerir que o autor discorra sobre a escuta no texto, não é possível perceber tal feito no decorrer do mesmo. Pode ser que o autor tenha discorrido sobre tal assunto no texto completo, mas como não são publicados todos os textos

⁵ *Sound designer*: “No Brasil, houve a opção pela tradução literal: desenhista de som. (...) O papel do desenhista de som é justamente coordenar todo o processo de concepção, captação e finalização sonora.” (COSTA, 2008, p. 245)

das comunicações dos encontros da SOCINE, tornou-se inviável tomá-lo para a discussão teórica. O mesmo aconteceu com o texto *Explorando o som do Mutum*. Neste texto, a autora Davina Marques, do ano de 2010, traz interessantes pistas acerca do som – ou da falta dele – no filme *Mutum*. Ela fala das apostas da diretora Sandra Kogut, tecendo uma relação entre os sons que a autora elege para fazer parte do filme, como os ruídos da natureza, os sons dos animais, dentre outros com a obra “Campo geral” de Guimarães Rosa, livro do qual o filme foi adaptado. Do mesmo modo do texto de Pinton Filho, não foi possível dialogar com o texto de Marques, haja vista que não houve uma publicação do mesmo na versão completa.

1.2 O cinema, sua escuta e a escola: um diálogo

1.2.1 O ensino de arte e o cinema na escola

A arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes mesmo sem qualquer discurso. O ensino se ocupa da regra, a arte deve ocupar um lugar de exceção. (BERGALA, 2008, p. 31)

Na arte reside a subversão. Nela, as capacidades sensíveis dos cidadãos comuns têm oportunidades para ver, escutar e quiçá perspectivar o mundo de outra(s) forma(s). Bergala (2008) traz esta instigante provocação, com a intenção de desestabilizar a prática do ensino da arte como algo instituído e altamente previsível, como já foi no Brasil há algum tempo atrás.

O Brasil é um país que sofreu um processo de colonização longo e que só foi encerrado trezentos e vinte e dois anos depois de sua descoberta. Pelo fato do Brasil ter sido colônia de Portugal e sofrer diversas influências de outros movimentos artísticos, o país desenvolveu uma postura colonialista de ensino de arte (BARBOSA, 1995). Desta forma, poderia afirmar que há uma postura pós-colonialista de arte e do seu ensino.

Barbosa (1995), em pesquisa sobre o ensino de arte no Brasil, aponta para uma característica *sui generis* no Brasil. Até antes da vinda da corte de Portugal para o Brasil, a colônia não tinha uma consciência acerca de seus objetos artísticos e lidavam com eles de modo simplório. Ao chegar ao Brasil, D. João VI se encarregou de criar a Academia de Belas-Artes. Com isto, a postura dos nativos em relação às artes mudou. Este fato gerou a insatisfação de artistas portugueses, pois tal feito nunca acontecera em Portugal. A questão é

que esta academia foi dirigida por artistas de outras nacionalidades e que, por sua vez, tinham um pensamento estético diferente do que havia no Brasil, que era o barroco importado de Portugal, com algumas modificações. O que aconteceu foi que a estética neoclássica (a dos artistas estrangeiros) suprimiu a estética até então corrente no Brasil. Isto contribuiu fortemente para a construção da relação do brasileiro com a arte. Segundo Barbosa (op. Cit.), um país que foi colônia “deglute, desconstrói e reorganiza as influências da Europa e dos Estados Unidos” (p. 61).

Com relação ao que aponta a autora (BARBOSA, 1995) acerca da influência dos Estados Unidos, ousou inferir que esta ficou mais acentuada e “oficializada” por conta dos acordos MEC-USAID⁶ nos anos 60, já no século XX. Estes acordos contavam com o financiamento da educação brasileira pelos Estados Unidos, interferindo estes nos diferentes segmentos de ensino. Segundo Arapiraca (1979), “a intensificação desse programa de ajuda foi possível após o fato político relacionado com o movimento armado que tomou o poder no Brasil, em 1964” (p. 150). Ainda segundo o autor, os professores que atuavam na “*intelligentia* pedagógica brasileira”⁷ se esmeravam em adotar as práticas pedagógicas correntes nos EUA. Como efeitos práticos:

unificou-se o ensino primário com o ginásio e profissionalizou-se o colégio⁸. Modificou-se estruturalmente a lei básica de normalização de ensino. E mais especificamente, criou-se um novo tipo de escola, modelada nos EUA, denominado Escola Polivalente. Explicitamente, tornou-se esse modelo de escola como um *efeito demonstração* para toda a reformulação a que se seguiu no sistema escolar. (op. Cit., p. 153)

Neste excerto fica claro o quanto que tais acordos acabaram por influenciar as políticas para a Educação no país. Acerca de tal questão, trago o que mostra o PCN de Arte falando acerca do ensino de Arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971:

Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada “atividade educativa” e não disciplina. A introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, principalmente se se considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos, seguindo os ditames de um pensamento renovador. No entanto, o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas

⁶ Ministério da Educação e United States Agency for International Development

⁷ Quadro de professores que atuavam no MEC e/ou que dirigiam a educação brasileira na época

⁸ Nível de ensino da época correspondente ao atual Ensino Médio

(Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas). Para agravar a situação, durante os anos 70-80, tratou-se dessa formação de maneira indefinida: “... não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. A Educação Artística demonstrava, em sua concepção e desenrolar, que o sistema educacional vigente estava enfrentando dificuldades de base na relação entre teoria e prática. (BRASIL, 1997, p. 24)

À primeira vista a ideia de se fazer a Arte ser uma atividade educativa e não uma disciplina nos parece interessante, mas a história nos mostra o contrário ou pelo menos algo mais distante do que se tenha proposto. Apesar de estar atravessada por um ideário escolanovista, a LDB de 1971 no que diz respeito à Arte não se mostrou muito pertinente. Como o país vivia sob o regime militar, provavelmente muitas intenções de fazer um ensino de arte subversivo eram interceptadas ou sequer iniciadas.

Já nos anos 80, como uma espécie de reação frente à este ensino de Arte difuso e confuso, Barbosa (op. Cit.) propõe uma nova possibilidade no ensino de arte, que ficou conhecida como abordagem triangular. A abordagem triangular consiste numa organização “dos componentes do ensino-aprendizagem, constituídos por criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização histórica” (p. 62).

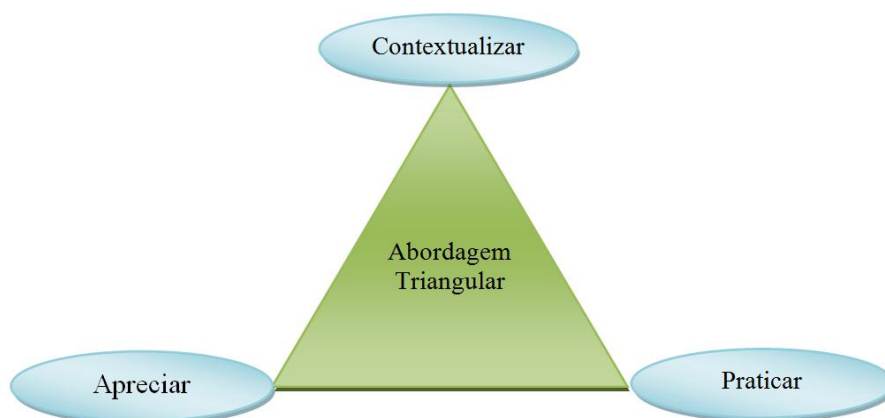


figura 1 – Abordagem triangular no ensino de arte

A Proposta Triangular foi experimentada no Museu de Arte Contemporânea da USP de 1987 a 1993, tendo como meio a leitura de obras originais. De 1989 a 1992 foi experimentada também nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo, tendo como meio reproduções de obras de arte e visitas aos originais no museu (BARBOSA, 1995, p. 63)

Nesta abordagem da autora, os três fundamentos de um planejamento de aula de arte, perpassam por estes três estágios. Deste modo, apreciar uma obra de arte consiste em observar os aspectos sob os quais a obra foi concebida. Contextualizar uma obra de arte historicamente é levar em conta, durante a apreciação, o tempo histórico e as questões sociais nas quais a obra foi construída. Praticar, criar a obra de arte, é o terceiro ato desta abordagem. Assim sendo, a criação do aluno vai ser iluminada pelos outros dois aspectos.

Apesar de a abordagem triangular ter sido concebida originalmente para o ensino de outras artes visuais que já estão presentes na escola, como a pintura, o desenho, a escultura, creio esta ser uma metodologia condizente com as propostas contemporâneas para trazer o cinema para a escola.

Na dimensão das propostas pedagógicas oficiais vigentes para o Ensino de Arte, é possível perceber uma evidência do pensamento de Barbosa (1995) no que dizem os PCN da área de Arte:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (BRASIL, 1997, p. 15)

A ideia de trabalhar com cinema na escola, frequentemente não leva em conta estes aspectos, pois quando se pensa em projetar um filme na escola, a intenção que prevalece é a de ilustrar o que o professor está ensinando em sala de aula (ALMEIDA, 2004; DUARTE 2006; FRESQUET, 2007). Neste caso, é possível afirmar que o filme pode servir apenas como um recurso didático, mas que sua potência é tamanha, que esta seria apenas uma das múltiplas possibilidades. A proposta de Barbosa (op. Cit.) no ensino de arte se aproxima muito da proposta na qual pretendo me apoiar para pensar acerca do cinema na escola, que é a do cineasta e professor francês Alain Bergala.

Bergala é um professor e cineasta francês que atuou como conselheiro no projeto *La Mission*, do Ministério da Educação da França no ano 2000, sob a direção do ministro Jack Lang. Este trabalho de Bergala, que também foi fruto de suas pesquisas como professor, gerou um livro, no qual o autor expressa suas ideias acerca da presença do cinema na escola. Na obra *A hipótese cinema*, Bergala (2008) propõe o cinema na escola como arte, quebrando a concepção funcionalista que até então era dada a esta linguagem artística. Desta forma, ele

seria introduzido na escola de outra maneira, por isto o autor o entende como uma hipótese de alteridade, como um estrangeiro. O autor propõe uma pedagogia da criação como princípio para se ensinar-aprender cinema. A pedagogia da criação é um exercício de tentar recriar os gestos da criação cinematográfica. Tal proposta está em estreita sintonia com a abordagem triangular de Barbosa (op. Cit.), já que para Bergala (op. Cit.), a análise crítica de uma obra de arte só leva a uma formação ideológica e linguageira. Enquanto que uma análise criativa de uma obra leva a imaginarmos-nos como autores da mesma e reeditando as escolhas do autor. Trata-se de uma viagem – senão um convite – para contextualizar, apreciar e praticar, na imaginação, possíveis gestos de criação. Ele alerta para a força desses gestos cinematográficos, que são também mentais, realizados pelo cineasta no ato criativo: *a eleição, a disposição e o ataque* (BERGALA, 2008, p. 133-135).

Estes gestos também são apropriáveis pela educação. No cinema sempre há escolhas a serem feitas. Antes de fazer um filme o diretor faz um grande processo de *eleição*. Neste, ele escolhe o tema, escreve ele mesmo ou escolhe um profissional para fazer o roteiro, atores, cenários, locações etc. Pensando numa aula qualquer, ver-se-á que o professor também é protagonista de várias escolhas: o tema dentro de um leque de possibilidades, a metodologia, o planejamento das aulas, dentre outros aspectos. A *disposição*, segundo gesto cinematográfico, consiste na ordem dada aos elementos escolhidos. Ela também é aplicável na atividade do professor, no sentido de se assemelhar à disposição que ele dá à sequência das escolhas no planejamento, execução e revisão ou avaliação das aulas. O terceiro gesto é o *ataque*. Quando for definido onde será a filmagem, o que será filmado, que atores, que objetos, que luz, entre outras escolhas e em que sequência isso aparecerá no enquadramento da câmera, se “ataca” a pré-produção. O ataque, na escola, seria propriamente o acontecimento escolar, exatamente a realização efetiva do planejado e organizado, sua análise e revisão posterior. Para este autor o cinema na escola entra como um elemento artístico propulsor para a apreciação estética, atravessando a esfera da criação. Fica bem evidente que o cinema aqui não é visto simplesmente como uma mídia, mas como uma obra de arte que ensina, que afeta, que constrói e desconstrói conceitos.

Neste sentido, percebo um ponto de encontro entre o que o autor propicia e os PCN de Arte, pois vejo que há uma consonância entre a proposta do educador e cineasta francês com o pensamento brasileiro acerca da presença do cinema como experiência artística e fruição estética no currículo, pois

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 1997, p. 19)

Propor um movimento de ordenar e dar sentido à experiência humana parece um desafio a pesquisar-se com o ensino das artes na Educação Básica, tendo como eixo o pensamento artístico e a percepção estética. Compreendo este “ordenar” de que fala o documento, como algo que pode não ocorrer necessariamente com experiências consecutivas e estanques. Um processo de construção de uma percepção estética engendra movimentos de ida e vinda no desenvolvimento da sensibilidade e no conhecimento acerca da arte, do mundo e de si mesmo. Talvez este movimento de retorno à uma mesma obra de arte faça parte da inquietante experiência de ser tocado por ela. Em alguma medida, o pensamento artístico e a percepção estética constituem possibilidades de desestabilização e questionamento de saberes e práticas, de desconstrução.

Neste direcionamento do (des)construir, opto por trabalhar com a abordagem teórica de Fresquet (2007) acerca dos movimentos/tempos de aprendizagem. A autora afirma que o cinema é capaz de construir conceitos, sentimentos, significados e sentidos, desconstruir outros ou ainda reconstruí-los. Desta maneira, a autora defende a ideia de que o cinema possibilitaria um aprendizado em três tempos: o aprender, o desaprender e o reaprender. A ideia de aprender tem a ver com a possibilidade de uma apropriação de saberes e práticas que incluem também os que se aprendem na escola. Estes saberes, às vezes naturalizados, quando atravessados pela experiência fílmica, podem vir a ser “desaprendidos”, questionados, desconstruídos como verdades ou como valores. Isto porque o cinema coloca a distância necessária externa e interna para poder revisar os conhecimentos, despojando-os dessa naturalidade com a qual são aprendidos como estatuto de verdade. Este novo modo de operar o pensamento pode vir a promover um novo aprendizado a partir da experiência sucessiva de construção e desconstrução, com de novos elementos, pontos de vista, circunstâncias e reflexões. Desta maneira, se cria a possibilidade de re-aprender.

1.2.2 Sons do/no cinema, a escuta cinematográfica e o ponto de escuta no cinema

O que é para o olho não deve ter duplo emprego com o que é para o ouvido. (BRESSION, 2005, p. 51)

O olho requisitado sozinho torna o ouvido impaciente, o ouvido requisitado sozinho torna o olho impaciente. Utilizar essas impaciências. Força do cinematógrafo que se dirige aos dois sentidos de maneira regulável. (Ibid, p. 53)

As palavras do mestre Robert Bresson trazem um alerta para tencionar a dualidade ouvir/ver ativando as impaciências dos sentidos, antecipando o desejo para aquilo que se há de ver ou de ouvir. Com efeito, atualmente não consiste em ser uma experiência ou outra de forma estanque. Uma imagem visual evoca uma imagem sonora e vice-versa. Uma influencia à outra, uma altera o significado da outra, a afeta. Logo, a dimensão visual e a auditiva estão imbricadas na construção intencional de um estado de curiosidade impaciente, de uma pulsão de conhecimento.

Nesse sentido, as pesquisas que têm se debruçado sobre o som do cinema tendem a observar este fenômeno sob dois pontos de vista. De um lado, estão as pesquisas que observam os sons a partir de sua fonte, ou seja, a natureza do dado sonoro. Por outro lado, estão os trabalhos que buscam observar o fenômeno sonoro a partir do sujeito que o ouve, logo, os significados que estes sons passam a ter depois que saíam de sua fonte sonora. Pretendo lançar mão de ambas as concepções, porém tentando me ater às concepções que trabalham com a escuta, pois estão em mais estreita relação com o objeto de pesquisa que me propus estudar.

Todo filme é potencialmente um espaço-tempo de sonoridades. De modo geral, as cenas vêm carregadas de sons que, na maioria das vezes, representam um universo acústico. Logo, se ao ver paisagens específicas, como a de um aeroporto, por exemplo, não se imagina ouvir som de água caindo de um chuveiro. O aeroporto possui sons específicos, que se conectam à paisagem visual. Desta maneira, existem assim paisagens sonoras que representam as paisagens visuais que estão nas cenas. O termo paisagem sonora foi cunhado pelo compositor canadense Raymond Murray Schafer em 1977 em seu livro *The tuning of the world* e foi traduzido recentemente para o português com o título “A afinação do mundo”, em 2001. Porém sua obra mais conhecida aqui no Brasil é “O ouvido pensante” (*The thinking ear*). Costa (2010) alerta que apesar de este último ter sido traduzido para o português em 1991, ele foi lançado originalmente em 1986. Isto quer dizer que apesar de o segundo livro de Schafer ter chegado ao Brasil primeiro, o conceito foi cunhado no que chegou ao Brasil por último. Trago então o conceito da obra original, onde o autor aponta que

a paisagem sonora é qualquer campo de estudo acústico. Podemos referirmo-nos a uma composição musical, a um programa de rádio ou a um ambiente acústico como paisagens sonoras. (...) Todavia formar uma impressão exata de uma paisagem sonora é mais difícil do que a de uma paisagem visual (SCHAFER, 2001, p. 23)

Com efeito, o cinema pode ser encarado então como um espaço/tempo de produção e reprodução de paisagens sonoras. Elas podem ser múltiplas e produzir diversas e diferentes sonoridades, dependendo do ambiente que é mostrado ao espectador. Para categorizar estas sonoridades a partir da fonte que as produzem, opto por discorrer sobre a classificação dos sons do cinema proposta por Flores (2006) em sua pesquisa de mestrado. Segundo ela, esta divisão se dá em quatro partes: as vozes, os ruídos, a cenografia sonora e as músicas. Os sons das vozes humanas são diferentes, assim como cada instrumento musical é diferente. É possível fazer com a voz sons suaves, sons mais fortes, sons secos, sons melódiosos. Também se pode alterar o som da voz através de mecanismos que, às vezes, são variáveis de indivíduo para indivíduo. Uma pessoa pode produzir sons agudos ou graves, sons fortes ou suaves, pois “com estes conceitos, amplamente difundidos no campo da música tradicional ocidental, podem ser determinadas muitas possibilidades sonoras de cada voz” (FLORES, 2006, p. 111) Os sons dos passos, das portas, do ligar e desligar máquinas, dos transportes, dos animais são considerados ruídos. A autora aponta que “são definidos ruídos aqueles sons que são os mais pontuais dentro da trilha sonora, geralmente sons de curta duração e que são trabalhados na mixagem de forma a destacá-los” (p. 17). As cenografias sonoras são compostas de sons que vão ambientar o espectador/ouvinte do filme no contexto em que determinada cena se passa. O ambiente acústico de uma floresta é diferente de uma larga avenida de uma grande cidade, por exemplo. O quarto e último elemento proposto pela autora é a música do filme. Segundo a autora, ela tem funções bem delineadas, tais como “unificar as imagens, envolver cada espectador na sua relação com o filme, (...) ajudar a fazer o espectador sonhar, sublinhar pontos fortes da ação, identificar características das personagens (...)” (p. 129). Outro fato interessante de destacar é que a autora ressalta que a música tem também o poder de romper com o tempo cotidiano e criar um tempo de representação. Com isto ela tem a intenção de dizer que a música tem a capacidade de fazer com que o espectador seja transportado para dentro da história do filme, se desligando do mundo, indo parar na época ou no espaço quando e onde o filme se passa.

A classificação acima se dá a partir do dado sonoro, da fonte sonora. A seguir, pretendo apresentar discussões que abarquem classificações do som do cinema sob o ponto de

vista/escuta dos sujeitos. Antes de partir propriamente para a discussão teórica acerca do ponto de escuta, vale a pena trazer uma importante diferenciação acerca do processo de relação dos sujeitos com os sons: o ouvir e o escutar.

A primeira parte do processo é involuntária, que é o ouvir. Segundo Aspahan (2010), o ouvir

é associado à capacidade fisiológica de perceber os sons através do sistema auditivo; atividade involuntária que, portanto pressupõe certa passividade do sujeito e a impossibilidade de interromper o fluxo sonoro que nos invade e que continuará sempre nos invadindo enquanto não desenvolvermos pálpebras auditivas (ASPAHAN, 2010, p. 128)

Tal afirmativa do autor tem uma interlocução com a afirmativa de Schafer (1991) em “O ouvido pensante”:

ao contrário de outros órgãos dos sentidos, os ouvidos são expostos e vulneráveis. Os olhos podem ser fechados, se quisermos; os ouvidos não, estão sempre abertos. Os olhos podem focalizar e apontar nossa vontade, enquanto os ouvidos captam todos os sons do horizonte acústico, em todas as direções. (SCHAFER, 1991, p. 67)

O ouvido é então o órgão responsável por perceber uma gama de sons. Porém apesar de receber tal variedade, ele tem a capacidade de concentrar sua atenção em um só ou em alguns que sejam provenientes da mesma matriz sonora ou não. A esta segunda etapa do processo, chama-se de escuta:

o ato de escutar, por sua vez, associa-se a uma atitude consciente e intencional de perceber os sons e estabelecer relações entre os diversos materiais sonoros, suas transformações no tempo, suas semelhanças e diferenças. Enquanto escutamos uma música, por exemplo, produzimos associações inter-relacionando as notas ou os sons, agrupando as várias partes em conjuntos, relacionando melodia e harmonia, foco e periferia. (ASPAHAN, 2010, p. 128)

Para continuar as reflexões sobre o ouvir e o escutar torna-se imperativo desenvolver discussões acerca do silêncio no cinema. Fazendo alusão a uma fala de Bresson numa entrevista a Aldo Tassone, Mazzoleni (2005) diz que o cineasta:

reconhece a importância de uma dialética som/silêncio cujas potencialidades permanecem ainda por explorar, em que o silêncio não é simplesmente uma ausência de som, mas assume uma função rítmica, semântica, expressiva, de tal forma que pode substituir a música (p. 190)

Fica claro nas palavras do autor que o silêncio precisa ser tratado com requinte nos filmes. Quando um cineasta pensa na produção do silêncio, normalmente ele precisa ter em mente que sons ulteriores povoariam a cena. Sob este pensamento, o silêncio é um elemento que tornaria a imagem vulnerável.

Na sua tese de doutorado, Heller (2008) faz uma incursão sobre a poética do silêncio na obra de John Cage.⁹ O autor vai nos apresentar três momentos diferentes de compreensão do silêncio na obra de Cage:

1. Anos 30 e 40: o silêncio opondo-se ao som; silêncio como ausência de som; silêncio representável pela pausa musical (a pausa indicando um valor “negativo”, mensurável); silêncio retórico, expressivo. → Compreensão empírica.

2. Anos 50 e 60: não há silêncio, pois sempre há som; o que há são sons intencionais e sons não-intencionais; som e silêncio em constante mutação e interpenetração. → Compreensão dialética (cuja descrição, porém, repousa ainda sobre remanescentes “empíricos”).

3. Um terceiro momento que, de certa forma, já se faz presente ao longo dos anos 50 e 60 (...) onde Cage se desprende definitivamente da compreensão do silêncio a partir do fenômeno acústico – silêncio que não é da ordem da substância, nem do ente, nem do empírico, mas *transcendental*. → Dialética radical.

Quiçá, a concepção que está mais presente no senso comum ainda seja a primeira apresentada pelo autor. Habitualmente, se entende o silêncio como ausência de som. Porém, nas pesquisas mais contemporâneas sobre o tema do silêncio apontam mais para a segunda e a terceira concepções.

Fazendo menção ao importante teórico de cinema húngaro Béla Bálazs, o professor Fernando Morais da Costa vai dizer em sua dissertação de mestrado, que o “silêncio, como o conhecemos, na verdade nunca é ausência total de sons, e sim um ambiente silencioso, onde podemos ouvir ruídos tão sutis que em outra situação não escutaríamos. O que há são impressões de silêncio.” (2003, p. 62) Acredito que tal agudeza que o silêncio possui leva o espectador a aperfeiçoar mais a sua audição. Costa corrobora: “quanto mais rarefeito o ambiente sonoro, mais se aguça a audição, e mais se encontra o que ouvir” (*idem*, p. 62)

⁹ John Cage (1912 – 1992) foi um compositor, escritor, teórico musical e artista que foi um dos pioneiros da música eletroacústica. Cage também teve pioneirismo na criação de instrumentos musicais não convencionais e é considerado uma das figuras mais representativas nos estudos acerca do silêncio (HELLER, 2008, p. 11) .

A partir destas relações entre som e [sensações de] silêncio, é possível estabelecer uma possível classificação dos sons do cinema que parta dos espectadores, dos sentidos que eles atribuem ao que escutam.

Deste modo, o primeiro trabalho com o qual pretendo dialogar é o de Michel Chion (2011). O autor apresenta uma classificação dos tipos de escuta dos espectadores do cinema. A classificação dada pela pesquisa do autor se dá em três tipos. O primeiro tipo de escuta é a escuta causal. Segundo o autor, a escuta causal “consiste em servirmo-nos do som para informarmos, tanto quanto possível, sobre a sua causa” (CHION, 2011, p. 27). Deste modo, a escuta causal consiste em reconhecer o som que se escuta a partir da provável fonte que o causou. É este tipo de escuta que permite identificar a voz de um ator e saber que é ele que está falando e não outro. A segunda escuta é a escuta semântica. Chion (2011) aponta que a escuta semântica é “àquela que se refere a um código ou a uma linguagem para interpretar uma mensagem” (p. 29). Esta escuta tem por objetivo compreender o que significa tal elemento sonoro dentro de uma linguagem pré-determinada. A terceira escuta é a chamada escuta reduzida. Esta escuta “trata das qualidades e das formas específicas do som, independentemente da sua causa e do seu sentido” (p. 29). Segundo o autor, o adjetivo “reduzida” foi tomado por empréstimo da noção fenomenológica de redução, de Husserl¹⁰. A partir de tais asserções ousou inferir que esta é uma escuta completamente subjetiva, onde o significado do objeto sonoro torna-se completamente pessoal. Cada indivíduo vai escutar um som dependendo de sua relação com o objeto em questão. O autor afirma que as escutas que ele elenca são apenas três, mas que podem existir outras.

Apoiado nesta assertiva de Michel Chion (2011), Carvalho (2009) amplia as discussões sobre a escuta cinematográfica apresentando em sua dissertação de mestrado as três escutas de Chion (op. Cit) e adiciona mais três. Desta maneira, ele apresenta um total de seis escutas. Mencionarei aqui apenas as que Carvalho (op. Cit.) adicionou. A primeira delas é a “escuta equiparada” (p. 72). Segundo o autor, a escuta equiparada é aquela que leva o espectador a equiparar o som que está escutando realmente com uma escuta interior, ou seja, é uma escuta associativa. Segundo o autor é quase que uma escuta psicanalítica. A segunda é a “escuta surda” (p. 75). Esta seleciona o que se quer ou o que se consegue ouvir. Assim, “ela ocorre de diferentes formas e em diferentes níveis, de acordo com as nossas escolhas, expectativas e capacidades de compreensão” (p. 75). A terceira é a “escuta convergente” (p.

¹⁰ Edmund Gustav Albrecht Husserl foi um matemático e filósofo alemão que viveu no século XIX. Ele ficou conhecido como o pai da fenomenologia.

77). Esta, como a escuta surda, é uma escuta seletiva, onde o espectador converge o foco de sua atenção para um som ou alguns sons, em detrimento de outros. Com efeito, segundo o autor, este tipo de escuta pode aproximar mais o espectador do estado emotivo da personagem em questão.

Em relação à noção de ponto de escuta, Michel Chion (2011) afirma que “a noção de ponto de escuta é muito delicada e ambígua” (2011, p. 73). A noção de ponto de escuta no cinema foi criada nos moldes do conceito de ponto de vista. Segundo Chion (op. Cit.) o conceito de ponto de vista no cinema tem dois significados diferentes, que na maioria das vezes estão ligados. O primeiro seria “- de onde eu vejo, eu espectador (de que ponto do espaço a cena é considerada, de cima, de baixo, do teto, do interior de um frigorífico, etc). É a acepção estritamente espacial do termo” (p. 74). A primeira noção do ponto de escuta, que ele chama de espacial, é uma acepção delicada, nas palavras do autor. O problema de considerar um ponto de escuta “espacial” tem a ver com a omnidirecionalidade do som – característica que o som tem de se propagar em várias direções; e por conta de nossa escuta – que capta os sons de forma circular, carregada de reverberações do espaço pelo qual o som percorreu. A segunda noção de ponto de escuta proposta pelo autor é o ponto de escuta subjetivo, aquele que coloca o espectador no lugar do “personagem na ação, [onde ele] vê aquilo que eu vejo” (p. 74). Segundo Chion (op. Cit.), neste caso “é a imagem que cria totalmente o ponto de escuta, merecendo, neste caso, o seu nome de ponto” (CHION, 2011, p. 75). Este é o ponto de escuta subjetivo. Nele, os personagens participam do som que é produzido, mesmo se tais sons não estão presentes na tela. As personagens vão reagindo aos sons, entregando-os aos poucos a quem escuta. Se uma personagem reage ou não a um som (quando ele mesmo não o produz) podemos perceber o seu grau de interação com aquele som que percebemos.

Outro detalhe do ponto de escuta que é possível perceber, em alguns casos, é a direção da voz da personagem. É o que Chion (op. Cit.) chama de *voz de frente e voz de costas*. Tal efeito tem uma explicação física. Segundo o autor, os sons agudos se propagam de modo mais direcional que os graves. Logo, se os sons agudos forem direcionados para quem escuta, fica mais fácil de percebê-los. Tal questão é possível pelo fato de se ter virado na direção do microfone, que geralmente está sobre sua cabeça.

Dialogando com Chion (2011) e avançando um pouco mais em seu pensamento, Carvalho (2009) propõe um outro ponto de escuta, que ele chama de “introspectivo”. Segundo o autor, de certo modo, poderíamos compreender este ponto de escuta como subjetivo, mas sua especificidade está no fato de que este

proporciona ao espectador uma interação muito mais intimista, por ser capaz de revelar os pensamentos, as intenções, os sofrimentos e dramas mais particulares de uma personagem, ou seja, sons existentes apenas em sua mente. Não se trata de uma percepção sonora com um foco em determinado acontecimento ‘real’ na imagem. A justificativa desses sons encontra-se apenas nos sentimentos aflorados e compartilhados com os espectadores. (p. 63)

Com efeito, tal classificação se torna pertinente, pois está num plano de percepção ulterior à do ponto de escuta subjetivo. Este ponto de escuta convoca a memória do espectador, pois para que este possa reconhecer sonoridades das quais não tem uma imagem como correspondência, precisa de uma memória e/ou da imaginação sonora para dar conta de identificá-lo. Sempre que se vê um filme, uma peça de teatro ou se ouve uma música recorre-se à memória, pois nas palavras de Rancière (2010), os espectadores “ligam constantemente o que vêem com aquilo que já viram e disseram, fizeram ou sonharam”. (p. 28)

Acredito que os diversos pontos de escuta se tornem válidos como conceitos norteadores da experiência de campo e da posterior análise microgenética dos registros.

1.2.3 O cinema, o ponto de escuta e as discussões entre currículo e cultura

O enunciativo é um processo mais dialógico que tenta rastrear deslocamentos e realinhamentos que são resultado de antagonismos e articulações – subvertendo a razão do momento hegemônico e recolocando lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural. (BHABHA, 2010, p. 248)

Reconhecer o currículo como narrativa e reconhecer o currículo como constituído de múltiplas narrativas significa colocar a possibilidade de desconstruí-las como narrativas preferidas, como narrativas dominantes. (...) As narrativas do currículo devem ser desconstruídas como estruturas que fecham possibilidades alternativas de leitura, que fecham as possibilidades de construção de identidades alternativas. (SILVA, 1995, p. 206)

“– Atenção!”... Fazer a leitura desta palavra não significa que ela tenha o mesmo sentido de quando ela é ouvida/escutada. Na verdade, quando ela é escutada pode ter vários sentidos, dependendo de quem fala e de qual relação de poder a pessoa que escuta guarda com quem fala. Penso que a discussão que apresento aqui por diante evidencia bem uma estreita relação com as palavras do crítico indo-britânico Homi Bhabha e com as do professor

catarinense Tomaz Tadeu da Silva. Ambos os autores apontam para a força da enunciação. Bhabha fala um processo mais enunciativo nas relações sociais, enquanto Silva pensa o currículo escolar como um espaço para narrativas, para diferentes narrativas. Um espaço no qual se pode desconstruir narrativas vigentes, hegemônicas, que evidenciem um poder unilateral. Para que todo e qualquer processo narrativo e enunciativo se faça, é necessário lançar mão de um elemento minucioso para sua análise. A parte mais minuciosa de todo e qualquer processo enunciativo/narrativo é a palavra.

No pensamento de Vigotski (2008), a palavra é a unidade de análise de duas funções humanas superiores: o pensamento e linguagem. Essa unidade menor tem tamanha força que ainda é possível encontrar tanto pensamento como linguagem nela mesma. Analogamente – compara o mestre russo – uma molécula de H₂O é a parte menor em que é possível dividir a substância água conservando suas propriedades como tal. A palavra ainda possui, para este autor, uma força particular na capacidade de autorregulação da conduta e do comportamento humano. Basta identificar as possibilidades de recuperação de movimentos em pacientes atáxicos¹¹ a partir das abordagens neurolinguísticas, que através da fala conseguem restaurar a coordenação dos movimentos perdidos.

As relações entre as pessoas em qualquer instituição social se dão, na maioria das vezes, nos sentidos de escuta que as pessoas dão às palavras. Na instituição escolar, onde várias vozes se entrelaçam, se entrecruzam, ou ainda se desencontram, há um cenário perfeito para pensar e problematizar a construção do ponto de escuta, especialmente nas aulas de cinema, que nos interessou nesta pesquisa.

No currículo escolar, a palavra tem seu poder tanto no currículo formal, quanto no currículo em ação, bipolaridade esta que Macedo (2006) compreende como uma “concepção hierarquizada de poder — seja de cima-para-baixo seja de baixo-para-cima — [concepção esta] que dificulta a possibilidade de pensar o currículo para além da prescrição” (p. 99).

Esta bipartição do currículo tem um contexto histórico. Nas palavras de Macedo (op. Cit.):

Historicamente, poderíamos dizer que começamos a falar em currículo formal e currículo em ação como forma de contraposição à noção burocratizada das teorizações tradicionais do campo que acentuavam os documentos legais e as políticas institucionais como foco dos estudos em currículo. (p. 100)

¹¹ Condição de perda da memória da coordenação dos movimentos.

Segundo a autora, Greene (1977) foi quem mais contribuiu para reconceptualizar esta visão bipolarizada do currículo, pois defendia a necessidade de discussão das experiências dos sujeitos que colocavam em prática tais documentos. O currículo precisa ser encarado como um espaço onde o poder é oblíquo e um espaço de produção cultural que superem estas dicotomias (p. 100).

É possível traçar uma identificação destas ideias de reconceptualização com as de Michael Apple e Henry Giroux. Estes autores trouxeram para este campo de saberes e práticas uma problematização que ficou conhecida como teoria crítica do currículo, por conta de retirar o foco dos métodos, que tinha um caráter eminentemente psicológico, dando espaço a um enfoque sociológico (LOPES & MACEDO, 2010). Em suas teorizações também refletiam sobre a dimensão da escola e da sala de aula como produção do currículo. Eles passaram a interpretar o campo do currículo como um campo de lutas, de disputa, de legitimação de espaço e poder.

Apple se apoia na crítica marxista da sociedade para desenvolver seus estudos (SILVA, 2009, p. 45), enquanto Giroux foi influenciado pelas ideias da Escola de Frankfurt, que tinha uma posição menos estruturalista. Apple aposta nas relações entre classe dominante e classe dominada, entre produção e educação. Em suas ideias estas relações não tinham uma simples ligação, sem nenhuma influência mútua. Os sentidos gerados por estas relações eram produzidos pela ação humana. Já Giroux inspirou-se nos pensamentos da Escola de Frankfurt, que tinha “na dinâmica cultural e na crítica da razão iluminista e da racionalidade técnica” (SILVA, 2009, p. 52) seu mote de discussão. Como fruto da crença na dinâmica cultural, Giroux tinha uma concepção emancipadora de currículo. Nas palavras de Silva (2009): “três conceitos são centrais a essa concepção (...): esfera pública, intelectual transformador [o professor], voz [a dos alunos]” (SILVA, 2009, p. 54). Neste caso, a produção do currículo é decorrente dos encontros destas esferas e das relações de poder estabelecidas entre elas. Acredito que os postulados de Giroux têm grande importância para as discussões aqui postas sobre o ponto de escuta, de modo que trago algumas discussões a partir de cada um deles.

Argumentando acerca da esfera pública, termo tomado por empréstimo de Habermas, Giroux (1986) comenta que:

a pedagogia radical precisa de um discurso que clarifique as condições ideológicas e materiais necessárias à promoção de modos críticos de escolarização e modos alternativos de educação para a classe trabalhadora e para outros grupos que sofrem com o impacto da opressão política e econômica. O ponto de partida para tal discurso, em minha opinião, está

centralizado em torno da esfera pública e das implicações que isto tem para a pedagogia radical e para a luta política, tanto dentro quanto fora das escolas. (p. 304).

Neste postulado, Giroux (op. Cit.) afirma o papel político que a escola precisa produzir para os envolvidos em suas práticas. Apesar de objetivar que o aluno seja político em sua vida fora da escola, o autor compreende que a escola e o currículo são espaços onde os alunos devem ter “a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social”. (SILVA, 2009, p. 55)

Para exercer tais habilidades democráticas, necessário é ter em mente que o falar e o escutar neste contexto são duas questões tanto importantes quanto necessárias. Neste panorama, vale a pena ressaltar o que aponta Obici (2008) sobre o poder. Segundo o autor

o poder é menos uma propriedade do que uma estratégia; menos efeitos de apropriação do que manobras, disposições, táticas e técnicas. Por isso, podemos falar em tecnologias de poder. O poder se exerce, mais do que se possui; não é exclusividade da classe dominante, mas de um efeito do conjunto de suas estratégias. Relação, conjunto de forças que atravessa dominantes e dominados. (p. 106-107)

Com o intuito de aplicar esta ideia de poder ao ponto de escuta, trago um contribuição do autor, onde ele nos diz que

o poder se faz ouvir, isto é, se torna audível, não só pelo sentido semântico, veiculado por meios como o discurso político e o noticiário, como também pelos sons que se dão nas situações em que a escuta é coagida pela sua habilidade em perceber o sonoro. (p. 112)

Ao se construir um ponto de escuta, tendo o cinema como elemento disparador, se objetiva criar nos envolvidos uma posição de um ouvinte que reflita acerca dos sons que ouve, que abra um espaço entre os sons e a escuta. Nessa fresta radica a potencialidade de alguma forma de silêncio, distanciamento e eventualmente emancipação na percepção sonora, como afirma Rancière (2010) ao se referir ao *espectador emancipado*. Penso ainda, na ordem em que os sons são apresentados, articulados, combinando com as mensagens visuais, reforçando as impaciências à que se referia Bresson...

Se existe uma intencionalidade na criação de uma determinada paisagem sonora, ela perde linearidade na escuta quando se torna consciente o ponto de escuta, quando se pensa que aquele ambiente sonoro foi roteirizado, filmado e montado para provocar determinadas

sensações, emoções, pensamentos, reações enfim. A construção do ponto de escuta no espaço escolar pretende quebrar esta linearidade.

A figura do professor é outro ponto principal na proposta de Giroux (1992). O autor tece uma crítica veemente à formação do professor, quando diz que “o treinamento de futuros professores é um campo no qual o domínio da racionalidade técnica tem se manifestado” (GIROUX, 1992, p. 13). Segundo o autor, a racionalidade técnica é um produto do início do século XX, pois neste houve uma crescente corrente de submissão às ideologias instrumentais, de interesse capitalista. Nesta perspectiva, como bem aponta o autor, o professor acabou por se tornar um proletário, um mero burocrata do serviço público, sem interferência no processo de construção curricular e de opinar e refletir sobre sua prática:

Os professores são considerados mais como obedientes servidores civis, desempenhando ordens ditadas por outros, e menos como pessoas criativas e dotadas de imaginação, que podem transcender a ideologia dos métodos e meios a fim de avaliar criticamente o propósito do discurso e da prática em educação. (p. 14)

Na intenção de superar este *status quo* do papel do professor, Giroux (1992) propõe que se repense o papel do trabalho docente. Desta maneira, o autor sugere que se retome a ideia de vislumbrar o professor como um intelectual, que pensa sobre o que ensina e mais ainda, sobre o modo com o qual ensina. Nas palavras do autor:

é importante enfatizar que os professores devem responsabilizar-se ativamente por levantar questões sérias sobre o que ensinam, como devem ensinar e quais objetivos mais amplos por que lutam. (GIROUX, 1992, p. 22)

Em tal postulado do autor posso perceber aproximações importantes com as ideias de Jacques Rancière (2010b), em seu livro *O mestre ignorante*. Em suas ideias iniciais o autor introduz a discussão lembrando Joseph Jacotot, um educador francês que, exilado nos Países Baixos, foi convidado a ensinar em Bruxelas. Como não dominava o holandês, através de um intérprete pediu que seus alunos comprassem um livro que foi lançado numa edição bilíngue (em holandês e francês). Seus alunos leram até à metade em francês – creio que com sua ajuda – e ele pediu que, de alguma maneira, lessem o restante do livro sozinhos. Para surpresa do professor, os alunos, abandonados ao acaso, conseguiram ler o restante do livro. Este fato começou a inquietar Jacotot, que por sua vez, se viu como um mestre ignorante e começou a refletir sobre a questão da necessidade de explicações.

Ao falar acerca dessas indagações de Jacotot, Rancière (op. Cit.) fala sobre a lógica explicadora:

Essa lógica não deixa, entretanto, de comportar certa obscuridade. Eis, por exemplo, um livro entre as mãos de um aluno. Esse livro é composto de um conjunto de raciocínios destinados a fazer o aluno compreender uma matéria. Mas, eis que, agora, o mestre toma a palavra para explicar o livro. Ele faz um conjunto de raciocínios para explicar o conjunto de raciocínios em que o livro se constitui. Mas, por que teria o livro necessidade de tal assistência? (p. 21)

Se ao ler o trecho, trocar a palavra “livro” por “filme”, creio que a releitura se fará pertinente. Assim como, ao ler um livro se pode sorver cada página, com um filme acontece a mesma coisa. Bergala (2008) ressalta a importância de que ao vê-lo pela primeira vez é bom que o espectador se entregue à obra, abandonando-se aos afetos que esta lhe propõe. Estes afetos podem ser positivos ou negativos. Pode-se gostar ou não nessa primeira vez. O mesmo autor atenta para a importância de se ver de novo, ou uma terceira ou quantas vezes forem necessárias, pois em sua concepção, uma obra de arte resiste a se entregar para o espectador logo de imediato. O que na primeira vez afeta negativamente, pode ser na verdade, um elemento que não foi entregue facilmente. Enquanto que na segunda vez, o espectador passa a estar mais atento, passa a “espionar” a obra, buscando entender o seu processo de criação.

No sentido de contribuir para este processo de apropriação do filme, o professor que o apresenta aos seus alunos mais como um iniciador do que como alguém que faz uma prescrição exata de como vê-lo, poderá ter resultados inesperados, que até superem as expectativas. A atitude do professor precisa ser a de transitar entre a de um intelectual transformador e a de um mestre ignorante, que por vezes deixa seus alunos à própria sorte do acaso, do descobrimento, da surpresa.

A voz, como outra dimensão do pensamento de Giroux, também é um elemento crucial neste debate acerca da construção de um ponto de escuta. Segundo Silva (2009), para Giroux o conceito de voz

aponta para a necessidade de construção de um espaço onde os anseios, os desejos e os pensamentos dos estudantes e das estudantes possam ser ouvidos e atentamente considerados. (p. 55)

Concebendo o processo educativo como dialógico, Giroux me leva a pensar em um processo curricular onde todos falam e todos ouvem. As esferas dominantes da sociedade que regulam a escola, na maioria das vezes não ouvem as vozes daqueles para os quais são

elaborados todos os processos educativos – os alunos. À medida que os estudantes tomam consciência do poder de sua voz, sua emancipação toma um espaço mais contundente.

Com efeito, levantar a hipótese de construir um ponto de escuta no espaço escolar mostra-se potente no que diz respeito à autonomia dos alunos, pois como aponta Obici (2008) “quem sabe pensar o poder a partir do sonoro possibilite-nos entender dimensões e diferenças conceituais que o visual não alcança” (p. 108)? Escutar num processo dialógico é um exercício de poder, pois é o momento no qual se pode elaborar mentalmente argumentos para debatê-los em momento oportuno. Um indivíduo que não se cala e não se propõe a escutar

torna-se prisioneiro de sua própria escuta, acorrentado pelo delírio persecutório de que em tudo há uma mensagem a ser interpretada. Uma orelha semântica em curto-circuito que só consegue operar parte de suas potencialidades, e mesmo assim dependendo tanta energia que seu funcionamento beira o colapso: a loucura, no sentido aprisionador do termo. (OBICI, 2008, p. 62)

Para se refletir sobre o que se escuta, acatar ou criticar os sons que se ouve é necessário ter em mente que entre ouvir e escutar existe um elemento que precisa estar em evidência em ao menos um dos interlocutores: o silêncio. Para se apossar do que o outro fala e se posicionar pedagógica, estética ou politicamente, é necessário por em prática o exercício do silêncio.

Na introdução de sua tese de doutorado, Heller (2008) introduz sua discussão refletindo sobre a importância de pensar sobre o silêncio:

Ainda não sabendo se há ou não fala silenciosa, talvez o mais acertado seja começar não pelo silêncio da fala, mas pela fala *sobre* o silêncio. Ou sobre *os* silêncios. Sim, porque há vários: há o silêncio da falta e da completude, da presença e da ausência, do vazio e do pleno, do não querer falar e do não poder falar, do bloqueio e do indizível, da mudez e da surdez, do calar e da quietude – enfim, infinitos silêncios que se cruzam e se entrecruzam. (p. 10)

Deste modo observa-se que o silêncio não possui uma única dimensão. Sua fluidez é tamanha, que se torna um espaço oblíquo, onde na verdade diferentes tessituras sonoras se entrecruzam, com intensidades maiores e menores. Desta maneira, se tem então uma sensação de silêncio, mas não ele absoluto.

Costa (2003) nos alerta que nenhum silêncio é puro:

É fato que não há como pensar sobre um silêncio ignorando os sons que com ele coexistem ou que lhe fazem fronteira, posto que ambos não só se delimitam como definem um ao outro. O ato em si de tentar estabelecer essa

fronteira que defina se estamos ante a um som que quase não ouvimos ou a um momento silencioso mostra a complexidade da relação entre os dois (p. 61-62)

Concordo com o autor quando este diz que quando se silêncio, fazemos com que o nosso silêncio coexista com a fala de outrem. Desta maneira, como também aponta o autor, fica claro que o silêncio do ouvinte cria uma fronteira com o som que está sendo produzido por quem fala. Na escola, as produções de sentido são geradas a partir dessas fronteiras e dessas (in)completudes entre som e silêncio. Encarando o silêncio desta forma, concordo com Schafer (1991), quando este diz que “o silêncio é uma caixa de possibilidades” (p. 71). Pensando assim, este autor vê o silêncio como espaço de potência, do devir, do vir a ser.

Deste modo, calar e falar, equivalentes ao mostrar e ocultar do conceito do ponto de vista e exercitar o silêncio como espaço de possibilidades são exercícios para a autonomia e para a democracia.

Como lampejos destes processos dialógicos de falar e escutar, e porque não dizer, de mostrar e ocultar, a cena cultural na escola teve sua dinâmica borrada. Os discursos dominantes no processo de constituição do currículo perderam parte da sua força, incorporando as vozes de outros grupos no discurso curricular, vozes estas que até o final da década de 80 estavam invisibilizadas – ou silenciadas, na acepção mais nociva do termo – na construção curricular.

Na segunda metade anos 90, o campo do currículo começa a trazer para a discussão outras diferentes vozes: as dos enfoques pós-modernos e pós-estruturais (LOPES & MACEDO, 2010). Dentre as tendências elencadas pelas autoras, cito: a perspectiva pós-estruturalista, o currículo em rede, a história do currículo e a constituição do conhecimento escolar (p. 19 e 20). A perspectiva pós-estruturalista, adotada pelo grupo de pesquisa do professor Tomaz Tadeu da Silva, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foi a que contribuiu mais significativamente para a proliferação da(s) ideia(s) que mais contaminaram o campo do currículo: o da centralidade da cultura nos estudos curriculares. Tal evidência encontra-se por conta de ele lançar mão dos estudos culturais de Stuart Hall, pesquisador jamaicano radicado no Reino Unido. Hall é um dos principais teóricos do quadro dos Estudos Culturais. Este autor é responsável pelo conceito da “virada cultural”. Hall (1997) a define do seguinte modo:

refere-se a uma abordagem da análise social contemporânea, que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de

uma variável dependente, provocando assim nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades (...). (p. 27)

O grande diferencial desta perspectiva adotada por Hall (op. Cit.) está justamente no fato de ele deslocar a cultura nas teorizações sociais. O elemento cultura que até então era tido como periférico, como pouco influente nas discussões, assume então um lugar de destaque nas análises sociais. Esta questão traz, de certo modo, um problema epistemológico às ciências sociais, por conta de colocar um fator variável como elemento chave nas discussões. Como agora a cultura fica no centro das discussões, outros elementos estão em xeque neste jogo, como o conceito de identidade, o de conhecimento, o do próprio currículo, que passa a ser entendido também como enunciação, como narrativa.

Sobre narrativa no/do currículo, vale a pena trazer uma contribuição do professor Tomaz Tadeu:

Podemos estender o conceito de narrativas para muito além daqueles gêneros formalmente conhecidos como tais: o romance, o conto, o filme, o drama. Existem muitas práticas discursivas não reconhecidas formalmente como narrativas, mas que trazem implícita uma história, encadeiam eventos no tempo, descrevem e posicionam personagens e atores, estabelecem um cenário, organizam os “fatos” num enredo ou trama. (SILVA, 1995, p. 205)

Apesar de o autor considerar outras formas narrativas, ele reconhece a força dos gêneros narrativos tradicionais. Reconhece inclusive o cinema como um deles. O cinema tem esse poder de engendrar discursos. Esses discursos, por vezes acabam sendo expressos na prática curricular, quer seja apresentando modos de conceber a escola e o processo educativo, ou formando modos de ver – e escutar – e ser no mundo.

Estes outros modos de conceber a leitura e a produção do currículo vêm influenciando o modo ingênuo com o qual até então se via o cinema na escola. Apesar de mostrar apenas uma das forças do cinema, as ideias de Fabris (2008) acerca do papel do cinema na escola se mostram muito potentes. A autora faz um convite:

a tomar o cinema como uma produção cultural que não apenas inventa histórias, mas que, na complexidade da produção de sentidos, vai criando, substituindo, limitando, incluindo e excluindo “realidades” [e] (...) a tomar os filmes como produções datadas e localizadas, produzidos na cultura, criando sentidos que a alimentam, ampliando, suprimindo e/ou transformando significados.” (p. 120).

Tem se percebido a presença da cultura cinematográfica no cotidiano escolar, inclusive pelo fato de que muitos filmes – ou trechos destes – podem ser levados (e são) pelos alunos em diversas mídias que povoam o espaço escolar: os *mp4*, os *notebooks*, os celulares. O cinema, assim, se aproxima dos alunos e professores, se torna um elemento do cotidiano, sua presença na escola é um elemento tanto (trans)formador como perturbador.

No caso desta pesquisa, suspeito que o cinema seja um elemento (trans)formador e perturbador por dois motivos: primeiro por não ser concebido como um elemento acessório na aula de alguma disciplina; e segundo pelo fato de ter como foco a questão do ponto de escuta. A ideia de impregnação da escola com o cinema, como bem propõe Bergala (2008), constitui uma alternativa diversificada dos modos do cinema habitar a escola. Porém é necessário deixar sempre este espaço de fluidez, para que tais experiências não tomem o rumo da disciplinarização. Tal cuidado me remete às ideias de Forquin (1992), quando este fala dos saberes escolares, que tem como sua marca uma forte “organização sob a forma de matérias (ou disciplinas) de ensino dotadas de uma forte identidade institucional e entre as quais existem fronteiras bem nítidas” (FORQUIN, 1992, p. 37). Nesse sentido, o pensamento do currículo como “um espaço-tempo de fronteira entre saberes” (MACEDO, 2006) pareceria estar em plena sintonia com o cinema, como uma arte que pode atravessar a escola, suas disciplinas, conteúdos, atividades de turno e extraturno, cineclubes, biblioteca, recreios sem por isso ficar amarrada à uma disciplina ou modo de inclusão específico no contexto escolar. Pesquisar a experiência de construção de um ponto de escuta nas aulas de cinema, ajudar ao aluno a escutar e a posicionar-se com consciência a respeito do que escuta no cinema, na aula, na vida, constitui um desafio curricular para além das disciplinas.

Seria possível então, talvez encarar o cinema como uma arte que é produto e ao mesmo tempo produz a cultura do seu lugar, como bem aponta, Chauí (2006), dizendo que os bens culturais seriam

os resultados daquela formação ou educação dos seres humanos, de seu trabalho e de sua sociabilidade, resultados expressos em obras, feitos, ações e instituições: as artes, as ciências, a filosofia, os ofícios, a religião e o Estado. (CHAUI, 2006, p. 106) [o grifo é meu]

Desta maneira, há um ponto de encontro com Bergala (2008), no sentido de olhar para o cinema como uma arte. O grande desafio é que ele entre como tal na escola, como prática dessa arte que se multiplica a cada dia em todas as partes do mundo, tornando possível o

conhecimento da vida de outras culturas, do cotidiano de outros modos de viver, e permitindo que outros conheçam os nossos.

Experimentar a polifonia visual e auditiva de um Jean Luc Godard¹², sua assincronia, o tempo mais lento de um Abbas Kiarostami¹³, as sonoridades perturbadoras de um Alfred Hitchcock¹⁴ ou o mosaico de sons e imagens da cidade, como no caso do filme *Suite Havana*¹⁵, do diretor cubano Fernando Pérez¹⁶ faz com que o horizonte da experiência com a cultura cinematográfica se alargue. Fazer este movimento de experimentar outras cinematografias significa também alargar o conhecimento do mundo. Imaginar outros modos de viver, de ser e de estar no mundo. Significa também assistir filmes de outras épocas, viajar no mundo, dentro do nosso país, sem sair do lugar. Alcançar uma década anterior à nossa, ou o próprio início do cinema no Brasil. Constitui-se uma outra forma de viajar, no eixo do tempo (ou do espaço) pelo mesmo território (durante o tempo presente). Existe também a possibilidade de viajar ainda na contemporaneidade, nos bastidores do “cinema oficial”, transitando através daqueles filmes de vanguarda que não são veiculados pelo circuito comercial e descobrir assim talentosos artistas que não chegam a distribuir seus filmes produzidos, na maior parte das vezes com recurso público.

O sentido de cultura tomado por Chauí (2006) até então, pode ter um desdobramento, segundo a autora. Para ela, num segundo lugar, cultura pode

significar a relação que os humanos, socialmente organizados, estabelecem com o tempo e com o espaço, com os outros humanos e com a natureza, relações que se transformam e variam em condições temporais e sociais determinadas. Agora, cultura torna-se sinônimo de história. A natureza é o reino da repetição; a cultura, o da transformação racional; portanto, é a relação dos humanos com o tempo e no tempo. (p. 107)

Quicá seja possível pensar a escola, também, como um espaço para que esta relação com outras culturas e outros tempos se torne possível. O currículo escolar é concebido

¹² Cineasta franco-suíço de vanguarda que problematizou as questões marcadas da narrativa clássica. Sua obra abarca questões que atravessam o real e a ficção, questão que trouxe perturbação e inovação ao modo de fazer cinema a partir dos anos 1960.

¹³ Cineasta iraniano que mostrava que a realidade de sua sociedade, mas ao mesmo tempo discutindo em seus filmes questões de extrema importância para seu país, como a questão da projeção da mulher, por exemplo.

¹⁴ Cineasta inglês, mas radicado nos EUA, que foi o mestre do suspense. Sua marca está na produção de trilhas sonoras marcantes para seus filmes.

¹⁵ Filme documentário cubano no qual é mostrada a vida de dez habitantes da cidade de Havana. Mostra também o dia-a-dia da cidade em seus diversos segmentos sociais representado por um caleidoscópio sonoro.

¹⁶ Cineasta cubano que iniciou sua carreira com o filme *Clandestinos* no ano de 1987. Pérez é formado em Língua e Literatura Espanhola pela Universidade de Havana. Seu filme *Suite Havana* é do ano de 2003.

atualmente como um processo híbrido no qual as diferentes culturas convivem e onde, de certo modo, se influenciam umas às outras.

2. ENQUADRAMENTO: COISA DE CINEMA, COISA DE PESQUISA

(...) as palavras “enquadrar” e “enquadramento” apareceram com o cinema, para designar o conjunto do processo, mental e material, pelo qual se chega a uma imagem que contém um certo campo visto de um certo ângulo (AUMONT & MARIE, 2003, p. 98)

Cabe ao pesquisador imaginar e ajustar a técnica, os instrumentos que lhe permitirão delimitar objeto de sua pesquisa, extrair deles a informação necessária à compreensão que ele quer ter para logo partilhá-la e contribuir assim para a construção dos saberes (DINVILLE & DIONNE, 1999, p. 191).

Direcionar a câmera para uma determinada posição e escolher o que será filmado pode ser o exercício inicial da arte de fazer cinema na escola, como tem sido feito nas iniciativas propostas pelo programa CINEAD. Observar nuances de cor, de luz e de distância do objeto filmado fazem parte do ofício do filmar. Estou falando aqui de um elemento do cinema que constitui um gesto fundante: o enquadramento. A primeira citação traz a definição do *Dicionário teórico e crítico de cinema* de Jacques Aumont e Michel Marie (2003) para designar o que seria o enquadramento. Destarte, o enquadramento é um espaço no qual se delimita o que se pretende inscrever.

Qual ação a ser feita no enquadramento? Ver ou olhar? Existe uma distinção entre o olhar e o ver. Na epígrafe do seu romance *Ensaio sobre a cegueira*, o escritor José Saramago (1995) faz um convite ao seu leitor: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.” Nestas palavras, nota-se que o autor sugere essa distinção.

À semelhança desta distinção, Carvalho (2009) procurou investigar a diferença entre o ouvir e o escutar. O autor concebe ouvir como atitude fisiológica involuntária – para ouvintes, obviamente – e escutar como atitude pensada. Na sua análise do *ouvir* e do *escutar*, o autor considera a paridade *olhar* e *ver* na sua discussão:

O verbo olhar nos confere a ideia de fixação dos olhos em algum objeto ou situação, numa atitude mecânica e sem o objetivo de desvendar algo além do que se apresenta diante dos olhos. Por outro lado, o verbo ver expressa algo mais do que o simples mirar de uma imagem. Ele estabelece uma relação de reconhecimento através de uma análise realizada por meio do sentido da visão. (p. 58)

O professor e cineasta português João Mário Grilo, em seu manual de filmologia intitulado *As lições do cinema* (2007), diz que o enquadramento é “materialmente definido pela janela da câmera” (p. 13). O autor traz também uma importante contribuição por apontar o papel do operador da câmera e o que este executa com ela no que diz respeito ao enquadramento. Para ele,

é o operador que, segundo as indicações recebidas (escolha da focal, determinação do ângulo, escolha do campo), dirige a câmera, olhando através da objetiva para registrar o objeto de vistas, inscrevendo-o no interior do enquadramento. O enquadramento diz, assim, respeito a uma delimitação de superfície, mas nele se inclui, por extensão, tudo o que é compreendido, em profundidade, no interior do campo. Independentemente da exatidão formal da tomada de vista, o enquadramento determina, de forma importante, o equilíbrio e a organização plástica das imagens. (idem, p. 13)

Infiro que a partir desta citação de Grilo, pode-se estabelecer uma relação entre o que se fala sobre enquadramento com a segunda epígrafe do início deste capítulo. Quando alguém enquadra algo no cinema, escolhe uma coisa em detrimento de outra. Faz-se o mesmo quando se está no papel de pesquisador. Quando se propõe a executar uma pesquisa, este precisa fazer um enquadramento, revelando a delimitação da superfície da mesma, e a profundidade do seu campo, como se faz no cinema.

Ao elaborar seu problema, o pesquisador precisa fazer escolhas a partir de sua visão de mundo, de sua leitura dos fenômenos sociais. Segundo Laville & Dionne (1999), “as perguntas do pesquisador são, bem como seu problema, orientadas por seu modo de ver as coisas, pelas teorias de que dispõe, pelas ideologias às quais se filia” (p. 105).

Desta maneira, as escolhas do pesquisador estreitam o objeto a ser estudado, que no caso das ciências sociais, são os sujeitos envolvidos na pesquisa ou as práticas por eles produzidas. Tal estreitamento torna a pesquisa mais objetiva e ao mesmo tempo mais profunda. Sobre isto, trago uma reflexão do sociólogo Pierre Bourdieu que, ao discursar num seminário na *Ecole des Hautes em Sciences Sociales*, em 1987, chamou a atenção dizendo que é necessário “apreender a pesquisa como uma atividade racional” (2010, p. 18). Porém, por se tratar de uma atividade racional, a pesquisa pode tender a ter um enfoque muito teórico. Sobre tal assunto Bourdieu também alerta: “o cume da arte, em ciências sociais, está sem dúvida em ser-se capaz de por em jogo ‘coisas teóricas’ muito importantes a respeito de objetos ditos ‘empíricos’ muito precisos, (...)” (idem, p. 20)

Orientando-me por estes posicionamentos, como pesquisador, ou imaginando-me como um operador de câmera ou cineasta, busquei estabelecer determinados recortes para a execução da presente pesquisa. No enquadramento desta tive por pretensão perceber como se constrói um ponto de escuta no cinema no espaço da escola de educação básica. Para tanto, necessário foi lançar mão de leituras, propostas de experiências e escolha de uma abordagem metodológica específica que nos permitisse adentrar em uma matéria de uma condição tão sutil e escorregadia, difícil de apreender, como esta.

Para a construção de um ponto de vista, já existem pesquisas nas quais há elementos para sua construção. Quando me refiro ao ponto de escuta, acredito que tais pistas ainda estão para serem desveladas. Do mesmo modo, em ambas trata-se de uma atividade que lida com a vontade dos indivíduos, vontades estas que são várias. Como aponta Carvalho, “as possibilidades na elaboração do ponto de escuta são tão inúmeras quanto a percepção auditiva humana, que é conduzida por nossos interesses pessoais. Ouvimos o que nos atrai, nos chama a atenção, nos comunica.” (CARVALHO, 2009, p. 63) Desta maneira, o pesquisador precisa estar atento a essas diversas possibilidades. O escutar então é fruto de um processo pensante de cada espectador, de sua atenção e intenção. O pesquisador que se propõe a analisar um percurso desta construção precisa ter em mente que os processos e procedimentos para tal análise não são estanques, pois o processo produzido pelos sujeitos da pesquisa é dinâmico. Deste modo, ele precisa estar aberto ao inesperado.

Moraes e Torre (2006) apontam que para que um pesquisador possa dialogar com as circunstâncias e compreender as variáveis envolvidas numa pesquisa, ele precisa eleger um determinado método para fazer tais análises. Tal método vai nortear a validade ou não de procedimentos e estratégias. Morin (1996) afirma o seguinte a respeito desta questão:

É preciso recordar aqui que a palavra “método” não significa metodologia. As metodologias são guias *a priori* que programam as investigações, enquanto o método que se desprende de nossa andadura será uma ajuda à estratégia, a qual compreenderá utilmente (...) segmentos programados, embora necessariamente comportará a descoberta e a inovação. (p. 36)

Morin (op. Cit.) deixa claro que é preciso que as estratégias estejam abertas ao inesperado, pois os fatos nem sempre funcionam de modo linear, principalmente nas ciências humanas. É preciso tomar cuidado para que o método não se torne uma “camisa de força” (GATTI, 2002). Mas isto também não quer dizer que o método deva ser uma improvisação. Na verdade este é produto de uma atividade pensante do pesquisador (MORAES &

VALENTE, 2008). Esta postura diante do objeto da pesquisa em questão é bem representada por pesquisadores que trabalham com um paradigma pós-moderno de pesquisa científica.

Creio que, concordando com o pensamento acerca do “não-aprisionamento” da metodologia, Bourdieu (2010) dirá que

(...) a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a *rigidez*, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o *rigor*, e se ficar privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelas tradições intelectuais (...). Apetecia-me dizer: “É proibido proibir” ou “Livrai-vos dos cães de guarda metodológicos”. Evidentemente, a liberdade extrema que eu prego, e que me parece ser de bom senso, tem como contrapartida uma extrema vigilância das condições de utilização das técnicas, da sua adequação ao problema posto e às condições de seu emprego. (p. 26)

Para que a pesquisa tenha rigor em seus passos, não precisa ter rigidez. Muito embora no dicionário as palavras tenham significados muito próximos, quase que idênticos (FERREIRA, 2000, p. 609), para Bourdieu elas possuem significados diferentes enquanto se opera uma pesquisa. Para se ter maior aproximação com a realidade a partir da situação pesquisada não é necessário criar um embaraço metodológico, crendo que os resultados da pesquisa vão ser mais próximos da realidade se lançarmos mão de uma única metodologia. Fica evidente que é preciso, como disse Bourdieu, exercer certa vigilância sobre essa liberdade metodológica. Acredito que o ditame desta liberdade de escolha está no próprio objeto em questão. Se não é possível desvelar o objeto com apenas um recurso metodológico, o pesquisador lança mão de outros para ter um conhecimento que se avizinha mais daquilo que se pesquisa. O autor ressalta que para fazer isto se necessita ter cautela.

Neste caso tenho escolhido fazer uma pesquisa de cunho qualitativo e na qual o pesquisador é também um ator nas interações. Segundo Laville & Dionne (1999)

se, em ciências humanas, os fatos dificilmente podem ser considerados como coisas, uma vez que os objetos de estudo pensam, agem e reagem, que são atores podendo orientar a situação de diversas maneiras, é igualmente o caso do pesquisador: ele também é um ator agindo e exercendo sua influência. (p. 33)

Os autores reforçam a premissa corrente nas ciências sociais de que qualquer objetividade possível é sempre subjetiva. Mesmo que o investigador não faça parte da ação pesquisada, ele inevitavelmente impregna a pesquisa com sua subjetividade ao fazer sua escolha teórico-metodológica, por exemplo.

Em alguma medida pesquisar guarda uma relação íntima com o ato de enquadrar. Pretendo focar, definir, delimitar da experiência aquilo que estritamente será objeto de análise. Primeiramente, farei uma apresentação da situação do cenário da pesquisa: onde esta se passa, quem são os sujeitos, as relações entre eles e em quanto tempo. Num segundo momento apresentarei uma breve descrição dos filmes elencados para a exibição durante as aulas de som no cinema, do processo de preparação destas e da minha participação no ambiente de pesquisa. Esta consistiu na execução de cinco aulas e na construção de um ponto de escuta – aqui se faz presente a protagonização do pesquisador apontada por Laville & Dionne (op. Cit.). Na terceira parte, introduzirei alguns conceitos e critérios para realizar a análise microgenética, método que lancei mão para analisar *a posteriori* as aulas desta pesquisa, onde eu mesmo atuei como *passer*¹⁷.

2.1 Criação da Escola/Oficina de Cinema do CIEP 175 e seu funcionamento

O que a escola pode fazer de melhor, hoje, é falar dos filmes em primeiro lugar como obras de arte e cultura (BERGALA, 2008, p. 46)

Se o encontro com o cinema como arte não ocorrer na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de não ocorrer em lugar nenhum (idem, p. 33)

Para poder responder aos questionamentos acerca da construção de um ponto de escuta, elegi desenvolver esta pesquisa na recém-criada Escola de Cinema do CIEP 175 – José Lins do Rego, escola esta contemplada por um edital público lançado pela Faculdade de Educação da UFRJ, no final de 2011, com a finalidade de criar escolas de cinema em escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública do Rio de Janeiro. Sobre este edital e seus desdobramentos falo mais à frente.

Os CIEPs são instituições de ensino que foram criadas na década de 1980, durante a administração do governador Leonel Brizola no Estado do Rio de Janeiro. Luiz Antonio Cunha, em *Educação, estado e democracia no Brasil* diz o seguinte acerca da estrutura dos CIEPs:

¹⁷ “Alguém que acompanha (...) aqueles que ele deve conduzir e ‘fazer passar’, correndo os mesmos riscos que as pessoas pelas quais se torna provisoriamente responsável”. (BERGALA, 2008, p. 57)

Os prédios dos CIEPs deveriam situar-se preferencialmente em áreas carentes. Seriam construídos por empresas privadas (mediante concorrência pública), em concreto, com estrutura pré-fabricada. Cada escola teria três blocos. No bloco principal, com três andares, estariam 24 salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco ficaria o ginásio coberto, com quadra esportiva polivalente, arquibancada e vestiários. No terceiro bloco estaria a biblioteca e, sobre ela, a moradia dos alunos residentes. A capacidade máxima instantânea de cada CIEP seria de 600 alunos em regime de turno completo, oferecendo ensino da classe de alfabetização à 4ª série do 1º grau ou, então da 5ª à 8ª série. Das 8 às 17 horas, os alunos teriam sete horas de aula, quatro refeições, atividades desportivas, banho e estudo dirigido, além de assistência médica e odontológica, totalizando uma permanência na escola de nove (...) horas diárias. No período da noite, os CIEPs atenderiam jovens analfabetos de 15 a 20 anos. Além desse efetivo, cada CIEP teria apartamentos nos quais moraria um casal, constituído por policial militar ou bombeiro, que cuidaria de 24 meninos ou meninas, órfãos ou abandonados, que estudariam durante o dia junto com os demais alunos (1991, p. 142)

Em sua concepção original, os CIEPs foram criados para funcionarem desta forma, atendendo a estes requisitos. Creio não caber na discussão aqui apresentada se na época estes funcionaram desta forma ou não, mas há de se convir que a proposta de funcionamento destas escolas era muito relevante para o contexto sócio-econômico da educação brasileira da época, especificamente no Estado do Rio de Janeiro, onde esta política foi aplicada.

Falando sobre escolarização na década de 1980, Cunha (op. Cit.) apresenta tabelas com dados que refletem o quão baixo era o índice de matrículas, que, se comparados com os atuais, não chegam à metade. O Brasil era considerado um país de terceiro mundo e as políticas de educação caminhavam na direção de tentar sanar os problemas, prevalecendo um modelo assistencialista.

Porém este modo de funcionamento dos CIEPs não perdurou. Os sistemas de educação do Brasil, seja em esfera municipal, estadual ou federal sofrem o que Cunha (1991) chama de administração *zig-zag*. Segundo o autor, esta administração consiste no fato de que um determinado político – e seus secretários – criam políticas que atendam às suas vontades. Desta maneira, numa secretaria de educação o secretário vai querer fazer valer o “*seu plano de carreira, a sua proposta curricular, o seu tipo de arquitetura escolar, as suas prioridades.*” [“grifos” do autor](idem, p. 474) Num governo posterior tais políticas mudam, atendendo aos interesses do próximo governante.

Com isto quero dizer que o modo de funcionamento dos CIEPs hoje em dia não é mais o mesmo concebido pela política de governo de Leonel Brizola. Os CIEPs atualmente são diferentes: sofreram algumas mudanças estruturais, de concepção pedagógica, de gestão.

Como exemplo destas duas últimas menciono o fato de que os CIEPs que se localizam no âmbito da cidade do Rio de Janeiro estão sob a responsabilidade da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, e não do Estado, como na maioria. No caso do CIEP 175 – José Lins do Rego, seu mantenedor é o Estado do Rio de Janeiro.

Este CIEP se localiza na cidade de São João de Meriti, na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Sua localização exata é no alto de um morro, quase às margens da Rodovia Presidente Dutra, que liga o Rio de Janeiro a São Paulo. A localização é bem característica da proposta original de construção dos CIEPs, que sugeria que eles fossem construídos em locais carentes. Justamente por este motivo, o governador Brizola foi acusado de fazer dos CIEPs *outdoors* da propaganda político-eleitoral do governador (CUNHA, 1991, p. 148). Apesar de parecer ser bem localizada, a escola não tem disponibilidade de transporte público, o que obriga os alunos a subirem a pé da rua principal até a escola.

Ela dispõe de um espaço amplo e recebeu algumas modificações do projeto original. Ao adentrar a escola, há o pátio no térreo do prédio principal, que é comum na maioria, senão em todos os CIEPs. No térreo também há banheiros e o refeitório. No primeiro pavimento está a secretaria, os gabinetes do diretor geral, do diretor adjunto e dos orientadores pedagógico e educacional. Neste mesmo andar há ainda o auditório, a sala de informática e banheiros. No segundo pavimento há salas de aulas e banheiros. Um elemento que neste CIEP é diferente dos originais é a quadra de esportes. Enquanto no projeto original dos CIEPs a quadra se situava num prédio à parte, no CIEP 175 a mesma se localiza no terraço do prédio principal.

Para ter funcionando em seu interior uma Escola de Cinema, O CIEP 175 – José Lins do Rego participou de um edital público, aberto a todas as escolas públicas do estado do Rio de Janeiro que possuíssem ensino fundamental em sua estrutura. Este edital foi aberto pelo CINEAD, que é um projeto que existe desde 2007 sob coordenação da professora Adriana Fresquet. Seu marco se deu com um projeto de extensão organizando uma escola piloto da iniciação à linguagem cinematográfica no Colégio de Aplicação da UFRJ. Articulado à pesquisa, que já investigava a infância brasileira no cinema e as crianças como espectadoras dessa infância em sala de aula, agora se propunha dar o grande passo para partir a produção audiovisual no espaço escolar, tomando como referência sempre o próprio cinema, sua história e linguagem. Atualmente o projeto continua com a pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da UFRJ e com os projetos de extensão, que em 2012 se configurou como programa de extensão. Isto é produto da ampliação e diversificação dos

espaços onde as experiências de introdução ao cinema com estudantes e professores de Educação Básica são promovidas dentro e fora da escola. Neles se vão incorporando a maioria dos novos alunos de mestrado e doutorado, assim como colegas da Faculdade de Educação, do CAP UFRJ e alunos de graduação (bolsistas PIBIC e PIBEX) e de Ensino Médio (PIBIC EM). As frentes de trabalho de extensão atuais são as seguintes: Escola de Cinema do CAP – UFRJ; Curso de Extensão Universitária “Cinema para aprender e desaprender”; A escola vai à cinemateca; Cinema no Hospital?; Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual; Cineclube Educação em Tela, entre outros. O mais recente de todos é a criação de Escolas de Cinema na Rede Pública de Ensino Fundamental.

Sobre esta última, vale a pena entender o seu processo constitutivo a partir do que diz a coordenadora do Programa CINEAD, no *website* do programa:

Em 2009 fomos contemplados pelo Edital da Economia da Cultura SEBRAE/FINEP/MC&T para a criação de 4 escolas de cinema em escolas públicas do Rio de Janeiro e para a criação de um Centro de Referência em Pesquisa e Docência em Cinema e Educação na Faculdade de Educação. Em outubro de 2011 foram liberados os recursos e abrimos uma chamada às escolas públicas de Ensino Fundamental federais, estaduais ou municipais, divulgado no DOU 134. Foram inscritas 28 escolas, que com a anuência do diretor, comprometia 2 (dois) professores (ou professor e funcionário) para fazer um curso intensivo em janeiro (curso 90 h) e completa-lo durante o primeiro semestre aos sábados até junho (completando as 180h). O compromisso se estende a criação de escolas de cinema com uma atividade de 2 (duas) horas semanais no mínimo e a criação de um cineclube com uma atividade mensal aberta a comunidade. Dessas inscrições foram selecionadas 15, o que representou um grupo de 30 alunos participantes do curso. As escolas escolhidas foram CIEP 175 José Lins do Rego (São João de Meriti); Colégio Estadual José Martins da Costa (Nova Friburgo); Escola Municipal Vereador Antônio Ignácio Coelho (Paraíba do Sul) e Escola Municipal Prefeito Djalma Maranhão (Vidigal, Rio).¹⁸

Com o resultado do edital, ficaram disponíveis as quatro escolas para ampliarem as possibilidades de pesquisa entre os alunos de pós-graduação, caso houvesse interesse. Minha opção de desenvolver a pesquisa no CIEP 175 – José Lins do Rego se deu por uma razão política. Das quatro escolas escolhidas, duas estão na região metropolitana do Rio de Janeiro. Ambas estão em áreas de difícil acesso, com um *status quo* (im)posto, com pouca perspectiva de mobilidade social. O CIEP está numa cidade da Baixada Fluminense, região que é pouco

¹⁸ Texto extraído do site do CINEAD. Disponível em: http://www.cinead.org/?page_id=2 Acesso em 16 de novembro de 2012.

servida com bens culturais. Optei por esta escola com a intenção de contribuir com a formação dos alunos no que tange à sua relação com o cinema.

Uma vez escolhida a escola, comecei a conhecer o campo a partir do início do ano letivo de 2012, visitando as aulas da escola de cinema toda quarta-feira. Vale destacar que eu já conhecia os professores do projeto por participar voluntariamente no curso de aperfeiçoamento aberto pelo CINEAD para os professores que participaram do edital de criação das escolas de cinema, que terminou em dezembro de 2012. As atividades da Escola de Cinema se iniciaram tão logo começou o ano letivo. Os encontros acontecem duas vezes por semana, as segundas e quartas pela manhã. A direção e a execução do projeto estão a cargo de um professor de Língua Portuguesa da escola, Alan Ferreira, e de um funcionário da secretaria, Marcelo Couto. Ambos participaram de todo o curso de aperfeiçoamento: curso intensivo em janeiro e quinzenal durante o resto do ano. Fiz a opção de acompanhar o grupo somente as quartas pelo fato de que na segunda-feira apenas um deles está presente, enquanto que na quarta-feira há a presença dos dois.

No início, o desenvolvimento do trabalho transitava em dois espaços físicos da escola: o auditório e a sala de informática. A intenção era a de que o primeiro fosse o espaço para o trabalho, mas como é o espaço mais disputado pelos professores, tal possibilidade ficou inviabilizada. Desta forma, a sala de informática ficou sendo o espaço das atividades. É um espaço adequado para se fazerem exercícios pormenorizados, em grupos pequenos, com uso dos computadores. Porém a sala de informática também tem seus problemas, pois nele todos os alunos podem entrar para acessar à internet. Durante a execução das aulas alunos não participantes da aula não entravam no laboratório para usar a internet, mas normalmente interrompiam a aula para verem se podiam usar. Como na maioria das vezes a sala estava escura por estar se exibindo filmes, o clarão da abertura da porta atrapalhava a exibição.

O grupo de alunos que participa do projeto da Escola de Cinema é formado por alunos de diferentes turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, logo, com faixa etária média de 14 a 16 anos. Como o projeto se propôs a alunos de Ensino Fundamental, somente alunos deste nível de ensino poderiam participar. Deste modo, os critérios de “seleção” dos participantes do projeto foram: em primeiro lugar, serem os alunos do último ano do ensino fundamental e, em segundo lugar, o fato de eles terem mais maturidade para alcançar os objetivos a que se propõe o projeto. Mas é importante ressaltar que a atividade foi aberta a todos os alunos de todas as turmas de 9º ano da escola.

Mesmo antes de receber os equipamentos, os responsáveis pelo projeto já vinham desenvolvendo atividades com o grupo, a saber: exibição de longas-metragens no cineclube da escola quinzenalmente; exibição e criação de Minutos Lumière¹⁹; fotografias registrando e observando os diferentes tipos de plano de uma cena; análise de planos de alguns trechos de filmes; exercícios com elementos específicos da linguagem, como por exemplo, o efeito Kulechov²⁰. Em todas estas etapas do trabalho os alunos lidaram com elementos da linguagem cinematográfica, o que tem feito com que os alunos saiam do lugar comum de espectadores passivos.

Neste direcionamento de compreender os elementos da arte cinematográfica, as etapas de produção de um filme, o processo criativo, dentre outros diversos aspectos, também entrou o som do cinema. Desta forma, a questão que norteou as aulas sobre som foi: “como os espectadores, no caso, os alunos dessa escola de cinema em contexto escolar, percebem estes sons e constroem um ponto de escuta?”.

2.2 Descrição das aulas sobre som no cinema: filmes e atividades propostas

Pode a mudança social começar ou ser estimulada pelas formas pelas quais os públicos são endereçados pelos filmes? (ELLSWORTH, 2001, p. 41)

O modo de endereçamento de um filme tem a ver, pois, com a necessidade de endereçar qualquer comunicação, texto ou ação ‘para’ alguém (idem, p. 24)

Antes de planejar as atividades das aulas, conjuntamente com os professores e a orientadora, realizei uma curadoria de filmes mais adequados para o propósito de identificar um possível endereçamento dos filmes, nos termos de Ellsworth (2001), para a construção de ponto de escuta por parte dos alunos como espectadores. Após longo processo de escolhas, a

¹⁹ Prática criada pelo cineasta Alain Bergala e a responsável pedagógica da Cinemateca francesa, Natalie Bourgeois, quando foi o centenário da criação do cinematógrafo. Ela consiste em restaurar a primeira vez do cinema, onde o aluno grava um minuto de alguma cena cotidiana com a câmera parada, reproduzindo os filminutos que gravavam com o cinematógrafo os irmãos Lumière e seus operadores.

²⁰ “A variante descrita com mais frequência do efeito Kulechov é aquela em que um mesmo plano aproximado do rosto de um ator, escolhido o mais inexpressivo possível, é montado, sucessivamente, com vários planos que o contextualizam de modo diferente e levam o espectador a interpretar diferentemente, e até mesmo perceber diferentemente os planos de rosto: depois de uma mesa servida, o rosto parece exprimir fome; depois de uma criança, ternura; depois de uma mulher nua, desejo etc. Tal efeito, produto da sequencia em que os planos são editados, teria sido evidenciado experimentalmente por Lev Kulechov, na época em que ele dirigia um ateliê na escola de cinema de Moscou (início da década de 1920)” (AUMONT & MARIE, 2003, p. 93)

decisão consistiu em selecionar os seguintes filmes: *5x favela, agora por nós mesmos* (Brasil, Diretores: Wagner Novais, Rodrigo Felha, Cacau Amaral, Luciano Vidigal, Cadu Barcellos, Luciana Bezerra & Manaíra Carneiro, 2009), *Mutum* (Brasil, Direção de Sandra Kogut, 2007) e o curta-metragem de animação *Vida Maria* (Brasil, Direção de Márcio Ramos, 2006).

Em sua tese de doutorado, Costa (2006) diz que o cinema brasileiro contemporâneo, em nome de uma perfeição técnica, tende a uma estética internacional no que diz respeito à utilização do som. O autor alerta que os parâmetros do uso do som correspondem basicamente:

à prevalência do diálogo sobre os demais elementos sonoros, à obrigatoria clareza e inteligibilidade à toda prova desses diálogos; a um uso da música altamente codificado, que deve guiar o espectador, enfatizando emoções, simulando continuidades, tornando explícitos determinados pontos de narrativa; a um papel secundário delegado aos ruídos, utilizados como ferramentas que reforçam a impressão de realismo; à recusa de um papel de destaque ao silêncio como agente narrativo, que poderia, dado seu intrínseco caráter polissêmico, desempenhar várias das funções descritas acima (p. 213 – 214)

Ao fazer a análise sonora dos filmes, busquei evidenciar esses elementos nos três filmes em questão, observando os detalhes mais singulares de cada obra. O autor ainda aponta que o cinema brasileiro contemporâneo tem redescoberto o português nas telas, isto porque os filmes produzidos na contemporaneidade têm apresentado os diversos modos de se “falar a língua pelo país adentro” (COSTA, 2006, p. 225). No caso dos filmes aqui apresentados temos: *5x favela, agora por nós mesmos*, o jeito carioca de se falar português, com as gírias e o “palavrado malandro”; em *Mutum* o jeito mineiro, com as sílabas finais das palavras picotadas; e *Vida Maria*, com o jeito cearense de falar o português. Algo interessante de se notar em todos os casos é que em cada um dos filmes os atores – pelo menos em sua maioria – são falantes do “português em questão”. Com efeito, a escolha pretende evitar criar uma visão estereotipada ou única dos modos de falar o português.

A intenção de trabalhar com *5x favela, agora por nós mesmos* se deve ao fato de o filme ser múltiplo em sonoridades. É formado por cinco histórias onde a personagem principal é a vida na favela, o que o constitui por diferentes tipos de sonoridades. Estas remetem ao dia a dia da comunidade, como sons dos carros nas ruas, dos passos das pessoas, da paisagem sonora própria do espaço da favela indo até aos sons mais musicais, como o bloco intitulado “Concerto para violino”. Segundo Migliorin (2010) este filme tornou-se algo superior, trata-se de uma intervenção na cidade, pois várias instâncias estão envolvidas:

“envolve organizações não governamentais, oficinas de realização, roteiro e capacitação, um livro, a parceria com a Globo Filmes e foi, em grande parte, financiado por Eike Batista” (p. 44). Ousaria dizer que também é uma intervenção da cidade, pois ele é produto de seus moradores considerados os mais excluídos. Como o próprio autor argumenta, este filme foi feito pelos “cineastas da favela” (p. 45), por isso a complementação “agora por nós mesmos”.

Mutum se passa numa paisagem visual rural contando a história de Thiago, um menino que vive com sua família e que é atravessado visceralmente por um triângulo amoroso entre seu pai, sua mãe e seu tio. Quase no final do filme, é possível perceber que o menino tem certa dificuldade para enxergar. A miopia de Thiago é revelada ao espectador antes da cena dos óculos. Digo isto porque a diretora faz um *close* quando se vale da câmera subjetiva na personagem do Thiago (como o da crina do cavalo, no primeiro plano, por exemplo). Carvalho (2009) aponta que algumas sonoridades exageradas são introduzidas para mostrar ao espectador a agudeza da audição de Thiago, haja vista que sua visão é limitada. Com efeito, desenvolver uma construção do ponto de escuta com *Mutum* se deve ao fato de este ser mais seco sonoramente, mais silencioso. Com ele “passamos a ouvir todas as sonoridades em seus mínimos detalhes e somos conduzidos a desconfiar de qualquer som que não encontre de imediato uma fonte confiável em nossa escuta causal” (idem, p. 75). *Mutum* possui basicamente os sons das cenas nas quais este se desenvolve. Segundo Costa (2010), o contato com os sons do cotidiano influenciam a produção cinematográfica e estes, por sua vez, acabam tomando uma força tão insidiosa que vão criando sentidos cruciais para a narrativa. Acredito que tal *secura sonora* está em consonância com a tristeza da narrativa e da paisagem, com o clima tenso que é instaurado na história que é contada. Construir um ponto de escuta num filme que possui certa economia sonora é tanto desafiador como significativo para o processo, pois inaugura um senso de atenção diferente do que é despendido em outro que é muito sonoro.

O curta-metragem *Vida Maria* conta a história de Maria José, uma menina que, quando criança era impelida pela mãe a deixar de “desenhar o nome” para fazer as coisas de casa (varrer o pátio, dar água aos bichos, etc). O curta vai contando a vida de Maria José, da infância até à fase adulta onde a história se repete e ela repete a mesma cena com a filha. As intenções de se trabalhar com este curta giram em torno da variação de sensações que a música oferece. Toda a história da vida da personagem é quase que contada com a música,

pois este é um filme de poucos diálogos. O uso das elipses²¹ é bem interessante para esta narrativa. Para sugerir as mudanças temporais, o diretor aproxima e distancia a câmera do objeto que está sendo filmado e altera o caráter da música. As ideias musicais se entrelaçam umas às outras, causando um efeito narrativo importante para a disposição da ideia de passagem de tempo.

A justificativa para o uso de cinema brasileiro nas aulas obedece a dois motivos, basicamente. O primeiro é metodológico. Foi aplicada, como parte das atividades de pesquisa, uma metodologia de análise audiovisual que é apropriado projetar filmes nos quais o idioma seja o mesmo dos espectadores, neste caso, o português, logo necessário é que o(s) filme(s) exibido(s) seja(m) neste idioma. O segundo é valorizar a introdução do cinema nacional desde a pesquisa na universidade à Educação Básica, tendo em vista o momento que o país passa com a operacionalização de um projeto de lei que introduz o cinema na escola. No texto que introduz a temática Educação no livro-catálogo da 7ª Mostra de Cinema de Ouro Preto Fresquet & Gusmão (2012) explicam o que é o projeto:

Projeto de lei Nº 185, de 2008, proposto pelo senador Cristóvam Buarque, que acrescenta o parágrafo 6º no artigo 26 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para obrigar a exibição de filmes e audiovisuais de produção nacional nas escola de educação básica (p. 109).

Postas as questões acerca das escolhas, explicito o processo de trabalho com os filmes antes das aulas. Após ver muitas vezes os dois primeiros, optei por trabalhar com trechos e não com eles inteiros, adotando assim a metodologia da *pedagogia da articulação e da combinação de fragmentos*, proposta por Alain Bergala (2008). Segundo ele tal metodologia consiste em

poder acessar imediatamente (sem necessidade cansativa e aleatória de rebobinar) tal fragmento preciso do filme, colocando-o em relação, de modo igualmente imediato, com outras imagens e outros sons: outro fragmento do mesmo filme, a reprodução de uma pintura, o comentário em áudio do diretor, um documento de arquivo, etc. (p. 116) [o grifo é meu]

²¹ “ Fala-se de eclipse cada vez que uma narrativa omite certos acontecimentos pertencentes à história contada, ‘saltando’ assim de um acontecimento a outro, exigindo do espectador que ele preencha mentalmente o intervalo entre os dois e restitua os elos que faltam” (AUMONT & MARIE, 2003, p. 96-97)

Tomei a liberdade de grifar a fala do autor porque ele, ao falar desta pedagogia vai tecer um elogio ao suporte do DVD, pois o advento desta tecnologia tornou possível novos modos de se conceber o cinema na escola. Segundo o autor,

esse novo suporte permite fazer pensar e realizar novas formas de pedagogia que eram até então impraticáveis, devido à linearidade constitutiva da fita de vídeo. Uma inovação tecnológica não abre necessariamente novos horizontes pedagógicos. Algumas participam simplesmente de uma melhoria geral das condições de exercício da pedagogia, sem com isso transformá-la. No que diz respeito à iniciação ao cinema, podemos aproveitar as possibilidades oferecidas pelo DVD para repensar novas formas pedagógicas que escapam aos limites da fita de vídeo. (*ibidem*, p. 114)

Desta maneira, na visão do autor, a tecnologia do DVD contribuiu para a pedagogia – principalmente a do cinema – pois pôde proporcionar uma mudança de postura do professor. Os recursos que o DVD oferecem não giram em torno de uma simples facilitação do processo de ir e voltar de uma fita, como era no videocassete. Com o DVD o aprendizado do filme pode, pelos trechos, ser mais efetivo do que se ver o filme inteiro. Na escola – ou fora dela –, a exibição de trechos pode permitir que o aluno estabeleça relações e aprenda muito mais coisas, pois segundo o autor, “a forma curta, que é a do trecho ou da sequência, combina os méritos da velocidade do pensamento (...) e da transversalidade” (p. 117). Deste modo, pode-se inferir que ao ver um trecho, o aluno vai precisar exercitar as relações dos trechos em questão, compreendendo a seu modo mais coisas que uma longa exposição sobre o filme ou a visualização do filme inteiro; e também irá ter um aprendizado enviesado, rizomático, como diria o próprio Bergala (p. 118).

Na visão do autor há duas maneiras de se escolher um trecho de filme: como um extrato autônomo, que pode ser um trecho que designe uma pequena totalidade do filme; ou “como um pedaço arbitrariamente destacado de um filme, em que se sente o gesto de extração como um corte, interrupção, ligeira frustração. Ambos têm uma virtude pedagógica”. (BERGALA, 2008, p. 120-121). O autor ainda aponta que a segunda maneira também funciona como uma incitação para se vir o filme inteiro. Para esta pesquisa escolhi esta segunda maneira.

A partir da exibição dos trechos e do curta realizei com os alunos e professores uma análise criativa dos mesmos, tomando por base de análise o ponto de vista sonoro. A análise criativa é um procedimento metodológico estabelecido por Bergala (2008) como uma maneira eficaz de se apropriar dos filmes, pois segundo o autor,

trata-se de fazer um esforço de lógica e de imaginação para retroceder no processo de criação até o momento em que o cineasta [neste caso, também no lugar de *sound designer* ou de compositor] tomou suas decisões, em que as escolhas ainda estavam abertas” (BERGALA, 2008, p. 130).

Este exercício de imaginar é, na verdade uma iniciação à criação cinematográfica. A intenção de trabalhar com a análise criativa se dá por conta desta possibilidade de o grupo poder produzir filmes posteriormente. Na verdade, esta seria a segunda etapa do trabalho: a produção de filmes com estes alunos, ou seja, a criação artística. Neste sentido, a proposta de Bergala vai ao encontro da abordagem triangular no ensino da arte, proposta por Barbosa (1995). Nesta abordagem, privilegia-se a leitura das obras de arte, a contextualização histórica e a criação. Sobre este último ponto torno a falar posteriormente.

Como parte da análise criativa – que abarcaria em certa medida um diálogo entre a leitura da obra de arte e sua contextualização histórica –, utilizei um método de análise audiovisual para analisar a imagem e o som dos filmes com os alunos. O método elencado para a análise audiovisual é o *método das máscaras* (CHION, 2011). Este método consiste basicamente em

visionar várias vezes uma dada sequência, observando-a ora mascarando a imagem ora cortando o som. Temos a possibilidade de ouvir o som, tal como é, e não como é transformado e mascarado pela imagem; e de ver a imagem tal como é, e não como é recriada pelo som. (p. 146)

Com efeito, o direcionamento da análise criativa foi permeado por este modelo de análise audiovisual. Segundo Chion (op. Cit.) é possível elaborar um questionário-tipo, para tentar elucidar algumas questões dos sons da sequência do filme. As questões básicas deste questionário seriam: 1. fazer uma descrição geral dos sons – há falas? ruídos? música? Esta descrição geral é também chamada de *consistência*; 2. qual o dominante sonoro mais destacado?; 3. identificação dos pontos de sincronização importantes – perceber que sincronizações há entre imagem e som ou entre dois sons diferentes que produzem sentido e efeito na cena; 4. Fazer uma comparação entre som e imagem no que diz respeito à representatividade de cada uma (CHION, 2011, p. 148-149). Estas questões seriam o mote para a “análise criativa audiovisual” do curta-metragem e dos trechos dos longas-metragens.

Postas as questões acerca da leitura da obra de arte e de sua contextualização, a partir de agora trago discussões acerca dos parâmetros para a criação. Mitjáns Martínez (1997) afirma que existem problemas conceituais com relação ao termo *criatividade*. Segundo a autora, há mais de quatrocentas significações diferentes, além de se fazer uso de palavras

congêneres. A autora prefere lançar mão do termo criatividade, que em sua acepção é “o processo de produção de ‘algo novo’ (ao menos para aquele que o produz) que satisfaz as exigências de uma determinada situação social” (p. 53 – 54) Desta forma, nas ideias da autora fica evidente que a criação é mediada por demandas sociais, por parâmetros. Estimo que a consultoria realizada pelo professor Alain Bergala para este projeto de criação de escolas de cinema em escolas de ensino fundamental da rede pública do Rio de Janeiro teve o intuito de apontar pistas em direção a busca desse “algo novo” com cinema na escola.

Nesta consultoria o cineasta-professor sugeriu caminhos para a elaboração do curso de formação para os professores das quatro escolas públicas e para o trabalho desses professores com os alunos nas escolas. Uma das sugestões do cineasta foi que se trabalhasse durante o ano de 2012 com a categoria *ocultar e revelar* e com a *escola* como temática central comum das produções. Como na consultoria ficou estabelecida esta categoria e temática de trabalho, todas as escolhas das aulas das escolas de cinema abarcariam estes parâmetros. Unificar categoria e tema para todas as escolas tinha como objetivo poder estabelecer comparações, analisar, refletir coletivamente, partilhar dificuldades, opções, abordagens...

Desta forma, as atividades de aula que elaborei com os trechos dos filmes e as atividades com som nas aulas da pesquisa também levam em consideração esses critérios (anexo). À dialética *ocultar e revelar*, se acrescenta a força do binômio *ver x fazer*. Este último está em estreita relação com a abordagem triangular do ensino de arte (BARBOSA, 1995) e com as ideias do próprio Bergala (2008), quando este fala acerca da passagem ao ato. Para ele, o aluno precisa ser iniciado no ato criativo (p. 171). Assim, apresentadas as questões que atravessam as aulas, agora as descrevo, falando acerca das atividades propostas em cada uma delas. Na execução das aulas o pesquisador tomou à frente das atividades, mas com maciça participação dos dois professores da Escola de Cinema, o que justifica o uso das ações verbais na primeira pessoa do plural.

Na aula introdutória, fiz uma exibição e discussão de trechos de *Mutum* e *5x favela – agora por nós mesmos*. No caso do primeiro filme foram separados três trechos. O primeiro trecho vai de 12’01” a 14’04”. Neste trecho pode-se perceber a formação de uma chuva que vai se adensando aos poucos. As personagens vão se preparando para a chuva que virá, recolhendo roupas, panelas e outras coisas que estejam do lado de fora da casa. No fundo dos sons produzidos, percebe-se sons de vozes e animais. Algo interessante de notar é a diferença entre o som do vento que vai provocar a chuva e a chuva quando cai, propriamente. Há uma diferença sonora importante. O segundo trecho vai de 26’15” a 27’52”. Neste trecho Thiago e

Felipe estão deitados para dormir e sons da natureza o cercam, como sons de grilos e latidos. A imagem sofre um corte, indo para o dia seguinte mostrando Thiago caminhando pela mata. Não há um corte sonoro na cena, mas há um adensamento dos sons. No final do plano, Thiago começa a correr assustado, por conta de ouvir um som assustador. Ao final ele encontra com seu tio, que pergunta o que está acontecendo. No terceiro trecho, que começa no minuto 06'50" até o 07'50", Felipe avisa a Thiago que seu pai está brigando com sua mãe. Thiago corre para ver o que aconteceu. Ao que tudo indica, Thiago entra no quarto onde acontece a briga e apanha de seu pai. Mostramos cada trecho, novamente, pelo método das máscaras, isto é, promovendo um diálogo e uma problematização após cada um deles.

O segundo filme, *5x favela – agora por nós mesmos*, também teve três trechos extraídos para a exibição. Os trechos exibidos foram extraídos do episódio “Concerto para violino”. O primeiro trecho vai de 45'24" a 45'56". O trecho escolhido mostra Marcinha, esposa de Jota, um chefe do tráfico, lavando roupa e chorando, provavelmente por conta dos riscos que corre por viver com Jota. O segundo trecho vai de 47'57" a 49'15". Este trecho mostra Marcinha, que é violinista, no ensaio de uma orquestra, onde se executa a obra “Canon em Ré Maior”, do compositor alemão Johann Pachelbel (1653 – 1706). O trecho é uma combinação de música e voz, pois o maestro dá indicações sobre a obra enquanto a orquestra toca. O terceiro trecho vai de 51'14" a 52'41". Este último trecho mostra Ademir, que é apaixonado por Marcinha, lembrando de sua despedida da favela, aproximadamente vinte anos antes. A cena mostra o momento em que Ademir sai da favela, deixando seus dois amigos. Marcinha, Ademir e Jota fizeram um pacto de amizade na infância, que de certo modo foi quebrado por duas razões: sua saída da favela e o fato de Marcinha ter se tornado esposa de Jota. O modo como Ademir se comporta na cena, leva a crer que ele é apaixonado por ela. Com estes trechos fiz do mesmo modo que com *Mutum*. Na segunda parte da aula todos saíram pelo espaço escolar, listando e gravando os diferentes sons que a escola produz: as vozes, o sinal, o recreio, os ventiladores, a aula de Educação Física etc. Gravados os sons, os alunos voltaram à sala para falar acerca do processo de escuta desses sons e para descarregá-los em alguma mídia. Como exercício para casa foi pedido que os alunos gravassem sons que são do dia-a-dia de cada um – em casa, no curso, no futebol etc. para trazer na aula seguinte.

Na segunda aula os alunos começaram a aula vendo *Vida Maria*. Como nos filmes anteriores, mostrei utilizando o método das máscaras. Após a exibição, foi feito um diálogo com os alunos sobre o som e a imagem. No segundo momento da aula foi requerido

dos alunos os sons que os mesmos gravaram em casa. Juntando os sons que foram gravados na escola e trazidos de casa, pedi aos alunos para criar uma história que trabalhe com três elementos sonoros, sendo que um dos elementos precisaria ser um silêncio de 5 segundos. Exemplo de tríade de sons: passos, silêncio, porta batendo. O exercício foi executado em grupos de três estudantes. A história precisava ser contada com os sons. Enquanto um grupo apresentou, o outro escutou e “criou” mentalmente uma história para o que foi escutado. Depois de o grupo que ouvia ter narrado a história criada, o grupo que mostrou contou a história pensada originalmente por ele. Posteriormente inverteu-se a situação.

A terceira e a quarta aula ficaram mais centradas no processo de criação. Desta forma, na terceira aula foi realizada a seguinte atividade: execução de um exercício, por pequenos grupos, no pátio, de até 15 segundos. Cada grupo teria que filmar alguma situação na qual não se evidenciasse o espaço onde se estava filmando. No momento final do exercício algum som que viesse do fora de campo²² apareceria e nos daria a informação do lugar onde se passava a cena. Exemplo: a imagem poderia estar tomando duas crianças ou jovens falando. Enquanto não se vê detalhes do local onde estão, sabe-se que eles podem estar (ou não) na escola, na casa, num bar, etc. Mas será do som do sinal do recreio ou da voz do inspetor, de onde virá a informação de que se está na escola e não em outro lugar.

Na quarta aula, que no planejamento seria a última, executaram mais um exercício. Primeiramente eles viram um *tourné-monté*²³ produzido pelos professores das Escolas de Cinema durante o curso de capacitação em janeiro. O filme exibido foi produzido pelos professores da escola Alan Ferreira e Marcelo Couto. Após a exibição discutiu-se sobre o processo de produção de um exercício deste tipo. Feitas as considerações, propus aos alunos fazer um exercício cinematográfico nos moldes de um *ourné-monté*, onde a estrutura do exercício seria a seguinte: filmar aproximadamente um minuto, no qual os primeiros trinta segundos fossem coerentes entre imagem e som e na segunda parte do minuto a discordância deixasse o espectador confuso em relação à situação, lugar, fala etc, prévia. Neste caso, o som conduziria a atenção do espectador para a situação que está acontecendo realmente. Exemplo: na imagem temos a silhueta de um casal de jovens conversando no pátio ao longe (filmados à

²² “O campo definido por um plano de filme é delimitado pelo quadro, mas acontece, frequentemente, que elementos não vistos (situados fora do campo) estejam, imaginariamente, ligados ao campo, por um vínculo sonoro, narrativo e até mesmo visual” (AUMONT & MARIE, 2003, p. 132) [o grifo é meu, para destacar a importância do som para identificar qual elemento físico está fora do campo de visão do espectador]

²³ *ourné-monté*: filmado/montado exercício proposto por Alain Bergala inspirado no modo de filmar de Jonas Mekas, pelo qual todos os planos a serem filmados são previstos e a montagem é realizada na própria câmera, isto é, não tem montagem posterior à filmagem.

contra-luz). Escuta-se uma música romântica, um lento *zoom-in*²⁴ começa a ser realizado a partir do segundo 30 e escutamos o seguinte diálogo: *ele* “– Só um tempo”, *ela*: “– Eu sei como é...” *ele*: “liga quando quiser...” *ela*: (silêncio...) O zoom continua até atingir o enquadramento da janela e deixar bem a vista o casal que está dentro da sala de aula terminando um namoro. O som que se ouvia, na verdade, era um aparelho de som ligado e alguém escutava esta música na sala. Tal pessoa aparece e desliga o aparelho de som no qual está escutando tal música. Propus para os alunos executarem o exercício em um único plano ou em mais de um. Para fazer tal atividade a turma foi dividida em dois grandes grupos.

Como parte do planejamento da quarta aula (anexo) estava prevista a exibição e a discussão dos exercícios produzidos pelos alunos. Porém para respeitar o ritmo de produção, foi necessário fazer mais uma aula na qual discutimos os exercícios e o processo dos mesmos.

Para executar a análise *a posteriori*, todas as atividades propostas foram filmadas por uma bolsista do grupo de pesquisa. Complementarei as análises fazendo anotações pessoais no meu caderno de campo. Após as aulas me afastei do campo da pesquisa para realizar tais análises. Este procedimento também ajudou a ter um olhar (e uma escuta) de fora com algumas destas experiências de construção de um ponto de escuta em aulas de cinema numa escola de Educação Básica do Rio de Janeiro.

2.3 Sobre o método de análise: a análise microgenética

A análise microgenética na escola é particularmente interessante porque permite observar como ocorre o processo ensino-aprendizagem, quais são as qualidades do contexto de determinada sala de aula, e assim detectar quais são as habilidades comunicativas necessárias durante os processos de interação que facilitam ou dificultam a ocorrência da aprendizagem (KELMAN & BRANCO, 2004, p. 95)

Como já visto anteriormente, nas palavras de Hall (1997), a cultura tem se tornado central nas teorizações sociais. É possível notar ainda na perspectiva deste autor que a ideia de cultura está intimamente ligada à linguagem. Em sua análise

²⁴ Termo usado para designar uma aproximação da câmera de um plano geral, de onde se mostra um todo, para um elemento particular deste todo. Tal aproximação é feita utilizando a lente zoom da câmera.

cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. O próprio termo “discurso” refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento (HALL, 1997, p. 29)

Seguindo as pistas deixadas pelo autor, atrevo-me a inferir que as aprendizagens e o desenvolvimento que acabamos adquirindo chegam a nós pela via da linguagem. Desta forma, sou levado a inferir que se lermos o fenômeno pelas lentes da psicologia da aprendizagem, vamos perceber uma aproximação com a perspectiva vigostkiana. Lev Vigotski, que segundo Leite (2012) foi um “pioneiro na área da psicologia a ressaltar o papel da escola no desenvolvimento mental das crianças” (p. 51), desenvolveu o conceito de microgênese. Segundo Kelman e Branco (2004), este conceito surgiu enquanto Vigotski preparava indivíduos para um experimento. As autoras apontam que ele observou que os processos mentais mais relevantes desses sujeitos se davam no “aqui e agora” das situações vividas do que no resultado do experimento proposto.

Segundo Leite (2012),

Vygotsky fala em quatro entradas de desenvolvimento que, juntas, caracterizariam o funcionamento psicológico do ser humano. Uma é a Filogênese, que é a história da espécie humana; outra é a Ontogênese, que é a história do indivíduo da espécie; outra a Sociogênese, que é a história cultural, do meio cultural no qual o sujeito está inserido; e a Microgênese, que é o aspecto mais microscópico do desenvolvimento. (p. 51)

Este último representa o domínio genético do conhecimento (KELMAN & BRANCO). Vale a pena lembrar que o uso do termo *genético*²⁵ aqui não está relacionado ao campo de estudos da Genética enquanto ciência, mas a um segundo significado da palavra. Gênese como princípio, origem, que neste caso seria do desenvolvimento. Olhando desta forma, a microgênese é o espaço entre o que não se sabe e o que se pode saber (LEITE, 2012). Desta forma, lançar mão de um instrumento metodológico que se ancore na microgênese seria uma maneira de se observar processos de desenvolvimento de um grupo de indivíduos nas suas interações, pois

permite, em última análise, que se observe a seqüência do fenômeno e os processos de mudança experienciados pelo indivíduo (MACIEL, 2000). É uma abordagem metodológica apropriada para o estudo dos fenômenos que

²⁵ “Relativo à gênese, à geração, ou à genética; genésico” (FERREIRA, 2000, p. 345)

influenciam a relação entre cultura e socialização, (...) (KELMAN & BRANCO, p. 95)

Trata-se de um tipo de abordagem metodológica, qualitativa, que permite ao registrar os discursos poder analisá-los repetidas vezes identificando categorias de análise *a posteriori*. As categorias surgem a partir das interações sociais e é possível assim, analisar e identificar aprendizados que emergem das trocas entre professores e alunos e entre alunos e alunos.

A análise microgenética é um procedimento metodológico oriundo do campo da psicologia e “constitui um instrumento teórico e metodológico adequado para operacionalizar o conceito vigotskiano de ZDP²⁶ e revela a natureza fundamentalmente interativa do desenvolvimento cognitivo” (FRESQUET, 2008, p. 148). Falando das etapas mais específicas do trabalho, é válido trazer as contribuições de Siegler e Crowley *apud* Fresquet (2008) acerca do processo da análise microgenética:

(1) as observações se estendem por todo o período da mudança desde o início dela até o momento em que um [novo] estado relativamente estável é alcançado; (2) a densidade das informações é alta conforme à taxa de mudança do fenômeno; e (3) o comportamento observado é sujeito a uma intensa análise de tentativa por tentativa [isto é, de cada passo da sequência de ações], com o objetivo de inferir o processo que produz tanto os aspectos quantitativos quanto os qualitativos da mudança (p. 148)

A evidência da efetividade de tal método em pesquisas como esta pode-se perceber nas que foram realizadas por Kelman (2005) e por Leite (2012). Kelman, em sua tese de doutorado procurou observar através da análise microgenética como as interações entre alunos surdos podem influenciar a inclusão, quer promovendo-a, quer inibindo-a. Já a pesquisa de Leite, com sujeitos de pesquisa mais próximos dos quais construí esta pesquisa, procurou investigar como se inicia uma relação de aprendizagem de cinema no espaço escolar, a partir de uma experiência contemporânea de introdução ao cinema na escola.

O objeto desta pesquisa configura-se num campo de interfaces, que pode ter diferentes prismas de análise. Por se tratar de um objeto que lida com diferentes perspectivas, acredito que a análise microgenética, por ser uma ferramenta mais abrangente se mostrou mais adequada a esta pesquisa.

Para que fosse possível analisar os diálogos, todas as aulas definidas para o trabalho com o ponto de escuta foram filmadas. Tais aulas, que já foram descritas e estão em anexo, consistiram na primeira parte da pesquisa, na qual os dados foram construídos. Tomo tal

²⁶ Zona de Desenvolvimento Proximal.

afirmação partindo do pressuposto de que nenhum objeto de pesquisa em ciências humanas está pronto à espera de seu pesquisador para ser analisado. Até porque os objetos de pesquisa em ciências humanas são produzidos pelos sujeitos, quando não são eles próprios os objetos. Os dados obtidos também têm interferência daquele que se propõe a pesquisar, pois

esses dados certamente não existem independentemente da presença do pesquisador e de sua atividade. E ele, na verdade, que os faz aparecer como dados: pela escolha de um ponto de vista e o recurso a diversos instrumentos, seleciona alguns elementos, transformando-os em informações significativas. (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 133)

A segunda etapa da pesquisa consistiu em analisar os registros filmados e de caderno de campo, vendo três vezes cada aula tomado pelas ideias de Jean Louis Comolli (2008). Este autor aponta que quando se está no papel de espectador, é preciso “aceitar crer no que vemos [entremeados pelo] começar a duvidar – sem deixar de crer” (p. 11). Desta forma, assisti a primeira vez para crer, a segunda para duvidar e a terceira para tensionar esta dialética. Após a visualização, selecionei aqueles grupos de *frames* nos quais realizaria uma análise microgenética exaustiva dos diálogos, identificando categorias de análise.

Esta metodologia ainda possibilitou aprofundar o conhecimento e a efetividade do *método audiovisual* (CHION, 2011) escolhido para analisar o ponto de escuta e permitiu perceber quais pontos de escuta (CARVALHO, 2009; CHION, 2011) ficaram evidentes no processo e a reverberação destes conceitos nos processos de criação dos alunos. Como a intenção desta pesquisa foi levar alunos de educação básica a identificar a construção do ponto de escuta como espectadores e realizadores, a análise microgenética se apresentou como uma metodologia apropriada para acompanhar o processo e a reflexão sobre este.

3. ANÁLISE MICROGENÉTICA DAS AULAS DE SOM NO CINEMA

O som tem um grande potencial evocativo que (...) está vinculado às possibilidades conferidas ao espaço fora da tela – o espaço de ação e, conseqüentemente percepção, fora dos limites impostos pela janela do filme – onde o espectador é obrigado a construir as suas próprias imagens de acordo com suas memórias auditivas, relacionando de forma concreta ou abstrata o que não vê com as imagens mostradas na tela (CARVALHO, 2009, p. 82)

A epígrafe aparece como um convite para se pensar o que o espectador ouve enquanto vê os filmes aos quais assiste. A escuta está intimamente ligadas com a visão que se tem do mundo e com o conhecimento que se guarda a partir dos sons que são dados a escutar. Com o objetivo de perceber as escutas dos estudantes participantes desta pesquisa, neste capítulo realizo a análise dos episódios selecionados para a análise microgenética. A escolha de episódios permite observar mais de perto, como num *close*, as passagens que revelam de perto o processo de aprendizagem (LEITE, 2012, p. 53).

Após assistir aos registros filmados das cinco aulas três vezes e recorrer também aos registros cursivos, selecionei alguns grupos de *frames* como elementos de análise para a construção de um ponto de escuta. Ao (re)vê-las, alguns fenômenos reincidentes nas aulas puderam ser notados gerando categorias de análise. Desta forma, as categorias de análise emergiram a partir dos fenômenos reincidentes: tipos de escuta, devires imaginativos a partir do que se escuta, distorção imagem x som, processo de escolhas sonoras nos exercícios, manipulação da invisibilidade do som (como espectadores e como produtores).

O detalhamento e a análise dos episódios serão executados atendendo à alguns procedimentos para facilitar a leitura: no início, o lugar e a data; a seguir, o tempo dos frames recortados para análise das falas. Aquelas pronunciadas pelos estudantes serão transcritas em Times New Roman 11 e apresentadas sempre à esquerda. Os aspectos não-verbais como postura, fisionomia ou outros relevantes serão apresentados com a mesma fonte, em *itálico*, ao lado de cada fala. As intervenções dos demais participantes serão apresentadas à direita, em Arial 10. Os textos relativos à descrição de aspectos gerais – quadro a quadro sobre a atividade desenvolvida, o posicionamento da turma, entre outros aspectos – serão apresentados em Arial 9. Já o texto da análise microgenética, propriamente dita, aparece em Times New Roman 12. A ordem na qual os estudantes aparecem se dá de modo subsequente,

à medida que cada um foi falando. Isto vai fazer com que o estudante # 1, por exemplo, possa ser uma pessoa diferente em cada grupo de *frames*. A ordem dos diálogos mostra fatos que aconteceram subsequentemente, ou seja, não há recortes significativos dentro dos trechos selecionados para a análise. Nos eventuais casos serão incorporadas informações necessárias quanto ao recorte, quando houver.

São João de Meriti, 12/09/2012

10:12 – 10:18

Sala de Informática do CIEP 175 – José Lins do Rego

Professor # 1 – o professor de Língua Portuguesa

Professor # 2 – o funcionário da secretaria

Estudantes # 1 a 5 (porém na sala havia 6 meninas e 5 meninos)

Passeur – o pesquisador

Os estudantes estão assentados em fileiras por conta do espaço pequeno da sala para se organizarem de outra maneira. Eles estão vendo o primeiro trecho de “Mutum”, após terem só escutado a cena e depois assistido sem som. Trata-se do trecho no qual uma tempestade se forma. As falas a seguir, aconteceram depois de assistirem a cena pela terceira vez, com imagem e som:

Estudante # 1: Ali eu acho que não foi natural não, *(falando da chuva e dos personagens na cena)* porque como que eles estão andando pra lá e cá o cara e o burro não estão nem molhados?

Passeur: Não está não? *(o passeur se volta para o computador onde estava o filme, como para conferir)*

Estudante # 2: Claro que está! *(quase que gritando)*

Estudante # 1: Não dá pra ver que estão molhados não, cara!

Estudante # 3: Olha a intensidade da chuva antes!

O *passeur* projeta o trecho novamente para conferir. Enquanto assistem, o estudante 1 fala:

Estudante # 1: Olha lá! Não dá nem pra ver que eles estão molhados!

O *passeur* sai do lugar para mostrar na tela as gotas de chuva

Professor # 2: A calça dele não tá molhada não, parece...

Estudante # 3: Está molhada, Está molhada!

Estudante # 1: A calça do cara, aquela calça ali, se cair um pingo d'água vai ficar marcada a água ali!

Estudante # 2: Esta chuva não é cenográfica, né?

Na fala desconfiada dos alunos quanto à verossimilhança da cena, pode-se perceber um tom de curiosidade, de não saber. Há uma tentativa de descobrir como esta foi feita, como se deu o processo de criação da tormenta que eles vêem na tela. Rever o filme leva os estudantes a pensarem nas escolhas do diretor e imaginarem como a cena foi feita. Tais reflexões dos alunos vão ao encontro do que sugere Bergala (2008) ao propor a pedagogia da criação. Neste diálogo se tencionaram os gestos de *crer-duvidar* daquilo que aparecia na tela, como marca forte da experiência de se ver cinema (COMOLLI, 2008)

Outro elemento que chamou à atenção na última fala do estudante # 2 foi o uso da palavra 'cenográfica'. Nela, o estudante manifesta dúvida, desconfiança em relação ao que vê. Ao que tudo indica, ele pensava que a chuva que aparece no filme não era fabricada, era real. Percebe-se o tom de curiosidade, de querer saber a "veracidade" da chuva. No contato com o cinema, querer descobrir como foi feita uma cena é o passo inicial para o processo de apropriação e de criação cinematográfica (BERGALA, 2008), é um gesto de emancipação do olhar e da escuta do espectador (RANCIÈRE, 2010b).

Professor # 1: Vocês estão pensando só na imagem.

Estudante # 2: O bagulho no cinema é o som, é o som! (*falando com ar de zombaria*)

Passeur: Vocês não perceberam que quando a chuva cai, o som fica diferente?

Estudante # 3: Sim. Fica.

Professor # 1: Você tem como colocar (*de novo*) o trecho específico em que acontece isso? (*falando com o passeur*)

Passeur: Tenho, tenho sim!

O *passeur* volta à cena onde acontece a quebra, onde acontece a mudança de som que significa a mudança sonora de um vento, onde a chuva se forma para a chuva caindo, propriamente dito. Enquanto o trecho é visto – e escutado –, o *passeur* e o professor sinalizam aos estudantes o momento da quebra.

Neste pequeno diálogo é possível perceber dois fatores a se considerar. O primeiro deles é a importância das intervenções dos professores e do *passeur* para ajudar a ouvir, para conduzir a concentração da atenção naquilo que pode parecer sutil ou passar despercebido. Fica claro aqui que há um endereçamento (ELLSWORTH, 2001) bem específico do professor #1. Graças à sua fala, os alunos são orientados a olharem, e fundamentalmente a escutarem, neste caso, os elementos sonoros da cena da tormenta.

O segundo fator é a percepção de uma hierarquização velada entre a imagem e o som. O que estava em jogo no trecho não era a imagem. O que se intentava era que os alunos percebessem a proeminência do som no discurso da narrativa, pois as falas eram pouquíssimas. Em sua dissertação de mestrado já citada neste texto, Costa (2003) vai chamar a atenção para o fato de que no cinema historicamente há uma primazia da visão sobre a audição na percepção da obra cinematográfica.

Passeur: Percebe que dá uma... (*ele faz o sinal de uma quebrada*)

Professor # 1: Perceberam? Dá uma quebrada.

Estudante # 2: Então a chuva é cenográfica?

Professor # 1: Qual delas?

Estudante # 2: Aí eu não sei...

Professor # 1: A do momento antes da quebrada ou após a quebrada?

Estudante # 2: Ah, eu não sei explicar não (*quase que sussurrando*)

Passeur: Mas o que eu estou pensando aqui, não é nem se é cenográfica ou não, mas se há

diferença de som entre quando a chuva está se formando e quando a chuva acontece.

Professor # 2: A questão não é nem se é cenográfica (*enquanto o passeur fala, querendo confirmar*)

Estudante # 3: Há. (*sussurando, respondendo a colocação do passeur*)

Estudante # 2: Há. Fica com o som mais alto, mais é... mais grave, mais agudo, mais forte. (*algo confuso*)

Estudante # 1: Mais específico...

Passeur: Tem um som mais específico, você falou... É mais ou menos isso... Específico, de água caindo.

Estudante # 3: Ah, fica mais explicado...

A intenção do endereçamento da escuta era colaborar com os estudantes para que eles percebessem a mudança sonora. O estudante # 2 insiste em saber se a chuva é cenográfica ou não. Ao ser interpelado pelo professor # 1 o estudante é convidado a se expor, a responder de qual dos dois momentos da chuva ele falava. Ele acabou não falando muito. Giroux (1992) aponta para a dimensão da voz dos alunos na construção curricular da escola e por consequência, nas interações na sala de aula. O posicionamento dos alunos só é possível quando estes se apercebem como sujeitos que protagonizam o processo e que não apenas passivos ouvintes. Talvez por ainda não possuir tal consciência o estudante # 2 se esquivou de responder mais veementemente. Outro fator importante é saber o que falar para se posicionar usando o poder da voz. Ao dizer como ficava o som da chuva após a “quebra”, o estudante # 2 criou uma verdadeira confusão no que diz respeito aos conceitos que utilizou. Ele disse que, ao mesmo tempo, o som ficava mais agudo e mais grave, talvez usando as palavras como sinônimas, quando que na verdade essas palavras são contrárias. (Agudo e grave é como se pode definir o parâmetro da altura do som, ou seja, se o som é mais fino – agudo – ou mais grosso – grave).

Obstante a isto, penso que o estudante # 2 procurou fazer uma descrição que corresponderia a uma escuta reduzida (CHION, 2011), na qual o espectador faz do som um objeto de observação. O estudante # 1 pareceu-me mais consciente da sua resposta, sendo mais econômico nas palavras e com um posicionamento mais firme em relação ao que escutou, expresso no seu modo de falar. Um aspecto relevante neste trecho da sequência de *frames* é a última fala do estudante # 2. Ao se expressar, ele está fazendo alusão ao que o *passeur* disse acerca de como é o som após a “quebra”. No argumento do aluno fica nítido o

quanto ele ainda está mergulhado na lógica da ordem explicadora da qual fala Rancière (2010b). Nas palavras do autor,

explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. (...) A explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos (RANCIÈRE, 2010, p. 23-24)

Um aluno consciente da sua atuação rompe com estas dicotomias historicamente datadas, se constituindo como um sujeito que tem poder de aprender por si próprio e de fazer escolhas para si e para o seu grupo social, e ainda, de se posicionar criticamente frente à algo que lhe é posto.

O diálogo tem continuidade com o *passieur* chamando a atenção para os diferentes sons do trecho.

Passeur: Dos blocos de sons que a gente escutou, a gente escutou sons de chuva, ruídos, qual o dominante sonoro mais destacado?

Estudante # 1: A chuva que eu estava caindo aí
(apontando para a tela)

Passeur: O som da chuva é o mais denso. Agora percebem que aqueles ruídos enquanto a gente só escutava, na verdade o que são? O vento pela casa derrubando tudo: panela, caneco, as vasilhas...

Estudante # 3: As roupas...

Passeur: É, mas as roupas não fazem um barulho tão significativo.

Professor # 1: Engraçado é que assim, quando eu só ouvi (fazendo alusão ao fato de ter escutado a cena sem a imagem como guia), eu tinha a nítida impressão de que a cena acontecia num ambiente interno.

Estudante # 1: Eu também.

Professor # 1: Por mais que haja sons externos, o fato de a panela estar caindo, de ter gente conversando... Parecia que era dentro de uma casa.

Estudante # 1: Eu achei que era dentro de uma casa e não do lado de fora.

Este trecho chama a atenção porque alude ao método. Ao falar em dominante sonoro, emerge o método das máscaras adotado para a análise do som dos trechos (CHION, 2011).

Neste trecho, também, percebo que os participantes estão atentos ao que Schafer (2001) chama de paisagem sonora. Ao falar que achava que a cena acontecia num ambiente interno, o professor # 1 dá evidências de que ele ao escutar a cena criou uma paisagem sonora em sua mente que o remetia a um ambiente que não era um quintal, por exemplo, como é o caso do trecho. Já o estudante # 1 explicita que para ele a paisagem sonora da cena remetia ao interior de uma casa.

Com relação às escutas, noto que o professor # 1 está atribuindo uma escuta causal (CHION, 2011) aos sons percebidos, quando afirma ter escutado panelas caindo e gente conversando. Ele reconhece o que causou tais sons e acha que o espaço sonoro é uma casa, pois esta concentra todos os sons que estão na cena. No entanto, o estudante # 1 parece fazer uma escuta convergente (CARVALHO, 2009), quando fala que pensou que a cena era dentro de uma casa e não do lado de fora.

Passeur: Isso pode levar a gente a pensar... Hein gente! Pessoal! *(como que querendo chamar a atenção, por causa das falas simultâneas como descrito acima)* Isso pode levar a gente a pensar que talvez, a gente se colocando no lugar de diretor pra questionar isso, será que essa chuva não foi fabricada com a pós-produção, no estúdio?

Estudante # 4: Acabou a graça...

Estudante # 1: Eu acho que foi isso!

Passeur: Pode ter sido!

Estudante # 3: Mas o som não! *(afirmando)*

Passeur: Eu to falando do som, não da chuva *(referindo-se ao fenômeno visual da chuva)*. A chuva pode ter sido de verdade, é bem provável. Tanto que é isso que eu acho que dá a sensação de estar num lugar fechado.

Professor # 1: Porque o som parece assim tão... Parece meio abafado... que o som está abafado.

Estudante # 2: Parece que está numa cachoeira.

Professor # 1: Parece que captaram ao ar livre.

Estudante # 3: É mesmo, parece um campo, são amplos também os raios...

Passeur: É como se o diretor quisesse enfatizar o vento, querendo dizer que vai desabar o temporal.

Professor # 1: Os trovões são muito fortes, muito potentes.

Estudante # 2: São aquelas folhas de alumínio que ficam batendo.

Estudante # 1: É, aquelas que ficam mexendo...

Passeur: Pode ser que seja...

A pergunta do *passeur* acaba desempenhando um papel importante nesse processo de instauração da dúvida, da desconfiança. O estudante # 4, que até então não havia se manifestado, emite uma fala um tanto decepcionada, parecendo não querer abrir mão do gesto ingênuo de ver, acreditando plenamente em tudo o que vê. Já o estudante # 1 incorpora o convite à dialética crer x duvidar (COMOLLI, 2008). Uma certa resistência à dúvida parece emergir na primeira fala do estudante # 3, quando este afirma que o som não foi mexido posteriormente.

Após se inaugurar um espaço de dúvida, os alunos começaram a criar comparações para o que eles escutaram, elucubrando possíveis modos de produção dos sons. No momento no qual o estudante # 3 fala do som dos raios, o estudante # 2 fala das folhas de alumínio que podem produzir sons que realmente lembram muito o som de um trovão quando agitadas. A partir da fala do estudante # 2, podemos estabelecer uma relação com a abordagem triangular de Barbosa (1995), no que diz respeito especificamente à dimensão da apreciação. A apreciação é o próprio ato de estar entrando em contato com o trecho, deixando-se fruir com a obra de arte. A contextualização está subjacente ao processo, mesmo não estando evidente neste trecho de conversa. O que chama a atenção neste diálogo é a postura criativa, mesmo que no plano simbólico. Quando o estudante # 2 fala das folhas de alumínio, penso que se ele fosse criar uma chuva e precisasse de trovões, ele faria uso de tal recurso.

O filme é composto de pré-produção, produção e pós-produção (BERGALA, 2008). O fato de o *passeur* ter citado a mixagem de som na etapa de pós-produção causou um diálogo interessante, que se segue...

O professor # 2 que está assentado um pouco mais afastado do grupo entra no diálogo

Professor # 2: Pode ser que sim, o som pode ser filmado separado, mas ele pode ser alterado dentro daquela filmagem. (*falando para os estudantes*)

Passeur: Num momento posterior!

Professor # 2: Você cria o som dentro daquele vídeo, e... São duas linhas: uma linha de vídeo e uma linha de som. Você pode alterar aquele som ainda, pode abaixar ou aumentar.

Estudante # 1: Está parecendo que eles fizeram o som fora da cena e depois colocaram o som na cena, porque o som tá muito forte pra poucas falas.

Professor # 2: Então, isso que eu coloquei agora: você pode editar esse som! Eu posso filmar você aqui falando, depois eu boto na edição e eu aumento a sua fala ou eu abaixo a sua fala.

Professor # 1: Pode aumentar o som do ar condicionado (*fazendo alusão ao aparelho de ar condicionado da sala*)

Estudante # 2: Igual desenho animado?

Passeur: E eu penso que é o que pode ter acontecido ali. Porque assim, vocês percebem que é um espaço aberto?

Estudante # 1: Eu quase não escutei a mulher falando com a garota na hora que a garota estava correndo, pegando a roupa.

Passeur: Então, aí eu imagino que se tivesse usado a gravação exata da câmera no espaço, teria aparecido mais a voz da mulher. Ou não? Não sei, o que vocês acham?

Estudante # 1: Eu acho que teria. (*convictamente*)

Passeur: Talvez teria ficado mais em evidência, entenderam?

Professor # 1: Está claro que aí, ela (*a diretora do filme*) quis evidenciar o fenômeno em si... A chuva, os ruídos que ela é capaz de produzir!

Passeur: Exato. E o quanto que estes sons...

Professor # 1: Abafam o som das pessoas, das ações das pessoas, as falas das pessoas...

A fala do professor # 2 neste trecho pode ser o resultado do processo dialógico entre som – que estava sendo produzido pelos outros sujeitos participantes – e o seu silêncio. Ele apresenta lampejos de como é um processo de edição de som na pós-produção cinematográfica. O estudante # 2 logo estabelece uma relação com o desenho animado, revelando seu repertório cultural (CHAUI, 2006). Já o estudante # 1 fala de sua dificuldade em entender as falas nessa parte do filme. O *passeur* novamente instaura uma dúvida com relação ao processo de produção. Ele pergunta como ficaria o diálogo em relação aos outros sons se fosse usado o som da câmera durante a gravação. O posicionamento do estudante # 1 foi preciso ao concordar com o *passeur* a possível diferença na audição desses sons se apenas tivessem usado o som direto. O professor # 1 encerra a discussão apostando numa possível escolha da diretora do filme: “ênfatizar a chuva em si”.

Dos onze estudantes presentes na aula, apenas cinco se manifestaram em algum momento da discussão.

São João de Meriti, 19/09/2012

10:11 – 10:15

Sala de Informática do CIEP 175 – José Lins do Rego

Professor # 1 – o professor de Língua Portuguesa

Professor # 2 – o funcionário da secretaria

Estudantes # 1 a 5 (na sala havia 5 meninas e 6 meninos)

Passeur – o pesquisador

Esta foi a segunda aula sobre o som no cinema e o ponto de escuta. Os estudantes não eram exatamente os mesmos que estavam presentes na aula anterior. Eles estavam organizados em fileiras por conta da disposição da sala. A discussão que será transcrita e analisada aqui aconteceu após os estudantes terem escutado o curta “Vida Maria” sem ter visto as imagens. Enquanto o curta estava terminando, alguns alunos já começaram a expor suas impressões acerca dos sons que ouviram.

Estudante # 1: Está repetindo? (*ao se referir ao trecho final do curta, pois tem a mesma ideia musical do começo*)

Estudante # 2: Isso que eu ia falar

Estudante # 3: É isso mesmo...

Antes mesmo de o curta acabar de fato, o estudante # 4 fala...

Estudante # 4: Eu ouvi muito som!

Passeur: Vamos lá! Primeira pergunta!

Estudante # 3: Tem mãe no filme!

Passeur: Oi?

Estudante # 3: Tem mãe no filme

O *passeur* faz um esboço de sorriso para o aluno, como se esperasse mais respostas antes de confirmar as hipóteses que vão aparecendo.

Professor # 1: Não esperou nem fazer a primeira pergunta! (*rindo um pouco*)

Passeur: Vamos fazer o seguinte: façam uma descrição geral, assim, uma consistência sonora do que vocês escutaram.

Estudante # 4: Os instrumentos tocando, isso é o que eu sei...

Estudante # 1: Violão, piano...

Estudante # 4: Pandeiro...

Passeur: Então tem música? Tem música?

Estudante # 1: Tem!

Estudante # 4: Tem! O tempo todo!

Passeur: Tem ruído?

Estudante # 1: Não

Estudante # 4: Tem! (*categoricamente*)

Estudante # 1: Não!

Estudante # 5: Não! (*ambos falam reabatendo o estudante 4 como se ele estivesse errado*)

Passeur: Tem? (*perguntando ao estudante 4*)

Estudante # 4: Tem! Na hora que ele vai falar com a mãe e com o pai, que [ele] fala “- Bênção, mãe! Bênção, pai!”

Estudante # 1: Isso é ruído?

Passeur: Mas isso não é ruído!

Estudante # 4: Não, mas tipo parece que tem alguma porta que está abrindo ou fechando, ou uma janela.

Os estudantes já começam o diálogo percebendo que uma ideia musical que se apresenta no início do curta se repete no final, demonstrando assim indícios de uma escuta causal (CARVALHO, 2009; CHION, 2011). É possível classificar tal escuta como causal mesmo sem eles terem visto o(s) elemento(s) produtor(es) do(s) som(ns) – neste caso os instrumentos musicais. Chion exemplifica muito bem isto: “podemos muito bem ouvir uma locutora de rádio da qual não conhecemos nem o físico, nem o nome; isso não nos impede de abrir na nossa memória uma ficha sinalética vocal e pessoal dessa locutora (...)” (p. 28). Os alunos não possuem uma referência visual do que eles estão escutando. Numa atitude de escuta reduzida, na qual se percebe características do som, eles conseguem identificar porque observam que o timbre, a altura, a intensidade e a textura dos sons que eles ouviram no final do curta, são iguais aos dos sons do começo.

Por conta de estar bem atento aos poucos diálogos da obra, o estudante # 3 conseguiu perceber que no filme há uma figura materna. Isto é possível porque o aluno ouve os filhos falarem “- Bênção, mãe!” O *passeur* não continuou o assunto de ter mãe ou não, para adiar a surpresa, manter o suspense e permitir que outras hipóteses fossem levantadas. Porém deixa indícios de que isto é verdade quando esboça um sorriso para o aluno. Tem ele a intenção de com essas surpresas vir a provocar um encontro dos estudantes com os filmes. Segundo Bergala (2008), “esse encontro depende muito mais de uma iniciação do que da

aprendizagem, e a escola [porque também não o professor] nunca poderá programá-lo ou garanti-lo” (p. 62).

Cabe ao professor, como um intelectual transformador, proporcionar este encontro, pois nos termos de Giroux (1992), eles devem ser pessoas que “tratam os estudantes como agentes críticos, problematizam o conhecimento, utilizem o diálogo e tornem o conhecimento significativo de tal modo a fazê-lo crítico para que seja emancipatório”.

O *passieur* continua com indagações próprias do método das máscaras (CHION, 2011), pedindo aos estudantes para fazerem uma descrição geral da cena, explicitando sua consistência sonora. Eles falam acerca dos instrumentos que escutaram, e o *passieur*, generalizando chama de música. Ao serem interpelados se há ruído, a maioria dos estudantes responde que não, e só um responde que sim. Ao justificar sua resposta, o estudante # 4 diz que escuta som de porta ou uma janela batendo. Ao rever o curta “Vida Maria” no trecho exato que o estudante # 4 diz, pude perceber que não há nenhum som sequer parecido. O único som diferente que há é um som que lembra o de um instrumento de corda beliscada, porém provavelmente criado por um sintetizador. Carvalho (2009), baseando-se em Oliver Sacks, um neurologista britânico, vai nos informar que “a expectativa e a sugestão podem nos induzir a imaginar uma percepção sonora mesmo que esta não ocorra realmente”. Corroborado pela fala do autor penso que tal fenômeno possa ter acontecido com o estudante # 4. Não havia nenhum som de porta ou janela batendo naquele trecho do curta. Sua escuta pode ser sido fruto do que sua imaginação formou como paisagem visual correspondente à paisagem sonora criada no exercício.

Passeur: Não teve algum momento em que vocês perceberam alguma coisa tipo: Tum, Tum, Tum?

Estudante # 4: Eu ouvi... Parece um tambor.

Estudante # 1: Parece que eu ouvi. É!!

Passeur: Parece o quê?

Estudante # 5: Um tambor.

Passeur: Então, tem falas...?

Estudante # 1 e # 4: Tem, tem “- Bênção mãe, bênção pai”

Passeur: Agora a pergunta para a gente poder categorizar. Tem três tipos de sons. Quer dizer: a música, as falas e os ruídos. Qual seria o dominante sonoro que vocês ouviram?

Estudante # 4: Os instrumentos!

Passeur: Sim, a música (*retrucando o estudante e generalizando os instrumentos como sinônimo de música*).

Neste trecho do diálogo, é possível perceber uma preocupação do *passeur* em criar com os alunos uma categorização dos sons do filme a partir da fonte sonora da qual o som é produzido. Neste sentido, ele segue a classificação proposta por Flores (2006), ficando de fora então apenas a categoria cenografia sonora.

Passeur: Agora vamos começar a imaginar um pouquinho aqui... O que vocês acham que... (*pausa*) A música é sempre igual? Vocês acham que tem alguma nuance, alguma mudança? (*faz um movimento com as mãos: um sobe e desce, indicando movimento da música*)

Estudante # 4: É, tem várias mudanças.

Passeur: E o que é que vocês acham, o que vocês pensam que ele quer dizer com isso? (*fazendo alusão ao diretor do filme*)

Estudante # 1: Eu acho que parece que o tempo está passando, parece uma cena em que o tempo está passando.

Estudante # 4: É,(...) o filho está saindo, tá chegando e dizendo “- Bênção pai, bênção mãe”

Passeur: Por que você acha isso? (*referindo-se ao estudante # 1*)

Estudante # 1: Porque várias vezes ele fala “- Bênção mãe, bênção pai”, então dá a impressão que ele está vindo e saindo.

Passeur: Mas isso então seriam as falas, mas a música não te dá essa impressão de que o tempo está passando (*aludindo a primeira fala do estudante #1*)?

Estudante # 1: Dá também, um pouco.

Estudante # 4: A música também dá, parece aquela música de... sem tempo (*provavelmente querendo dizer que a música é cíclica*)

Estudante # 1: Aquela música de linha do tempo.

Os estudantes são questionados se há alguma diferença na estrutura da música. O estudante # 4 responde que sim. Ao serem perguntados sobre qual a intenção do diretor, eles respondem que têm a impressão de mudança de tempo. Na justificativa, eles dizem que é por causa das falas dos personagens. Desta maneira, parece que os estudantes percebem haver uma mudança de tempo na narrativa do filme, porém a primazia da percepção no que diz respeito à “mudança” está na voz dos personagens. As vozes são os elementos mais precisos para se perceber qualquer tipo de mudança num filme, pois elas são mais claras e mais fáceis de serem entendidas. Neste sentido, Costa (2003) ratifica a primazia da voz na percepção do som no cinema, quando refere que na década de 20, “o fator que levava o público aos cinemas era a voz sincronizada, e não os outros elementos sonoros dos filmes, música e ruídos” (p. 28). Penso que hoje não seja muito diferente. Por mais que o espectador tenha a percepção de outros sons do filme, a voz continua a ser o elemento sonoro mais nítido para perceber qualquer mudança significativa na narrativa, por ser quiçá, também, o elemento sonoro com qual mais lidamos diariamente e ao qual mais damos atenção no nosso contato com o mundo.

O *passer* replica dizendo que as falas deixam isso claro, mas o interesse era saber se a música dava essa mesma impressão. Ao justificar a resposta, os alunos explicam que a música provoca uma sensação de passagem de tempo, mas com a fala do estudante # 4 observo certa precariedade para explicar o fenômeno. Parece faltar palavras. A falta de vocabulário permite estabelecer uma relação com a escuta surda proposta por Carvalho (2009) na sua dimensão de incomunicável, pois segundo o autor, esta escuta acontece “quando a comunicação não se completa, quando pela falta de registros (...) uma mensagem proferida verbalmente ou instrumentalmente não alcança seu destinatário e não realiza seu ciclo, pois não é significada” (p. 76). A dúvida que resta é saber se, tendo o aluno uma riqueza vocabular maior, poderia também interferir na qualidade e discriminação da escuta e da comunicação daquilo que é escutado.

Continuando com as respostas, o estudante 5 argumenta...

Estudante # 5: Tristeza.

Passer: Bem lembrado, você me fez lembrar de outra coisa. (*falando com o estudante # 5*) A música, à medida que vocês iam escutando, causava sempre as mesmas emoções?

Estudante # 1 e 4: Sim, sim.

Estudante # 3: Não (*balançando a cabeça como que discordando totalmente*)

Estudante # 4: Parecia uma música de tristeza.

Estudante # 5: Parece até que era um cenário, uma roça, um lugar muito triste.

Passeur: Como é que é?

Estudante # 5: Imaginei que fosse uma roça, um lugar muito triste.

Passeur: Por que isso?

Professor # 1: Vocês ouviram o que ele falou?

Estudante # 1: Eu ouvi.

Professor # 1: No que o som ajuda você a ter essa ideia na sua cabeça? Que seja uma roça?

Estudante # 5: Ah, sei lá, uma coisa triste. (*como que se esquivando de dar a resposta*)

Estudante # 1: Porque parece um lugar muito triste, muito... sei lá...

A argumentação do estudante # 5 serviu como elemento disparador para o *passreur* começar uma discussão com os alunos acerca das emoções que a música provocou. Os estudantes # 1 e # 4 manifestaram ter sentido tristeza enquanto que o estudante # 3 discordou com a sugestão de a música provocar alguma emoção. Por ter escutado a fala do estudante # 3 agora, apenas ao rever os registros filmados, o *passreur* acabou por não problematizar o porquê da discordância deste. O estudante # 5 novamente “adivinha”, aliás, antecipa o que é a cena, dizendo que parecia ser uma roça. Provavelmente ele chega a tal conclusão pelo fato de a voz dos personagens do filme trazer um sotaque típico do nordeste do Brasil, o que faz com que se associe tal fato à pobreza e à miséria, pensamento muito comum no imaginário brasileiro acerca desta região. Esta percepção do jeito de falar, nos remete a um fenômeno do atual cinema brasileiro, através do qual se está (re)descobrimo os modos de se falar português (COSTA, 2006).

O professor # 1 fez uma intervenção com o intuito de conseguir silêncio para poder escutar o estudante. A sala não ficou em silêncio total, pois som e silêncio coexistem (COSTA, 2003). O professor # 1 queria que os alunos criassem uma sensação de silêncio para

que pudessem escutar o que o colega estava dizendo. Assim, o professor tentou levar os alunos a convergir sua escuta para a fala do estudante #5, valendo-se de certo “poder” que, ao parecer, mais se exerce do que se possui (Obici, 2008). O que chama à atenção, neste caso, é como esse poder está atrelado ao gesto sonoro, não apenas ao significado semântico do discurso, mas também à maneira como se fala para causar coação. A intenção do professor # 1 era garantir um senso de silêncio para que se pudesse ouvir o que o colega dizia, pois o silêncio amplia a sensibilidade aos sons e para isso foi necessário exercer um poder através do tom de sua voz.

A última fala do estudante # 5 me remete à importância do aluno ter a oportunidade de se colocar novamente e melhor. Para Henry Giroux, na maioria dos processos de participação da escola as vozes dos alunos têm sido, em geral, suprimidas. Percebe-se aqui a sensibilidade do professor # 1, ao qual o autor identificaria com um *intelectual transformador* – termo também cunhado por Giroux – para dizer ao aluno que repita sua fala.

São João de Meriti, 03/10/2012

10:10 – 10:16

Corredor e Refeitório do CIEP 175 – José Lins do Rego

Estudantes # 1 a 5 (grupo de 4 meninas e 1 menino)

Passeur – o pesquisador

Neste dia os alunos fariam o primeiro exercício da aula 3 (anexo). Após o *passeur* haver formulado a proposta, que consistia em filmar alguma parte do espaço físico da escola sem que se mostrasse com a imagem que espaço é este. Depois viria um som de extracampo que situasse o espectador que o filmado é a escola. Num terceiro momento a câmera abriria para todo o ambiente com o intuito de revelar o que se ocultava. Após ter falado a proposta, os alunos saíram pelo espaço da escola para fazerem suas atividades. Algumas estudantes chegaram atrasadas. Ao encontrar o *passeur* com um grupo no corredor, pararam e entraram neste grupo para fazer a atividade. O diálogo a seguir mostra o processo de decisão deste grupo.

Estudante # 1: A gente pode fazer lá na cozinha.
Lá tem vários sons!

Estudante # 2: É...

Estudante # 1: Aí vira de costas (*explicando para a colega para ela fazer um som de costas escondendo o que se está fazendo*)

Estudante # 3: Tá, eu faço a comida, e aí?

Estudante # 1: Aí você vira de costas (*falando para a estudante # 3*) (*para mostrar ao espectador o que se faz realmente*)

Estudante # 4: Isso no refeitório?!

Estudante # 2: Ela mexendo na panela (*falando para a estudante # 4*)

A estudante # 4 mexe a cabeça fazendo sinal de negação, como quem acha que não está certo ou como se não tivesse se agradado da proposta. Elas ficam se olhando por um bom tempo como que tentando pensar em outra coisa.

Estudante # 2: Sei lá, faz desse jeito mesmo!

Estudante # 4: E o som?

Estudante # 2: Na panela (*ela ri e se afasta um pouco da roda na qual conversavam*)

Os estudantes estão numa roda, no momento de tomada de decisões para a criação. A situação de “criação”, materializa, de algum modo, a possibilidade de analisar a terceira dimensão da Abordagem Triangular no ensino de Arte (BARBOSA, 1995). A primeira – apreciação – e a segunda – contextualização – são consideradas como momentos do fazer artístico nos quais se constroem recursos para o momento da criação. Nele se estabelece uma relação profunda com a *escolha* que, segundo Bergala (2008), é o primeiro gesto do processo de criação cinematográfica. Ele atravessa os momentos de pré-produção, produção e pós-produção. Os alunos “fazem de conta”, imaginam essa vivência pela qual passam os cineastas, atingindo assim um momento crucial da criação. Nesta dimensão do processo criativo, tanto o cineasta como o estudante têm que “escolher coisas no real em meio a outros possíveis” (p. 135). Como neste caso é um grupo que está decidindo o que filmar, onde filmar e quem filmar, as escolhas são delimitadas no grupo e refletem uma decisão coletiva. O resultado desta decisão se faz notar quando eles escolhem a cozinha e o refeitório como espaços a serem filmados, a panela como elemento que produzirá o som e ao que tudo indica, a estudante # 3 irá ser a protagonista da produção sonora do exercício. A estudante # 4 insinua que a decisão do grupo não está muito acertada, quer seja na escolha do espaço a ser filmado ou na produção do som. Isto revela um problema já colocado por Bergala: a (im) possibilidade da criação coletiva (FRESQUET & NANCHERY, 2012). Para o autor, muitos podem participar do processo de criação sugerindo ideias, produzindo inclusive, mas a criação é sempre algo individual. Neste caso, esta foi sendo construída atendendo a várias ideias na sequência, consensuando, mas poderíamos dizer que o formato final resultou da soma de várias criações individuais costuradas em um trabalho coletivo de decisão.

Quando a estudante #4 pergunta sobre o som, revela uma preocupação em atender os limites dados para a realização do exercício. O exercício propunha como “regra do jogo” mostrar ao espectador determinado ambiente com os sons, para só num segundo momento mostrar a imagem (para ver o planejamento todo, conferir anexo 1). O fato de a estudante # 4 dar atenção aos limites da criação, nos faz pensar nas ideias de Mitjans Martínez (1997), que alerta para a relevância das exigências sociais no processo criativo. A criatividade é mais

desafiada a partir de algo do que se deixada livremente. Pensando na angústia de uma folha em branco, percebe-se logo que um simples ponto ou uma linha desenhada, já facilita o surgimento de uma ideia, da criação de algo.

No debate, percebo que também há uma simulação do gesto de dispor os elementos escolhidos. A etapa da *disposição* consiste em “posicionar as coisas umas em relação às outras” (p. 135). Quando eles decidem que a estudante # 3 irá começar “fazendo comida” e depois irá virar de costas revelando o som ao espectador, nota-se que os estudantes montam o esquema de ordem do exercício.

Outro fator importante a se observar neste diálogo é que não há a intervenção do *passieur* nas discussões. Ele está presente ao redor, mas não participa até então das decisões tomadas pelo grupo, dada a intensa participação destes na sua criação. Às vezes, o silêncio pode ser uma forma ativa de participação docente. Numa leitura “rancièrea” de tal episódio, podemos pensar que o *passieur* entregou os alunos a esta “experiência do acaso” (RANCIÈRE, 2010b, p. 19), ou mais precisamente, tornando aquilo definitivo por acaso, como quer o mestre suíço, Jean-Luc Godard. Neste contexto, todos estão fazendo suas experiências com o som e traduzindo uns aos outros suas vivências. Eles estão sujeitos apenas a seguir os parâmetros dados para a criação. Trata-se de uma aventura na qual eles aprendem uns com os outros, compartilhando suas descobertas intelectuais e sensíveis mutuamente.

O *passieur* faz uma intervenção:

Passieur: Aí vocês podem acordar, podem fazer um acordo com o pessoal da cozinha. Vocês podem pedir, falar com as moças da cozinha: “- Gente, a gente vai filmar um negócio aqui, aí vocês não mexem na panela na hora não. Aí quando a gente fizer assim (*fazendo um gesto positivo*), vocês podem raspar a panela” Entendeu? Lembra daquilo? (*o aquilo a que se refere é um fato ocorrido na última aula que ele descreve em seguida*) Tudo é pedir com educação... Ah, vocês lembram semana passada, que a gente estava captando os sons daqui da escola e vocês queriam gravar o diálogo dos meninos e vocês ficaram todas assim (*mostrando uma postura de alguém tímido*). Aí eu disse: “- Gente, vamos lá! Vocês não podem ter vergonha de pedir não!”

Estudante # 1: O primeiro plano não tem que apresentar uma pessoa só não, não é? Pode ser...

Passieur: Podem ser duas!

Estudante # 1: Não! (*faz uma afeição como se o passieur tivesse que descobrir o que ela estava pensando*).

Passeur: Alguma coisa? (*algum elemento visual*)

Estudante # 1: É!

Passeur: Se essa alguma coisa denunciar o espaço filmado, é melhor que isso não entre na cena.

Estudante # 2: Meu mundo caiu! (*cantando a música da cantora Maysa*)

Estudante # 1: Vai ser com a panela? (*falando para a estudante # 4*)

Estudante # 4: Podia filmar o rosto dela, aí depois faz o barulho.

Estudante # 1: Mas panela tem em casa.

Passeur: É, panela tem em casa. Mas aí vai ter que ser claro, para poder dizer que som que vai vir depois para dizer que essa panela não está em casa!

Estudante # 2: Só abrir com a câmera em cima e já vai saber que é um refeitório.

Estudante # 1: Tem que ser um som!

Passeur: Mas aí tem que ser um som (*concordando*).

Estudante # 3: Pergunta se está na hora do recreio!

Passeur: Ah, isso! Pode ser! Ou então quatro ou cinco pessoas podem chegar... Podem pedir a alguém ou a um grupo que já esteja lá embaixo no refeitório ou no pátio para falarem algo. Digam: “- Gente, entra aqui e vem falando ‘- Poxa, o que será que é a merenda hoje?’” E aí fazendo barulho, pisando, para dizer que está formando a fila da merenda. Entendeu? (*pausa*) Por exemplo, focou a panela (*dar um close na panela*), ficou ali uns cinco segundos. Aí abre a porta e vai entrando

gente conversando, conversando, conversando, dizendo “- O que será que a merenda hoje, hein?” *(pausa)* Vamos lá? Pode ser isso? *(descendo em direção ao refeitório)*. Agora vocês vão se comunicar para gente poder fazer tudo. *(pedindo aos alunos pedirem permissão às merendeiras para filmar o exercício na cozinha/refeitório)*

O *passseur* entra no episódio, tentando correr os mesmos riscos dos alunos. Ele sugere ao grupo se comunicar com as merendeiras para poder ter acesso à cozinha. Ao passo que ele entra, se coloca de fora novamente quando dá aos alunos o papel de se comunicar com elas.

Na primeira fala da estudante # 1, esta chama a atenção o uso da expressão “primeiro plano”. Logo em seguida, o *passseur* alerta quanto à utilização dos sons, para que estes não fndem por revelar a intenção do exercício logo de início.

Confirmando o que produziria o som, a estudante # 1 pergunta à estudante # 4 se será a panela mesmo. Suponho que, com a preocupação de atender ao limite dado à criação, a estudante # 4 pensa em mostrar o rosto da personagem, criando um clima de suspense no exercício, pois o espectador não saberia do que se trata. Depois então far-se-ia o “barulho” para desfazer a sensação de confusão. Nesta fala da estudante # 4, o que ela chama de barulho – produzido pela panela – seria, de fato, um ruído, pensando na categorização dada por Flores (2006). A estudante # 1 tem o cuidado de lembrar que a panela é um utensílio que se tem em casa e o grupo precisava de um tipo de som que evidenciasse que o espaço filmado é a escola e não outro. A estudante # 2 dá uma sugestão que logo é contestada pela estudante # 1 e pelo *passseur* porque na sua proposta a evidência do espaço filmado se daria pela imagem e não pelo som. A estudante # 3 traz uma contribuição importante quando sugere uma frase a ser falada depois do som da panela. Na fala da aluna é possível perceber que há uma demonstração clara de manipulação do som e de uma distorção entre a imagem e o som.

Os estudantes e o *passseur* descem para o refeitório. Passando no pátio, chegando à frente da porta do refeitório, acontece o seguinte diálogo:

Passeur: É, tem pouca gente aqui embaixo... *(falando do pátio e do refeitório que estavam vazios)*

Estudante # 1: A gente podia ver se a tia falava alguma coisa *(tia é uma forma carinhosa de chamar a merendeira)*

Passeur: Podia ser o quê? *(a estudante falou de modo incompreensível)*

Estudante # 1: A tia falando alguma coisa relacionada à merenda. Como não tem ninguém... *(a respeito do fato de o refeitório estar vazio e não ter alunos para fazer o que o grupo pensou)*

Passeur: Podia ser ela falando alguma coisa... De repente filmar algum diálogo deles ou vocês mesmos podiam conversar e fingir que são as merendeiras. Entendeu? O que vocês poderiam falar? Tentem pensar aí.

Segue um silêncio longo. Após, uma gargalhada de quase todo o grupo.

Estudante # 1: “- Hoje tem pouca gente pra almoçar...” (*com muita timidez, ela sugere o que pode ser falado*)

Passeur: Isso! Uma coisa assim: “- Menina, eu tenho que acabar. A gente tem que ver se o arroz já está bom porque daqui a pouco as crianças estão chegando!”

Estudante # 1: Vamos lá então pedir à tia.

Ao chegar no refeitório para fazer o *ataque*, momento no qual a escolha e a disposição são inscritos (BERGALA, 2008, p. 135), o grupo se deparou com uma dificuldade: não havia alunos no refeitório para fazerem a cena concebida. Nesta hora entram em cena a *eleição* e a *disposição* novamente. Este diálogo é uma representação clara do que fala Bergala (op. Cit.) a respeito dessas três operações. No dia a dia da escola os alunos sempre são convocados a exercitar esses três gestos da criação cinematográfica que são também gestos mentais: eleger, dispor e atacar. Seja na escolha de um livro na biblioteca ou de um tema para fazer uma redação, os estudantes são colocados inúmeras vezes numa situação de decisão no espaço escolar. Quando não é possível realizar suas decisões, os estudantes precisam rever suas escolhas, com o intuito de fazer o que se propõe de um modo diferente.

No episódio, rapidamente a estudante # 1 sugere que a “tia” fale alguma coisa. Com a intenção de continuar instigando os alunos a refletir e a criar um posicionamento frente ao problema, o *passeur* pede ao grupo que pense uma alternativa para a situação planejada. Ele chega até a sugerir ao grupo que alguém se faça passar por merendeira, concretizando uma possibilidade a ser considerada pelos alunos para produzir o som. Será que quando um aluno consegue se posicionar desta maneira frente às possíveis barreiras ou impedimentos que podem surgir nas suas aventuras intelectuais diárias, poderia dizer que este está revelando um gesto de emancipação intelectual, estética e quiçá política?

São João de Meriti, 10/10/2012

10:46 – 10:50

Pátio do CIEP 175 – José Lins do Rego

Professor 1 – o funcionário da secretaria

Professor 2 – o professor de Língua Portuguesa

Estudantes # 1 a 5 (grupo de 5 meninos)

Passeur – o pesquisador

Aula na qual os estudantes fariam o *tournee-monté*. Neste exercício, os alunos precisariam fazer o seguinte: na primeira parte deveriam produzir um determinado som que levasse o espectador a estabelecer uma relação entre o que vê e o que ouve; na segunda parte, o que seria mostrado quebraria a ideia inicial, ou seja, a imagem e o som ficariam distorcidos para o espectador. A opção do exercício do grupo foi a de filmar um rapaz e uma moça que estão pensando em alguém que lhes traz tristeza. Enquanto cada um pensa na pessoa, uma música toca. Na segunda parte do exercício, eles se cruzam sem se falar. A música, que antes levaria o espectador a pensar que os personagens se encontrariam e se fariam, na verdade reflete o sentimento de cada um separadamente, e não dos dois juntos. O diálogo a seguir mostra o processo de escolha dos alunos.

Estudante # 1: Poxa, cadê a música? (*para o estudante # 2, num tom de cobrança*)

Estudante # 2: Calma! (*gritando*)

O estudante # 2 já estava escolhendo num *tablet* qual música entraria no exercício. Ao término da escolha, o aluno colocou o aparelho próximo ao ouvido do *passEUR* para que este pudesse opinar a respeito. Os demais participantes também escutaram. A música que o estudante escolheu foi *Set fire to the rain*²⁷, da cantora Adele²⁸.

Estudante # 3: Baixinha, cara! (*falando em relação à música que o estudante # 2 estava mostrando*)

Estudante # 4: Muito gay!

Passeur: É, pode ser. (*corroborando a possibilidade de ser esta música*)

Estudante # 2: Se deu mal!

²⁷ Tradução: “Atear fogo à chuva”

²⁸ Adele é uma cantora e compositora britânica nascida e criada na cidade de Londres. Com um forte timbre de contralto, voz grave feminina, a cantora despontou nos últimos anos no cenário do pop internacional.

Estudante # 1: Mas tem essa aqui, que eu acho que pode ser melhor também (*mostrando uma música toda agitada, mais alegre*)

Professor 1: Pra ser mais gay então, melhor *Someone like you*²⁹

Passeur: Qual?

Os alunos ficam escutando junto com o professor # 1 e o *passeur* para decidir qual música faria parte da trilha musical do exercício.

Neste diálogo, é possível observar certo cuidado dos alunos com a escolha da música que conduzirá a narrativa do exercício em questão. O embate de ideias dos alunos quanto às escolhas, também dá espaço para trazer uma reflexão a respeito às relações de poder que estão imbricadas no grupo. Quando o estudante # 1 interpela o estudante # 2 no início do *frame*, o episódio parece sugerir que há uma relação oblíqua de poder entre ambos. Tal questão se sobrepõe por conta do modo de falar de ambos e da condição de escuta que um impõe ao outro. Parece ficar claro que neste diálogo se mostra uma possibilidade de operar o poder de manipular o sonoro a ponto de exercer poder sobre o outro. Obici (2008) afirma que existem dois modos de operar o poder pelo sonoro: “um exercido pela instauração de um dispositivo de amplificação, que possibilita tornar audível todos os sons” (p. 62) e “a outra modalidade se instaura a partir da difusão do som, por tornar o poder difuso e espalhado. Não precisando mais do silêncio, ele – [o poder] – se impõe.” (p. 63). Suponho que as duas falas iniciais dos estudantes # 1 e # 2 insinuem que os dois modos de operar o poder estão presentes. Percebe-se isto pelo fato de o estudante # 2 ter usado o volume da sua voz como amplificação e ter se aproveitado do espaço do pátio como um espaço onde sua voz reverberou e impôs um estado de silêncio por parte do estudante # 1.

Com este grupo é possível perceber, assim como com o primeiro, uma atenção especial com a primeira fase da concepção do exercício cinematográfico: a escolha (BERGALA, 2008). Ao buscarem a música, os estudantes tentaram fazer a escolha de uma que pudesse atender à ideia de sentimento que o exercício tinha que causar: o de melancolia das personagens. Segundo Flores (2006), a música tem a intenção de dar unidade às imagens, de acentuar pontos fortes da ação e fazer uma caracterização dos personagens. Em parte estou de acordo com as ideias da autora, porém penso que, não só como uma identificadora de traços da personalidade das personagens, a música também poderia ter o poder de identificar seu estado de espírito. Acredito que isto era o que se procurava subscrever com a escolha da música. No embate para a escolha percebe-se o jogo de diferentes pontos de escuta em jogo – dos alunos e do professor # 1.

O estudante # 2 trouxe a sugestão de uma música que tinha um caráter mais ou menos próximo para o que se propunha o exercício. Quando o estudante # 3 fala que a música é “muito gay”, a sua fala insinua o seu modo de pensar o que é ser gay e suas representações culturais, que neste caso estariam representadas pela música. Ele parece essencializar uma representação do que é ser gay, lançando mão de seu esquema discursivo sobre esse modo de

²⁹ Tradução: “Alguém como você”

ser-pensar-estar no mundo. Nas palavras de Hall (1997), a cultura é um sistema de classificações e diferentes discursos sobre isto. Estes diferentes discursos estão em constante luta na escola, pois esta é o espaço onde estas narrativas se (des)encontram. Segundo Silva (1995), “os significados produzidos e transportados pelas narrativas não são nunca fixos, decididos de uma vez por todas” (p. 205), logo as relações de poder continuam a se propagar pelos embates discursivos e pela condição de escuta de cada um dos seus atores.

O grupo está numa roda no pátio discutindo os papéis de cada um no exercício.

Passeur: Agora, tem que colocar isso perto da câmera! (*relacionando-se ao tablet*)

Estudante # 2: Quem vai ficar segurando? Pelo amor de Deus, não paguei nem a segunda (*parcela*) ainda!

Passeur: Ainda tem isso né...

Estudante # 3: Ah, coloca o menorzinho (*relacionando-se ao aluno mais novo e menor do grupo*)

Passeur: Você vai ser o ator?! (*falando com o estudante # 2*)

Estudante # 2: Não queria não né, mas...

Passeur: Quem vai filmar? Você vai filmar? (*aponta para o estudante # 5*)

Estudante # 5: Não! (*assustado*)

Passeur: Então você segura!?

Estudante # 5: É...

Passeur: Tudo bem! Então ele é quem vai segurar o tablet. (*falando para o grupo*)

Estudante # 2: Olha lá, hein, moleque!

Estudante # 5: Não cai não, cara!

A distribuição de papéis é um elemento importante em qualquer produção cinematográfica, desde um pequeno exercício de cinema na escola à produção de um longa-metragem. No diálogo é possível perceber a preocupação dos alunos quanto aos seus papéis na produção do exercício. Neste, seria necessário ter um câmera, um ator e alguém para segurar o *tablet* enquanto este acompanhava o movimento da câmera, em princípio. O estudante # 3 sugere que um colega segure o *tablet*, enquanto o *passieur* pergunta ao estudante # 2 se ele vai ser o ator do exercício. A fala deste parece evidenciar uma insatisfação para com o papel designado. Tenho a impressão de que ele desejava estar em outro papel. O estudante # 5 é perguntado pelo *passieur* se é ele quem vai filmar. A pergunta teve a intenção de introduzir o aluno ativamente no exercício. A reação dele parece mostrar certo receio de se apoderar do papel de câmera. O problema não parece ser o equipamento em si, porque ele não resiste quando recebe o papel de segurar o *tablet*. A leitura que faço da fala do estudante é da dificuldade de tomar para si a responsabilidade de inscrever na câmera o que vai ser filmado. Tentar emancipar o aluno como espectador ou como sujeito social resulta no desafio de deixá-lo diante da responsabilidade de pensar, sentir, correr riscos, criar e se expor.

Construir um exercício pensando no que o espectador irá ouvir e representar constitui uma tarefa complexa e instigante para os estudantes. Para esta atividade, foi necessário lançar mão de um recurso disponível para conseguir gravar a cena com a música. A solução encontrada para captar o som foi segurar junto à câmera o aparelho que iria produzi-lo, que neste caso, poderia ser o *tablet* ou um celular, pois ainda não se havia decidido qual música faria parte da trilha musical. Neste sentido, é possível afirmar que os alunos precisaram desconstruir um modo de gravar a música no exercício, por conta dos limites dados à criação. Em outras palavras, nas aulas de som no cinema, os alunos *aprenderam* que é possível manipular o som na pós-produção, o que é mais usual. No exercício proposto, os alunos *desaprenderam* esta possibilidade, pois o que seria filmado não poderia receber nenhum tratamento de som ou imagem posteriormente. Com isto, eles *reaprenderam* outra maneira de gravar os sons do exercício (FRESQUET, 2007). O modo cíclico como estes três tempos de aprendizagem (inter)agem no ser humano provocam um modo sensível de ligar a inteligência com a memória e a imaginação.

O grupo continua na roda. O estudante # 1 continua mexendo no *tablet* e o estudante # 2 mexe no celular, talvez na tentativa de sugerir alguma música. O professor #1 mostra a música *Someone like you* para o grupo. A música está em seu celular. Todos ficam (re)pensando acerca da escolha da música.

Passeur: É, eu acho que essa aqui é mais melosa...

Estudante # 5: Mais o quê?

Passeur: Mais melosa, mais... (*mexe com as mãos na direção do peito, querendo dizer que é mais sentimental*)

Professor # 1: Até a tradução dela... Você já viu a tradução dela?

Passeur: Acho que já!

O grupo acha interessante a música e decide usar a música do celular do professor # 1.

A escuta é algo que também se endereça, nos termos de Ellsworth (2001). Neste trecho do diálogo é possível perceber novamente um endereçamento da escuta dos estudantes com a justificativa do professor # 1 e do *passeur* para a utilização da música *Someone like you*. Segundo a discussão, a música atenderia melhor ao que se propunha o exercício. Ao analisar o diálogo, questionei-me acerca do posicionamento do professor # 1 no que diz respeito à escolha da música. Talvez, na tentativa de manter um ponto comum entre os alunos e ele – o repertório da cantora Adele, o professor # 1 tenha sido perspicaz em escolher uma música que não se desviasse deste eixo. Se esta foi a intenção, é possível perceber nesta *coisa comum* entre os alunos e o professor #1 ecos das ideias de Rancière (2010b).

Passeur: Cadê a câmera de vocês, para filmar! (*falando para o estudante # 2, preocupado com a agilidade do processo*)

Estudante # 2: Cadê a câmera que estava contigo? (*falando com o professor # 1*)

Professor # 1: Estão usando lá em cima! (*relacionando-se ao outro grupo estava usando a câmera da escola*)

Estudante # 2: Ai, meu Deus!

Passeur: Então pega a minha! Vamos pegar a minha

O diálogo dá a entender que se aproxima o momento do ataque, ou seja, a gravação do exercício. O estudante # 2 mostra grande preocupação com o preparo dos equipamentos para a filmagem. Em outros *frames* percebe-se a postura de liderança e protagonismo deste aluno na direção do exercício, quando ele expressa “– Ai meu Deus!”, preocupado com a ausência da câmera, revela sua responsabilidade com a realização do exercício conforme planejado.

Percebeu-se que o outro grupo já havia acabado com o uso da câmera. O professor # 2 traz a câmera e entra em cena.

Professor # 2: Terminamos, só não sei como é que ficou!

Professor # 1: Então deixa a gente usar essa câmera aí!

Passeur: A gente nem começou ainda, gente!

Professor # 2: Para quê esse celular?
(perguntando ao professor # 1 que estava mexendo no celular ao lado da câmera)

Professor # 1: É porque vai usar para gravar.

Passeur: Vamos começar? Testa a luz aqui...
(falando do ajuste de luz da câmera)

Estudante # 1: Mas se ficar longe a música vai sair baixa!

Passeur: Não filhote, vai ficar na beira da câmera!
(falando carinhosamente)

Estudante # 1: Ahhhh! Entendi!

Passeur: O celular vai ficar na beira da câmera... Na beira?! Vai ficar grudado na câmera para o som poder... *(aparecer)*

Professor # 2: Qual a ideia? *(ele chegou no diálogo depois do processo de decisão, logo, não sabia o que o grupo tinha decidido)*

Estudante # 3: A ideia é que ela vai estar chorando, vai estar triste, vai ficar andando pra um lado e pro outro triste. Daí vai pra rampa: ela vai estar descendo, o cara vai estar subindo...

Passeur: ...e os dois se cruzam como se...

Estudante # 2: ...os dois se cruzam e se olham assim e continuam andando.

O professor # 2 entra no diálogo procurando se ambientar do que está acontecendo no grupo. Ao questionar sobre o porquê do uso do celular, o professor # 1 explica. Enquanto o *passseur* faz os primeiros comentários acerca do cuidado para com os elementos da filmagem, neste caso a luz, o estudante # 1 o interrompe tecendo uma observação importante quanto à distância do celular para a câmera. Com este comportamento do estudante percebe-se o quanto ele está atento aos possíveis problemas de se gravar no suporte da câmera um som que não vai poder ser manipulado posteriormente. Quando o professor # 2 chega ao espaço onde o grupo se prepara para filmar, procura saber sobre a ideia para a execução do exercício. Prontamente o estudante # 3 responde, demonstrando estar sabendo bem o que o grupo pretende fazer. O estudante # 2 completa o restante da resposta dizendo o desfecho da mesma. Nisto é possível perceber que há uma sintonia entre os participantes do grupo. Um fato importante a se atentar na resposta do estudante # 3 é que em nenhum momento ele explica ao professor # 2 onde entra a música na história e qual o papel que ela vai desempenhar. Talvez o estudante esteja demonstrando mais interesse nos elementos visuais da cena do que nos elementos sonoros. Se tal suposição proceder, diríamos que se pode perceber o pensamento de Costa (2003) com relação à preponderância da imagem sobre o som na apropriação de filmes por parte dos espectadores.

Estudante # 4: Esta música é mais triste, cara!
(mostrando uma terceira música ao estudante #2)
Não tem pessoa cantando, é só a trilha sonora!

Estudante # 2: Não! Vai ficar com a que já está!

Estudante # 3: Não! Essa é de velório, moleque!

Professor # 2: Porque ela é triste né...

Passseur: Triste?! Triste nesse aspecto eu não acho que seja! (o argumento do exercício) Tem que ser uma música que expresse tristeza no relacionamento amoroso!

Professor # 2: Ah sim, tá!

Neste último fragmento dos *frames*, é possível perceber que o estudante # 4 tenta trazer uma última sugestão de música para que esta faça parte da trilha musical da cena. Na sua fala, ele tenta justificar o motivo da troca dizendo que a música é mais triste e que “não tem pessoa cantando, é só a trilha sonora”. Com esta fala, parece demonstrar certa confusão quanto ao uso do termo trilha sonora. A impressão que se tem é a de que ele quis dizer que a música é instrumental. Talvez ele tenha usado “trilha sonora” para se referir à música para um

exercício fílmico. Ainda assim sua nomenclatura não estaria correta, pois a trilha sonora envolveria todos os sons do cinema, como o próprio nome sugere.

O estudante # 2, que parece exercer uma atitude de coerção na situação, limita o estudante # 4 dizendo que já estava decidida a música. O estudante # 3 diz que parece música de velório. A fala deste estudante parece inaugurar uma distinção entre nuances ou “tipos de tristeza”. Tal fato é observável nas falas do professor # 2 e do *passieur*. Com isto, vê-se que o diretor ou o *sound designer* ao escolher uma música para um filme, mesmo que seja como um pequeno exercício de iniciação cinematográfica na escola, precisa estar atento ao sentimento que se pretende causar no espectador e sobre tudo evitar toda forma de manipulação sentimental. Embora não tenha acontecido nenhuma reflexão neste sentido, podemos perceber que os alunos atentaram para escolher alguma melodia que levasse o espectador a esse sentimento de tristeza, o que nos permite inferir que isto já pode, pelo menos, como condição de possibilidade, sugerir um quê de emancipação na construção do ponto de escuta no cinema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabedoria do Mundo

*Não fiques embaixo
Não subas muito alto
O mundo é sempre mais belo
Visto à meia altura
(NIETZSCHE, 2008, p. 24)*

O poema do filósofo alemão faz ao mesmo tempo um convite e um alerta. Ele convida a ver o mundo, a perceber sua sabedoria. Porém ao mesmo tempo, alerta para buscar uma posição de onde se possa ter uma visão razoável do mundo: no meio, nem muito alto, nem muito baixo. Quem fica embaixo nada vê e quem fica muito alto vê tudo, mas não tem nitidez do que vê. Procurar uma posição no *entre-lugar* parece ser um espaço adequado para se enxergar a contento. Para além da moral sugerida, acredito que da sua reflexão emerge a relevância do ponto de percepção do mundo como gesto de conhecimento do mesmo.

Balizado por este modo de pensar, de enxergar o conhecimento, procurei aproximar-me do problema da construção do ponto de escuta em aulas de cinema em uma escola pública de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro. Tentar conhecer, me aproximar do processo de construção tornara-se então um desafio a partir de duas dimensões. A primeira delas teria a ver com o fato de o cinema entrar na escola como arte e não como recurso pedagógico. Frequentemente tem se visto o cinema entrar na escola com uma marca funcionalista, utilizado em aulas de diversas disciplinas, com a intenção de trazer o assunto do filme à discussão para o aprendizado dos alunos ou ainda tendo-o como um elemento simplesmente motivador, introdutório ou ilustrativo para uma discussão posterior. A segunda dimensão teria a ver com o fato de ele entrar pelo viés do som e da escuta, subvertendo a primazia da imagem visual.

O cinema, talvez, como toda arte, poderia entrar pelas frestas das diferentes dicotomias e brechas que o currículo deixa abertas. Como um gérmen de anarquia, como um borrador de fronteiras ele permeia a escola entre os saberes e práticas aproximando diferentes culturas, épocas, estilos. Nestas fendas estão o produto de uma certa descontinuidade e segmentação dos conhecimentos no contexto escolar. Elas também podem ser criadas pelas intervenções dos professores e pesquisadores interessados em que as artes escurram entre os espaços, textos e tempos escolares. Questionando as relações de poder que a escola produz,

consideramos que o cinema pode criar nela um ambiente subversivo, de desconfiança frente às possíveis naturalizações que estão postas no cotidiano escolar. Ele também desconstrói e relativiza os papéis desempenhados na escola por professores e alunos, tornando estes atores conscientes de sua ignorância – nos termos de Rancière (2010) – e, por consequência, gerando um estado de desconfiança do *status quo* e busca permanente. Se pensar nesses termos o cinema na escola, é possível sua potência de libertação das amálgamas que são postas pelas relações de poder hegemônicas, históricas, frequentemente unilaterais.

O cinema entraria na escola, assim, como um objeto de pesquisa, que vai para além dele próprio. Neste caso o principal eixo de reflexão foi investigar a construção do ponto de escuta dos espectadores, alunos de educação básica, nas experiências de “ver” e “fazer” filmes e exercícios audiovisuais, em aulas de cinema no CIEP Brizolão 175 – José Lins do Rego. Carregando um lote de perguntas na condição de quem estava embaixo e queria chegar à meia altura, lembrando à epígrafe, comecei a participar das atividades da escola assistindo as aulas e participando delas em alguma medida, enquanto ia planejando as atividades para a minha intervenção nas aulas de som, de fato.

O critério de seleção dos filmes consistiu em escolher aqueles que pudessem, no contato com os alunos, se tornar disparadores de possíveis pistas a partir das perguntas formuladas no início do trabalho.

Planejei, em princípio, quatro aulas. Nas primeiras, concentradas na recepção, sugerimos atividades de escuta seguindo o *método das máscaras* (CHION, 2011). Apostei que ele permitiria ensaiar algumas formas sensíveis de imaginar e antecipar o conteúdo do filme, a partir da escuta. Também lancei mão da *pedagogia da criação* (Bergala, 2008) propondo aos alunos fazer de conta que, como autores, refizessem algumas escolhas realizadas pelos diretores.

Para as aulas cujas atividades se concentraram na produção de som no cinema, propus exercícios que pudessem promover uma escuta atenta, autoral, criativa. As atividades foram elaboradas de modo crescente, porém não cumulativas para que, caso algum aluno faltasse, pudesse participar no encontro seguinte. Na prática foi necessário acrescentar uma “quinta” para dar conta de concluir o planejamento.

Assisti a todas às aulas desde maio até outubro, quando aconteceram as 5 aulas sobre som. Elas foram filmadas com a colaboração de uma bolsista do grupo de pesquisa, afim de poder fazer uma análise microgenética de parte delas. Com este método foi realizado um registro macro, para poder assistir as aulas filmadas repetidas vezes até identificar as partes

mais relevantes e assim fazer recortes “micro” para analisar. O critério da escolha atendeu àqueles grupos de *frames* das interações mais significativas entre os estudantes, professores e o próprio pesquisador, onde pareceu possível apalpar a emergência do novo, da descoberta, da criação ou construção do conhecimento relativos à construção do ponto de escuta. O método também permitiu captar algumas sutilezas nas inflexões de voz, sons do ambiente, nos silêncios, mal entendidos, omissões, etc. que em outras formas de análise provavelmente passariam despercebidos. À medida que a análise avançava, foram se revelando algumas pistas importantes para refletir e problematizar esta importante e ainda obscura questão do cinema. As pistas e as anotações do caderno de campo foram postas lado a lado na hora das análises, que agora nutrem estas considerações.

Creio que um dos fatores mais relevantes a se considerar é que foi possível identificar uma maior manifestação da escuta causal. Esta é a escuta na qual os espectadores explicitam o que causou determinado som que se ouve. Embora seja possível dizer que esta é a escuta mais rudimentar que se pode ter, parece não ser algo espontâneo quando não mediado pela intervenção dos professores ou do pesquisador. Ao usar o termo rudimentar penso no seu significado primeiro: elemento inicial, começo, sem por isso atribuir um *status* menor. Porém, acredito que ela constitui um *start* para que outras possíveis escutas apareçam. Foi possível também perceber manifestações em menor escala da escuta reduzida. Nela, o espectador tenta falar dos sons que ouve a partir de suas características. Ajudar a escutar um determinado som, perceber a fonte que o causou, descobrir e descrever suas características, pode ser um modo de fazê-lo perceber outras maneiras de escutar este mesmo som, traçando pontes com sua memória, com sua história e com sua imaginação. Através da escuta, pode ser possível também aventurar, arriscar a identificar sons que não sejam (totalmente) conhecidos dos espectadores.

Conceber que existam “outras maneiras” de se ouvir traz implícita a ideia do outro e a possibilidade de endereçamento da escuta. O papel dos professores e do *porteur* nesse processo foi decisivo para que os estudantes pudessem ter outras percepções. Nas primeiras aulas, por exemplo, graças ao método das máscaras foi possível fazer um interessante exercício de imaginação e antecipação diante os filmes que nos posicionaram na direção desejada para a construção do ponto de escuta e como gesto de emancipação intelectual diante do que se ouve (e se vê). Isto porque o método permite esse ir e vir entre imagem e som, entre o que um esconde e o outro mostra.

Ao analisar os diálogos formulados entre a projeção do som e a projeção do filme, observei algumas falas sensíveis às intenções dos diretores, discriminações sutis sobre efeitos sonoros mixados, limitações do som direto, intencionalidades de produção de afetos, entre outras descobertas.

Nas últimas aulas, centradas na produção, também foi possível identificar a tomada de consciência do propósito que eles tinham como autores para a escolha dos sons, falas, silêncios e a disposição dos mesmos, afim de provocar uma determinada compreensão, sensações e sentimentos nos espectadores. Os professores e o *passieur* conseguiram através do planejamento das atividades, do método escolhido e das intervenções pontuais durante as aulas, promover um certo “endereçamento” (ELLSWORTH, 2001), que penso contribuir para a construção de um ponto de escuta.

Se eu considerar o papel do professor nisto que chamo de endereçamento da escuta, sou levado a inferir que este age como aquele que não só reflete no que ensina, mas que também reflete no como se ensina. Se intuir que grande parte do professorado ainda se forma com os ideais da racionalidade técnica (GIROUX, 1992), este modo de pensar a atitude do professor desestabiliza este modo hegemônico de conceber seu trabalho. Sob esta perspectiva, ele deixa de ser aquele que sabe, que ensina, para ser aquele que ensina e que aprende junto a seus alunos, sofrendo e sorvendo junto com eles.

Em relação ao papel dos professores e do *passieur* no desenvolvimento do endereçamento, ao tentar estabelecer uma relação entre os dois primeiros grupos de *frames* analisados, pude perceber uma diferença importante entre ambos: o primeiro mostra a discussão da exibição de um trecho no qual os alunos já estão ouvindo o som e vendo a imagem; o segundo traz uma discussão na qual os alunos só ouviram a cena e não viram a imagem. No primeiro, a participação dos professores e do *passieur* foi maior, estes precisaram intervir mais vezes para conduzir a escuta dos alunos. Mesmo tendo já escutado e visto a cena separadamente, os alunos não conseguiam perceber algumas nuances importantes no aspecto sonoro das cenas que viam. Já no segundo grupo de *frames* os estudantes conseguiram expressar mais percepções acerca dos sons que ouviram, revelaram uma capacidade sensível superior que no exercício anterior. Privar alguns sentidos, em particular o da visão, pareceu aguçar a capacidade de escuta, concentrar mais e melhor a atenção das percepções sonoras. Desta análise, surgem duas reflexões. A primeira tem a ver com a relação imagem x som. Pôr em relação as análises dos dois primeiros grupos de *frames* me levou a perceber que os alunos escutam mais apuradamente quando não vêem simultaneamente as imagens da cena. Isto nos

permite inferir que numa sessão qualquer de cinema, efetivamente muitos sons possam passar despercebidos pela força da imagem visual. A dualidade entre imagem e som não é harmônica nem equilibrada, e, a menos que falte capacidade do órgão da visão ou que se tenha uma especial sensibilidade para o sonoro, acabará sendo hegemônica a percepção visual sobre a informação que viria à tona pela escuta. Mas a primazia da imagem, nos termos de Costa (2003), nos leva a pensar o quanto esta participação é desigual ao assistir filmes, mas também na percepção do mundo. As pessoas estão tão acostumadas a se preocuparem com a imagem, que o som que está junto a ela fica num segundo plano. Com o segundo grupo de *frames* foi possível perceber o quanto os alunos estiveram mais atentos aos sons a que ouviram. Frente a isso, surgem mais questionamentos que conclusões: será que a imagem contamina o som, com uma força tal que sequer nos permite tomar consciência desta dicotomia? Será que ela, em alguma medida, “desendereça” a escuta do espectador com sua implacável e luminosa presença? Estes questionamentos me fazem problematizar uma certa (im)possibilidade do “endereçamento da escuta”. Ao que parece, a força da ausência do sentido da visão condicionou fortemente os alunos, a descreverem as cenas a partir de elementos que estavam presentes em suas “mochilas” culturais, a imaginar ou inventar possíveis fontes sonoras, situações, inclusive da técnica de sua produção revelando-nos assim, parte do seu universo cultural. A segunda reflexão tem relação com o autodescobrimento do aluno como sujeito escutante que percebe os sons ao seu redor e sua vontade – ou não – de percebê-los. A tensão entre a possibilidade e impossibilidade do endereçamento fica definida nessa linha tênue e sutil que seria sustentada pela tensão fundante entre crer e duvidar do que se vê e se escuta. O professor até pode lançar mão do endereçamento, mas o universo cultural do aluno e sua possibilidade/vontade de escutar tende a ter uma participação preponderante no processo de construção do ponto de escuta. Desta forma, poderia pensar a escuta como um espaço onde o professor introduz lampejos de endereçamento nos quais os alunos podem seguir ou não, algo assim como uma *zona de desenvolvimento próxima* sonora, nas palavras de Vigostki.

Algo do universo cultural dos alunos também emerge no momento da criação. Ao observar os dois últimos grupos de *frames*, fundamentalmente o último, pude perceber como está presente em suas produções algo que poderia chamar uma de espécie de acervo de consciência sonora, ou um modo de pensar o universo sonoro que os rodeia. No penúltimo encontro, os alunos optaram por filmar a cozinha e o refeitório da escola. Em seus processos de escolhas, foi possível perceber a preocupação de alguns participantes com relação à relevância que precisava ser dada à dimensão sonora do exercício. É importante ressaltar na

análise deste grupo de *frames*, o protagonismo dos alunos com relação à escolha do espaço a ser filmado e o quanto eles estavam sensíveis à presença do som. Ao filmar, eles tiveram que lidar com elementos inesperados na criação. Eles chegaram ao local da filmagem e encontraram um ambiente nada propício, sequer parecido ao que eles planejaram. Foi necessário repensar as escolhas. Neste processo, os alunos se atentaram para utilizarem as vozes das merendeiras para dizerem algumas frases que pudessem remeter à questão de o espaço ser uma cozinha de escola e não a cozinha de uma casa. Pela falta de iniciativas para introduzir outros tipos de sons, fora os diálogos, percebemos uma certa inércia diante da proposta do exercício, pois este não os mobilizou para incorporar sons mais diversificados.

O último grupo de *frames* analisou os diálogos de um grupo criando um *tournée-monté*. Em seu polifônico processo de escolha, os alunos decidiram criar um exercício no qual um casal está no espaço escolar pensando em algo ou alguém que esteja lhe trazendo algum tipo de sofrimento. Enquanto as câmeras filmam separadamente eles pensando, uma mesma música de fundo toca para ambos, sugerindo que um está pensando no outro. Num segundo momento, esta sugestão é corrompida porque os dois se encontram como duas pessoas que sequer se conhecem. O processo de escolha deste exercício foi muito significativo para refletir várias questões sobre a construção do ponto de escuta. Em primeiro lugar, foi possível perceber algo do universo musical dos alunos e de suas escolhas musicais para o exercício. Ao discutir qual música faria parte da trilha musical, os alunos tiveram o cuidado de pensar que sentimento eles queriam causar no espectador. Com esta preocupação em mente, eles projetaram uma hipotética situação de se colocarem como espectadores emancipados, pois no seu papel às avessas – como criadores, pensaram o que eles mesmos poderiam ou deveriam sentir enquanto espectadores. Quiçá este seja um dado importante acerca da construção do ponto de escuta. Pensando na sua possibilidade de construção pelo avesso e em outras pesquisas, seria interessante investigar se com a prática também se produz uma agilização na construção consciente e sensível do ponto de escuta na recepção habitual. No caso do exercício mencionado, a música escolhida pelo grupo mostra a presença do universo *pop* contemporâneo no seu cardápio cultural. Este não é unísono e nos revela vozes diferentes, provenientes de indivíduos que têm modos diferentes de pensar, escutar e gostar das músicas que os rodeiam. Pelo fato de um estudante ter discordado da escolha do grupo por achar que a música era “muito gay”, tive a possibilidade de identificar a emergência de um preconceito. Esta classe de descobertas constitui o tipo de desvalores que podemos *desaprender* na medida em que eles são colocados em questão, revisados e questionados acerca da autoria e das

atribuições de sentido a eles outorgados. Esta é uma pequena mostra de o quanto o currículo tecido na escola no dia a dia é polifônico, produzindo inclusive algumas dissonâncias entre os participantes. Esse currículo permite *reaprender* conceitos tentando despojá-los dos ranços preconceituosos e muitas vezes desatualizados no processo de apropriação de saberes e práticas no espaço escolar.

Os estudantes entraram em contato com diversas categorias sonoras (FLORES, 2006) durante o processo de exibição dos trechos e do curta. Apesar deste contato, em suas criações aparece uma presença maciça de diálogo e música como elementos sonoros centrais. Quiçá tenha faltado a intervenção mais ativa nesse sentido dos professores e minha como *porteur*, que poderia ter sugerido a inclusão de outros tipos de sons para a construção do exercício. A escolha de Rancière (2010, 2010b) como teórico da emancipação intelectual, sensível e criativa dos alunos nos leva às vezes, erroneamente, a evitar participar mais ativamente sugerindo possibilidades, o que não significa “explicar” e poderia, eventualmente, ter enriquecido a própria construção do ponto de escuta para as atividades propostas. Desta forma, sou levado a tecer uma crítica à minha própria atuação como *porteur* no decorrer da pesquisa. Nas ideias de Rancière, a ordem explicadora impõe o discurso daquele que ensina e o seu modo de operar o pensamento àquele que aprende, não permitindo que este possa criar próprios caminhos para conhecer o que se propõe. Porém o professor precisa intervir no processo, pois é ele mesmo quem pode ajudar a encontrar e criar múltiplos caminhos da aventura intelectual de quem aprende junto.

Após as análises, penso que aprender a construir o ponto de escuta está intimamente associado à escutas anteriores do espectador. Atrevo-me a afirmar que nenhum ponto de escuta pode estar desatrelado do modo como o indivíduo vê, escuta e sente o mundo que o rodeia. A escuta é manifestação da memória e também da imaginação. A construção da escuta é a intervenção da alteridade com o intuito de produzir memória. Chion (2011) afirma que a imagem dá o ponto de escuta. As informações se completam quando não se superpõem. A imagem se enriquece quando um ouvido interpreta os sons que ela produz e vice-versa.

A investigação do levantamento bibliográfico realizado permite concluir que as publicações e trabalhos sobre som do cinema têm se centrado em pensar os processos de produção do mesmo, quer seja num enfoque histórico ou na contemporaneidade. Creio que a modesta contribuição que esta pesquisa faz consiste em trazer a atenção para a possibilidade de se aprender a construir um ponto de escuta e diferencia-lo da escuta casual ou espontânea. Atender ao que se escuta, evocando e imaginando suas fontes, revestindo de significados as

informações sonoras a partir da experiência de assistir filmes ou produzir exercícios audiovisuais nos concede uma parcela de autoria na recepção e conhecimento do mundo. A possibilidade desse espectador significar os sons enquanto assiste os filmes me leva a projetar sua potência emancipadora para uma escuta que também se faz nas aulas, no cotidiano familiar, na mídia, na rua, na vida. Tomar consciência dessa escuta convoca a memória e acervo cultural assim como também permite ativar processos criativos, imaginando possíveis causas, efeitos, fontes do que escutamos.

Com este pensamento, me ponho a refletir pedagogicamente acerca de uma possível distinção entre os termos “escuta” e ponto de escuta. No primeiro capítulo do texto fiz uma distinção entre o ouvir e o escutar, dizendo que o primeiro é uma atitude fisiológica e o segundo é uma atitude consciente do sujeito que ouve. A escuta é uma atitude consciente, na qual o indivíduo que a percebe, tem a capacidade de interpretar o que ele ouve.

Se concordar que a imagem dá o ponto de escuta, como sugere Chion (2011), pensaria que isto poderia acabar levando o espectador a naturalizar o som que ouve, pois neste caso, o ponto que dá o som seria aquilo que o espectador vê. Com um quê de dúvida, de desconfiança, penso o ponto de escuta no cinema como algo ulterior. Diria que ele não pertence à fonte, nem estaria centrado no espectador, mas no *entre-lugar*. Desta forma, penso que o ponto de escuta resulta da convergência do som com a recepção crítica e criativa daquilo que se escuta, sem naturalizar, duvidando e acreditando entre o que é de algum modo (im)posto socialmente e das limitações/possibilidades do espectador. Sob esta perspectiva, diria que o ponto de escuta seria algo fundamentalmente intersubjetivo, atravessado pelos objetos, seus sons e seus silêncios. O ponto de escuta seria então, um modo de conhecimento que transita pelas maneiras de perceber os sons. Desta forma, propiciar experiências para aprender a construir o ponto de escuta em aulas de cinema no espaço escolar cria a possibilidade de familiarizar os estudantes com uma prática que lhes permita modos mais criteriosos, críticos e criativos de se situar no mundo, em todas as suas relações de escuta: na escola, na família, na mídia, enfim, na vida.

Nestas considerações trago mais questões para se pensar do que conclusões. É notório que esta pesquisa precisou receber diversos contornos e recorte em seu enquadramento por diversos motivos: curto tempo do mestrado, complexidade do fenômeno, tímido aparato de discussões sobre o conceito do ponto de escuta e ainda mais na escola. Apesar disto, ela trouxe-me um desconforto, um tom perturbador com relação às pistas percebidas.

Desta forma, algumas questões ficaram de fora do enquadramento, que me proponho a pesquisar no doutorado. Como se fosse possível dar um *zoom out*³⁰ para tentar observar os possíveis cenários que ficaram de fora. Assim, poderia observar como se daria a construção de um ponto de escuta em outros espaços escolares. Partir para escolas de diferentes contextos econômicos e sociais, de regiões econômicas diversas, urbanas, rurais, etc. Me pergunto como será que estudantes e professores pertencentes a espaços tão diferenciados conseguem desenvolver seu ponto de escuta? Em que medida essas diferenças interferem nessa construção? Será que a hipótese que levanto nestas considerações ao estabelecer uma distinção entre escuta e ponto de escuta se sustentaria numa pesquisa de maior abrangência e tempo de realização?

Ainda novas experiências serão desenvolvidas em 2013 na criação da escola de cinema no Instituto Benjamin Constant e na flamante escola do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Como será que alunos cegos constroem seus pontos de escuta, conhecendo o aguçado sentido da audição deste grupo social? E no caso dos alunos hipoacústicos e surdos, será possível aprender a construir um ponto de escuta fundamentalmente baseado na imagem, como sugere Chion?

Imagino que todas estas questões tão instigantes constituem apenas uma ponta de lança para tantas outras. Nesta dissertação podemos perceber a potência de possibilidades de desdobramentos que esta pesquisa trouxe tanto para mim mesmo como para qualquer pesquisador que deseje se aventurar numa investigação apaixonante acerca da construção do ponto de escuta na escola mediada pelo cinema.

³⁰ O *zoom out* é um movimento de câmera que consiste em dar um distanciamento de uma imagem que é filmada próxima. Com isto se vê o que ficou fora do primeiro enquadramento, onde a câmera só captava o objeto à sua frente.

REFERÊNCIAS

Bibliográficas:

ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano*. Dissertação – Mestrado Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, 1979.

ASPAHAN, Pedro. Por uma pergunta sonora. In: LEONEL, Juliana & MENDONÇA, Ricardo Fabrino. *Audiovisual comunitário e educação: histórias, processos e produtos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

AUMONT, Jacques & MARIE, Michel. *Dicionário teórico e crítico de cinema*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. In: *Comunicação e Educação*. v.01, n.02, p. 59-64. jan/abr, 1995.

BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso*. trad. Isabel Pascoal. Lisboa: Edições 70, 2009.

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Trad. Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD-LISE-FE/ UFRJ, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. trad. Fernando Tomaz. 14ª ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2010.

BRANCO, Ângela. U.; ROCHA, Riviane. F. A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 14, n. 3, p. 251-258, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRESSON, Robert. *Notas sobre o cinematógrafo*. São Paulo: Iluminuras, 2005.

CARVALHO, Andreson. *A percepção sonora no cinema: ver com os ouvidos, ou vir com outros sentidos*. Dissertação – Mestrado em Comunicação. Niterói: Programa de Pós-Graduação em Comunicação, 2009.

CHION, Michel. *A audiovisualização: som e imagem no cinema*. Trad. Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2011.

CHAUI, Marilena. *Cidadania cultural: o direito à cultura*. 1ª ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

COMOLLI, Jean Louis. *Ver e poder – a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário*. trad. Augustin de Tugny, Oswaldo Teixeira e Ruben Caixeta. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

COSTA, Fernando Morais da. *Som no cinema, silêncio nos filmes: o inexplorado e o inaudito*. Dissertação – Mestrado em Comunicação. Niterói: Programa de Pós- Graduação em Comunicação, 2003.

_____. *Som no cinema brasileiro: revisão de uma importância indeferida*. Tese – Doutorado em Comunicação. Niterói: Programa de Pós- Graduação em Comunicação, 2006.

_____. Cinema mudo e passagem para o sonoro. In: ADES, Eduardo & outros. *O som no cinema*. Rio de Janeiro: Caixa Cultural, 2008.

_____. Pode o cinema contemporâneo representar o ambiente sonoro em que vivemos? In: *Logos – Revista de Comunicação e Audiovisual*. Rio de Janeiro, v. 32, n. 01, jan/jul 2010

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.

DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Coleção Temas & Educação.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FABRIS, Ellí Henn. Cinema e Educação: um caminho metodológico. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 33, n.1, pp. 117-134, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. 4ª ed. ver. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FLORES, Virgínia Osório. *O cinema: uma arte sonora*. Dissertação – Mestrado em Música. Rio de Janeiro: Escola de Música da UFRJ, 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, n. 5, 1992, p. 28-49.

FRESQUET, Adriana Mabel. Cinema para aprender e desaprender. In: _____ (org.) *Imagens do desaprender*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISEFE/ UFRJ, 2007.

_____. Sobre o método microgenético, uma brevíssima introdução. In: _____ & XAVIER, Márcia. (orgs.) *Novas imagens do desaprender*. Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

_____. O CINEAD: apresentação das atividades de cinema e educação articuladas no projeto de pesquisa, programa de extensão e atividades de ensino. Disponível em: http://www.cinead.org/?page_id=2. Acesso em 16 nov. 2012.

_____ & GUSMÃO, Milene. Trajetórias, encontros e tessituras em cinema e educação. In: *CINEOP – 7ª Mostra de Cinema de Ouro Preto*. Catálogo de Mostra. 2012.

_____ & NANCHERY, Clarissa. *Abecedário de Alain Bergala*. Rio de Janeiro: LECAV/FE/UFRJ, 2012, dvd 35'.

GATTI, Maria Bernadete. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

_____. *Escola crítica e política cultural*. 3ª ed. Trad. Dagmar Zibas. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992. Coleção Polêmicas do nosso tempo.

GOMES DE MATTOS, A. C. *Do cinetoscópio ao cinema digital: breve história do cinema americano*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

GREENE, M. Curriculum and consciousness. In: BELLACK, A. and KLIEBARD, H. (orgs). *Curriculum and evaluation*. Bekerley : McCutchan Publishing Corporation, 1977, pp. 237-253.

GRILO, João Mário. *As lições do cinema: manual de filmologia*. Lisboa: Edições Colibri/ Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2007.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 22, nº2, pp. 15-46, jul./dez. 1997.

HELLER, Alberto Andrés. *John Cage e a poética do silêncio*. Tese – Doutorado em Teoria Literária. Florianópolis: Programa de Pós- Graduação em Literatura, 2008.

KELMAN, Celeste Azulay & BRANCO, Angela Uchôa. Análise microgenética com alunos surdos. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, vol.10, n.1, pp.93-106, Jan.-Abr. 2004

_____ “Aqui tudo é importante!” Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo. Tese – Doutorado em Psicologia. Brasília: Instituto de Psicologia da UnB, 2005.

LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre : Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEANDRO, Anita. Posfácio – uma questão de ponto de vista. In: *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 5, n. 10, pp.80-86, jul/dez 2010.

LEITE, Gisela Pascale de Camargo. *Linguagem cinematográfica no currículo da educação básica: uma experiência de introdução do cinema na escola*. Dissertação – Mestrado Educação. Rio de Janeiro: Programa de Pós- Graduação em Educação da UFRJ, 2012.

LOPES, Alice Casimiro.& MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006

MAZZOLENI, Arcangelo. *O ABC da linguagem cinematográfica*. trad. Isabel Remelgado. Avanca, Portugal: Edições Cine-Clube de Avanca, 2005.

MIGLIORIN, Cezar. 5x Favela - agora por nós mesmos e Avenida Brasília Formosa: da possibilidade de uma imagem crítica. In: *Devires*, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, pp. 38-55, jul/dez 2010. Disponível em <http://www.fafich.ufmg.br/~devires/v7n2/download/03-migliorin-38-55.pdf>. Acesso em 17 nov. 2012.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *Criatividade, personalidade e educação*. trad. Mayra Pinto. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORAES, Maria Cândida & TORRE, Saturnino de La. Pesquisando a partir do pensamento complexo: elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico. In: *Revista da Educação da PUC – RS*. Porto Alegre: PUC-RS, 2006, n° XXIX, pp. 145-172

_____ & VALENTE, José Armando. *Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?* São Paulo: Paulus, 2008. Coleção Questões Fundamentais de Educação

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NIETZSCHE, Friederich. *A gaia ciência*. trad. Antonio Carlos Braga. 2ª ed. São Paulo: Escala, 2008.

OBICI, Giuliano Lamberti. *Condição da escuta: mídias e territórios sonoros*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

PIRES, Betânia Levien & BUNDCHËN, Denise Sant’Anna. Um delineamento analítico da trilha sonora do filme “Cinema Paradiso”. *XIV Congresso Anual da ANPPOM*. 2003. Porto Alegre. Anais. pp. 1383-1386.

_____. & _____. Repensando a trilha sonora: um olhar para o ensino médio. *XII Encontro Anual da ABEM*. 2003b. Florianópolis. Anais. pp. 76-82.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. trad. José Miranda Justo. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

_____. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. trad. Lílian do Valle. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa Fonterrada, et. al. São Paulo: UNESP, 1991.

_____. *A afinação do mundo – uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. Trad. Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: UNESP, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 190 – 207.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2009.

THOMPSON, Francismeyre & QUADROS JÚNIOR, João Fortunato de. A relação entre som e imagem no contexto fílmico: análise a partir da opinião de contempladores. *XIX Congresso Anual da ABEM*. 2010. Goiânia. Anais. pp. 374-388.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Filmográficas:

A ostra e o vento. Diretor: Walter Lima Jr. Brasil: 1997.

Cinema Paradiso. Diretor: Giuseppe Tornatore. Itália, França e Alemanha: 1988.

Clandestinos. Diretor: Fernando Pérez. Cuba, 1987.

Mutum. Diretora: Sandra Kogut. Brasil: 2007.

O silêncio. Diretor: Mohsen Makhmalbaf. Irã, 1998.

Pierrot Le Fou. Diretor: Jean-Luc Godard. França, 1965.

Rio Zona Norte. Diretor: Nelson Pereira dos Santos. Brasil: 1957.

Suite *Havana*. Diretor: Fernando Pérez. Cuba: 2003.

Vida Maria. Diretor: Márcio Ramos. Brasil: 2006.

5x favela: agora por nós mesmos. Diretores: Wagner Novais, Rodrigo Felha, Cacau Amaral, Luciano Vidigal, Cadu Barcellos, Luciana Bezerra & Manaíra Carneiro. Brasil: 2009.

Anexo

Aula 1 – Pesquisa e captação dos sons do espaço escolar

Contéudos: Análise criativa de trechos de dois filmes utilizando o método de análise audiovisual intitulado método das máscaras. Pesquisa da paisagem sonora do espaço escolar.

Objetivos:

- Compreender, auditiva e visualmente, o contexto de um trecho específico do filme a partir de seus sons;
- Perceber o quanto uma trilha sonora de um filme pode fazer diferença para a percepção da obra;
- Levantar questões acerca das escolhas sonoras do diretor – ou do *sound designer* – do filme;
- Construir elementos para elaboração de um ponto de escuta como espectador, consciente das cenas projetadas.
- Reconhecer a potência dos sons que são produzidos no espaço escolar para exercícios audiovisuais com inspirações cinematográficas.

Desenvolvimento da aula:

- Ouvir os trechos do filme “Mutum”. O primeiro trecho vai de 12:01 a 14:04. Neste trecho pode-se perceber a formação de uma chuva que vai se formando aos poucos. As personagens vão se preparando para a chuva que virá, recolhendo roupas, panelas e outras coisas que estejam do lado de fora da casa. No fundo dos sons produzidos, percebe-se sons de vozes e animais. Algo interessante de notar é a diferença entre o som do vento que vai provocar a chuva e a chuva quando cai, propriamente. Há uma diferença sonora importante. O segundo trecho vai de 26:15 a 27:52. Neste trecho Thiago e Felipe estão deitados para dormir e sons da natureza o cercam, como sons de grilos e latidos. A imagem sofre um corte, indo para o dia seguinte mostrando Thiago caminhando pela mata. Não há um corte sonoro na cena, mas há um adensamento dos sons. No final do plano, Thiago começa a correr assustado, por conta de ouvir um som assustador. Ao final ele encontra com seu tio, que pergunta o que está acontecendo. No terceiro trecho, que vai de 06:50 a 07:50, Felipe avisa a Thiago que seu pai está brigando com sua mãe. Thiago corre para ver o que aconteceu. Ao que tudo indica, Thiago entra no quarto onde acontece a briga e apanha de seu pai.

- execução de análise audiovisual dos sons da cena em questão;
- ver os trechos do filme “Mutum”;
- execução de análise audiovisual das imagens da cena em questão;
- exibição do trecho de “Mutum” com imagem e som;
- conversa sobre a percepção do filme com a combinação da imagem e do som;
- execução de todo o processo anterior com o trecho do filme “5x favela – agora por nós mesmos”. Os trechos exibidos foram extraídos do episódio “Concerto para violino”. O primeiro trecho vai de 45:24 a 45:56. O trecho escolhido mostra Marcinha, esposa de Jota, um chefe do tráfico, lavando roupa e chorando, por conta dos riscos que vive. O segundo trecho vai de 47:57 a 49:15. Este trecho mostra Marcinha, que é violinista, no ensaio de uma orquestra, onde se executa a obra “Canon em Ré Maior”, de Johann Pachelbel. O trecho é uma combinação de música e voz, pois o maestro dá indicações sobre a obra enquanto a orquestra toca. O terceiro trecho vai de 51:14 a 52:41. Este último trecho mostra Ademir, que é apaixonado por Marcinha, lembrando de sua despedida da favela, aproximadamente vinte anos antes. A cena mostra o momento em que Ademir sai da favela, deixando seus dois amigos. Marcinha, Jota e Ademir fizeram um pacto de amizade na infância, que de certo

modo foi quebrado por duas razões: sua saída da favela – situação que a cena mostra; e o fato de Marcinha ter se tornado esposa de Jota.

- saída pelo espaço escolar, listando e gravando os diferentes sons que a escola produz: as vozes, o sinal, o recreio, os ventiladores, a aula de Educação Física etc.

- volta à sala para falar acerca do processo de escuta desses sons e para descarregá-los em alguma mídia;

- exercício para casa: gravar sons que são do dia-a-dia de cada aluno – em casa, no curso, no futebol etc. para trazer na aula seguinte.

Metodologia:

- Análise criativa (e) audiovisual, tendo o seguinte questionário-tipo como mote para as discussões (CHION, 2011):

1. fazer uma descrição geral dos sons – há falas? ruídos? música? Esta descrição geral é também chamada de *consistência*;

2. qual o dominante sonoro mais destacado?;

3. identificação dos pontos de sincronização importantes – perceber que sincronizações há entre imagem e som ou entre dois sons diferentes que produzem sentido e efeito na cena;

4. Fazer uma comparação entre som e imagem no que diz respeito à representatividade de cada uma.

- Registro sonoro dos sons da escola, estabelecendo a relação entre a fonte sonora vista (ou não) e o som produzido por ela.

Recursos materiais:

- DVD do filme “Mutum”;

- DVD do filme “5x favela – agora por nós mesmos”

- computador;

- câmeras;

- celulares;

- caixas de som;

- data show;

- folhas para os alunos registrarem os sons gravados.

Recursos humanos:

- professores da Escola de Cinema do CIEP 175;

- *passer*;

- bolsista para filmar as atividades;

- alunos.

Avaliação:

Geral:

- Avaliação de caráter qualitativo, observando o rendimento das atividades propostas em sala de aula;

Específica:

- Acompanhamento individualizado das atividades, instigando os alunos a se posicionarem como espectadores ativos no que diz respeito à escuta das cenas.

- Acompanhar o processo de escolha da gravação dos sons da escola, percebendo o requinte dos alunos ao escolher os sons.

Aula 2 – Criação de histórias com os sons gravados no espaço escolar e nos espaços extra-escolares

Contéudos: Análise criativa de trechos de dois filmes utilizando o método de análise audiovisual intitulado método das máscaras. Criação de pequenas histórias a partir de sons escutados.

Objetivos:

- Compreender, auditivamente e visualmente, o contexto de um curta-metragem a partir de seus sons;
- Perceber o quanto uma trilha sonora de um filme pode fazer diferença para a percepção da obra;
- Levantar questões acerca das escolhas sonoras do diretor – ou do *sound designer* – do filme;
- Perceber as diferentes nuances que a música produz em função da construção da narrativa;
- Construir elementos para elaboração de um ponto de escuta como espectador, consciente das cenas projetadas;
- Desenvolver a capacidade de criação a partir de uma escuta atenta e consciente.

Desenvolvimento da aula:

- Ouvir o curta-metragem “Vida Maria”;
- Execução de análise audiovisual dos sons do curta;
- Ver o curta-metragem “Vida Maria”;
- Execução de análise audiovisual das imagens do curta;
- Exibição do curta “Vida Maria” com imagem e som;
- Conversa sobre a percepção do filme com a combinação da imagem e do som;
- Apresentação, por parte dos alunos, dos sons gravados em casa;
- Dos sons que foram gravados na escola e trazidos de casa, criar uma história que trabalhe com três elementos sonoros, sendo que um dos elementos precisa ser um silêncio de 5 segundos. O exercício será executado em grupos de três pessoas. Esta história precisa ser contada com os sons. Os outros grupos escutam e “criam” uma história para o que eles escutaram. Depois de todos terem dito, o grupo em questão conta a história pensada por ele. Exemplo de tríade de sons: passos, silêncio, porta batendo;

Metodologia:

- Análise criativa (e) audiovisual, tendo o seguinte questionário-tipo como mote para a discussão (CHION, 2011):

1. fazer uma descrição geral dos sons – há falas? ruídos? música? Esta descrição geral é também chamada de *consistência*;
2. qual o dominante sonoro mais destacado?;
3. identificação dos pontos de sincronização importantes – perceber que sincronizações há entre imagem e som ou entre dois sons diferentes que produzem sentido e efeito na cena;
4. Fazer uma comparação entre som e imagem no que diz respeito à representatividade de cada uma.

Recursos materiais:

- computador;
- câmeras;

- caixas de som;
- data show;

Recursos humanos:

- professores da Escola de Cinema do CIEP 175;
- *passer*;
- bolsista para filmar as atividades;
- alunos.

Avaliação:

Geral:

- Avaliação de caráter qualitativo, observando o rendimento das atividades propostas em sala de aula; acompanhamento individualizado das atividades, instigando os alunos a se posicionarem como espectadores ativos no que diz respeito à escuta das cenas.

Específica:

- Perceber se os alunos identificaram os sons nos trechos projetados;
- Verificar se os alunos conseguiram criar o exercício narrativo sonoro respeitando o silêncio;
- Notar se os alunos conseguiram compreender os exercícios realizados pelos colegas ou se conseguiram “criar uma história” que esteja condizendo com os sons mostrados por eles.

Aula 3 – Criação de um exercício audiovisual no qual não fique evidente o espaço filmado e o som faça tal identificação

Contéudos: Etapas de produção de um exercício fílmico. Processo de escolhas da banda sonora de um filme.

Objetivos:

- Observar as etapas da produção de um filme;
- Perceber a importância de se escolher bem os sons de um filme;
- Reconhecer a importância do som na construção de uma narrativa fílmica;

Desenvolvimento da aula:

- Execução de um exercício, por mini-grupos, no pátio, de até 15 segundos. Cada grupo terá que filmar algo ou alguma situação na qual não se evidencie o espaço onde se está filmando. - - No momento final do exercício algum som que venha do extracampo aparece e nos dá a informação do lugar onde se passa a cena. Exemplo: a imagem pode estar tomando duas crianças ou jovens falando. Enquanto não vemos detalhes do local onde estão, sabemos que eles podem estar (ou não) na escola, na casa, num bar, etc. Mas será do som do sinal do recreio ou da voz do inspetor, de onde virá a informação de que se está na escola e não em outro lugar;

- Exibição e debate acerca dos exercícios produzidos.

Recursos materiais:

- computador;
- câmeras;
- data show;
- folhas para os alunos registrarem as ideias para a produção do exercício.

Recursos humanos:

- professores da Escola de Cinema do CIEP 175;
- *passer*;
- bolsista para filmar as atividades;
- alunos.

Avaliação:

Geral:

- Avaliação de caráter qualitativo, observando as posturas éticas, políticas e estéticas dos alunos no que diz respeito às falas e escutas no processo de decisão e de produção dos filmes.

Específica:

- Atentar para a capacidade imaginativa dos estudantes no que diz respeito à história a ser contada;
- Observar se, durante o processo de escolha, os alunos conseguem manipular o som de modo a causar o que propõe o exercício;
- Ponderar as falas dos estudantes durante a exibição dos exercícios quanto às suas capacidades de perceber o que o grupo quis mostrar.

Aula 4 – Gravação do exercício cinematográfico nos moldes de um *tourné-monté*

Contéudos: Etapas de gravação e produção de um exercício cinematográfico.

Objetivos:

- Vivenciar as etapas de pré-produção, de produção e de uma pós-produção de um exercício cinematográfico;
- Construir um exercício com a técnica filmado/montado no qual o som tenha uma potência narrativa, ora confirmando as cenas projetadas, ora borrando-as, levando o espectador a inferir suas conclusões acerca do que ele vê e ouve.

Desenvolvimento da aula:

- Exibição de um exercício de *ourné-monté* produzido pelos professores das Escolas de Cinema do Edital SEBRAE;
- Discussão acerca de como se produz um *ourné-monté* ;
- Gravação de um exercício cinematográfico nos moldes de um *ourné-monté*, onde a estrutura do exercício seria a seguinte: filmar um minuto, no qual os primeiros 30 segundos sejam coerentes entre imagem e som e na segunda parte do minuto a discordância deixe o espectador confuso em relação à situação, lugar, fala etc, prévia. Neste caso, o som conduziria a atenção do espectador para a situação que está acontecendo realmente. A turma pode ser dividida em dois grandes grupos. Exemplo: na imagem temos a silhueta de um casal de jovens conversando no pátio ao longe (filmar a contra-luz). Escutamos uma música romântica, um lento zoom começa a ser realizado a partir do segundo 30 e escutamos que um garoto fala: “é só um tempo”, ela: eu sei como é... ele: liga quando quiser... ela: silencio... A câmera continua se afastando até pegar o marco da janela e deixar a vista o casal que está dentro da sala de aula terminando um namoro e que, na verdade, era um aparelho de som ligado e alguém escutava esta música. A pessoa aparece e desliga o aparelho de som;
- Exibição e discussão do(s) exercício(s) proposto(s).

Recursos materiais:

- computador;
- câmeras;
- tripés;
- cabos;
- aparelho de som;
- datashow.

Recursos humanos:

- professor-pesquisador;
- professores da Escola de Cinema do CIEP 175;
- bolsista para filmar as atividades;
- alunos.

Avaliação:

Geral:

- Avaliação de caráter qualitativo, observando as atitudes e ideias dos alunos no que diz respeito às suas atuações no processo de produção do exercício.

Específica:

- Observar as escolhas sonoras dos alunos durante a produção do exercício;
- Verificar se estas condizem com a proposta do exercício;

- Perceber as falas dos estudantes, tanto dos produtores como dos espectadores, durante a exibição do exercício.