



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

**GLAUBER RESENDE DOMINGUES**

**Abecedário sobre Escutas no Cinema: percursos de criação cinematográfica  
com estudantes de Educação Básica na perspectiva da Diferença**

**RIO DE JANEIRO  
2016**

GLAUBER RESENDE DOMINGUES

**Abecedário sobre Escutas no Cinema: percursos de criação cinematográfica  
com estudantes de Educação Básica na perspectiva da Diferença**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal do Rio de  
Janeiro como requisito parcial ao título de Doutor  
em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Mabel Fresquet.

RIO DE JANEIRO  
2016

## CIP - Catalogação na Publicação

D671a Domingues, Glauber Resende  
Abecedário sobre Escutas no Cinema: percursos de criação cinematográfica com estudantes de Educação Básica na perspectiva da Diferença / Glauber Resende Domingues. -- Rio de Janeiro, 2016.  
219 f.

Orientadora: Adriana Mabel Fresquet.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2016.

1. som do cinema. 2. Escola de Cinema. 3. escuta criativa. 4. Filosofia da Diferença. 5. linguagem.  
I. Fresquet, Adriana Mabel, orient. II. Título.



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada “**Abecedário sobre Escutas no Cinema: percursos de criação cinematográfica com estudantes de Educação Básica na perspectiva da diferença**”

Doutorando(a): **Glauber Resende Domingues**

Orientador(a) pelo(a): **Profa. Dra. Adriana Mabel Fresquet (UFRJ)**


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

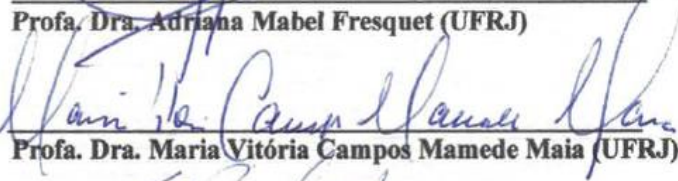
**DOUTOR EM EDUCAÇÃO**


Rio de Janeiro, 21 de novembro de 2016.

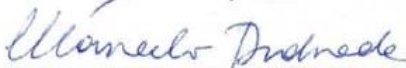
Banca Examinadora:

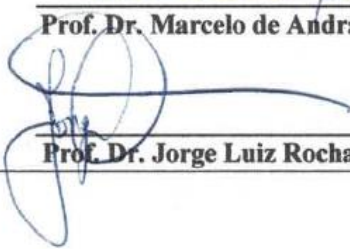
Presidente:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Adriana Mabel Fresquet (UFRJ)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Vitória Campos Mamede Maia (UFRJ)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Teresa Paula Nico Rego Gonçalves (UFRJ)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Marcelo de Andrade Pereira (UFSP)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Jorge Luiz Rocha de Vasconcelos (UFF)

*Para Vó Lora,*  
por me ensinar a obedecer.  
*Para Vó Celice,*  
por me ensinar a transgredir.

(ambas na memória)

## AGRADECIMENTOS

- À inexplicável força que conduz os caminhos e os tempos, que eu chamo de Deus.
- Aos meus familiares, especialmente ao meu pai Walmir, minha mãe Elizete e meu irmão Marlon. Vocês são os responsáveis diretos pela minha infância bucólica e que o tempo todo eu convoquei nesta tese. Obrigado por todo o apoio na jornada e por compreender a ausência nos almoços, em algumas celebrações. Vocês são meu trampolim para o mundo. Obrigado por vocês existirem!
- À Adriana, por ter me ajudado a observar que ensinar alguém a produzir pesquisa não é fácil. Obrigado por me deixar correr todos os riscos desta longa travessia contigo. Obrigado pelas partilhas, endereçamentos, pelos quase dez anos de convivência e aprendizado.
- Ao Paulo, estando perto ou longe. Obrigado por ser meu ouvidor e apoiador incondicional.
- Aos colegas e amigos do Programa de Extensão e Grupo de Pesquisa CINEAD pelo companheirismo, afeto e pela possibilidade de sempre me provocarem perguntas. Um agradecimento especial à Regina Barra e à Dina Pereira pelas parcerias em todo o percurso, pelas viagens acadêmicas que se tornavam pessoais, pelas parcerias de escrita e de compartilhamento de pensamento, pelas lágrimas derramadas.
- Aos professores do PPGE que eu pude entrar em contato durante o curso: Márcio da Costa, Mônica Pereira dos Santos, Ludmila Thomé de Andrade, Maria Vitória Campos Mamede Maia, Rosana Heringer e Luíza Alvim, no PPGM da UNIRIO. Obrigado pelas contribuições teórico-metodológicas para a construção desta tese.
- À equipe da Secretaria do PPGE, regida pela maestrina Solange Araújo. Sol, obrigado por brilhar por todos nós estudantes do PPGE. Você é um exemplo de profissional a seguir.
- Ao bolsista Leonardo César por cuidar das filmagens da pesquisa, especificamente daquelas produzidas no Instituto Benjamin Constant.
- À minha amiga Marcia Evaristo, por revisar a tradução do resumo para o inglês.
- Aos professores Marcelo Couto e Alan Ferreira, do CIEP 175; às professoras Josiane Melo e Cristina Moraes do Instituto Benjamin Constant e ao professor Fábio Pereira, do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Vocês foram fundamentais na dimensão micropolítica da pesquisa, dirimindo qualquer dificuldade interna nas instituições, colaborando de forma crucial para que o andamento da pesquisa não perdesse o ritmo.

- Aos estudantes das três Escolas de Cinema. Vocês são os protagonistas das histórias aqui contadas. Sem vocês nada do que foi analisado aqui seria possível.
- Aos colegas professores da Escola Municipal Rose Klabin, os que ainda estão e pelos que não estão mais. Vocês foram de extrema importância para que eu confiasse no meu processo de produção de escrita. Um obrigado especial à Saionara Bicalho, Andrea Casadonte, Leticia Semeraro, Amanda Alves, Graciele Marques e Aline Menduiña.
- Aos colegas professores do Núcleo de Arte Grande Otelo. Meus caros, vocês também são tributários de muito do que escrevi. Obrigado pelas conversas no horário do lanche, quando eu invadia a sala de vocês ou na sexta-feira, no Centro de Estudos. Um carinho especial à Denise Macieira, Luciana Lima, Laíse Pacheco e Luciana Almeida.
- Ao professor Marcelo de Andrade Pereira, por ter sugerido ler Gilles Deleuze na Reunião Anual da ANPEd em 2015. Marcelo, sua sugestão mudou completamente o rumo de leitura do objeto desta pesquisa, inclusive o modo de escrita dela. Gratidão!
- - Aos professores Teresa Paula Nico Rego Gonçalves, Maria Vitória Campos Mamede Maia, Marcelo de Andrade Pereira e Rafael de Luna Freire. Obrigado pelas preciosas sugestões na banca de qualificação.
- Aos professores Teresa Paula Nico Rego Gonçalves, Maria Vitória Campos Mamede Maia, Marcelo de Andrade Pereira, Jorge Luiz Rocha de Vasconcellos, Celeste Azulay Kelman e Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho. Obrigado por aceitarem participar da banca de defesa.
- Obrigado a todos mais que contribuíram de forma direta ou indireta para a construção desta tese. Meu muito obrigado!

## EPÍGRAFE

*A gente ama não é a pessoa que fala bonito.  
É a pessoa que escuta bonito.  
A fala só é bonita quando ela nasce de uma longa e silenciosa escuta.  
É na escuta que o amor começa.  
E é na não-escuta que ele termina.  
Não aprendi isso nos livros.  
Aprendi prestando atenção.  
(Rubem Alves)*

*Obra-prima:  
Ah, o instante de fazer experimentação!  
Ah, educar como obra de arte!  
Ah, educar com potência criadora, apta a reverter ordens e representações!  
Ah, educar para mostrar a diferença diferindo!  
Ah, educar apenas uma diferença entre as diferenças!  
(Sandra Mara Corazza)*



## RESUMO

Esta tese, em formato de abecedário (DELEUZE, 2001; CORAZZA & AQUINO, 2011; SABINO, 2015), tem por objetivo problematizar os processos de construção de uma escuta criativa acerca dos sons do cinema com estudantes de Educação Básica, bem como aprofundar a pesquisa sobre a construção do ponto de escuta. A pesquisa foi pautada na filosofia da diferença (DELEUZE, 2000, 2001, 2012, 2013, 2013b; DELEUZE & GUATTARI, 2010, 2011, 2012a, 2012b, 2015), na filosofia da diferença na educação (CORAZZA, 2006, 2013a, 2013b, 2015), na filosofia da criação (MEIRA, 2009; DELEUZE, 2016) e nos estudos sobre o som do cinema e de sua escuta (COSTA, 2003; CARVALHO, 2008; OBICI, 2008; BARTHES, 2009; CHION, 2011). Neste abecedário pode-se perceber uma dobra. A primeira metade trata de aspectos teóricos da pesquisa, onde são desenvolvidos conceitos trabalhados no processo de leitura e de construção deste texto, como acontecimento, criação, diferença, escuta, esquizofonia, silêncio(s), dentre outros. Posteriormente há uma curva para começar a traçar uma cartografia (DELEUZE & GUATTARI, 2012b; KASTRUP, 2015; COSTA, ANGELI & FONSECA, 2015) dos acontecimentos de pesquisa, que foram produzidos a partir de aulas feitas com estudantes de três das “Escolas de Cinema CINEAD”, escolas públicas do Rio de Janeiro que são vinculadas ao Programa de Extensão CINEAD da Faculdade de Educação da UFRJ. Elas são: Instituto Nacional de Educação de Surdos, Instituto Benjamin Constant (escola que atende estudantes cegos e com baixa visão) e o CIEP 175 – José Lins do Rêgo, escola regular na cidade de São João de Meriti, região metropolitana do Rio de Janeiro. Nas aulas foram desenvolvidas atividades com sons e com os sons de trechos dos filmes: *Vermelho como o céu*, de 2006, do diretor italiano Cristiano Bortone; *Hoje eu quero voltar sozinho*, do brasileiro Daniel Ribeiro, de 2014; *O coro*, do iraniano Abbas Kiarostami, de 1982; e *A onda traz, o vento leva*, do brasileiro Gabriel Mascaro, de 2012. Como apontamentos que a pesquisa sugeriu, é possível afirmar que os estudantes lançaram mão de construções de escuta que não baseiam-se apenas na lógica do aparelho auditivo, deslocando a relação com o som para o corpo, de forma mais ampla.

Palavras-chave: som do cinema; Escola de Cinema; escuta criativa; Filosofia da Diferença; linguagem.

## ABSTRACT

This thesis, in ABC format (DELEUZE, 2001; CORAZZA & AQUINO, 2011; SABINO, 2015), brings your focus to construction processes of creative listening about the sounds of the film with students of basic education, as well as construction the listener. The research was based on the philosophy of difference (DELEUZE, 2000, 2001, 2012, 2013, 2013b; Deleuze & Guattari, 2010, 2011, 2012a, 2012b, 2015), the philosophy of difference in education (CORAZZA, 2006, 2013a, 2013b, 2015), philosophy of creation (MEIRA, 2009; DELEUZE, 2016) and studies of cinema sound and the listening by this sounds (COSTA, 2003; CARVALHO, 2008; OBICI, 2008; BARTHES, 2009; CHION, 2011). In this alphabet can be seen a fold. The first half deals with theoretical aspects of research, which are developed concepts worked in the reading and construction process of this text, as an event, creation, difference, listening, schizophonia, silence, among others. Later there is a curve to start drawing a cartography (DELEUZE & GUATTARI, 2012b; KASTRUP, 2015; COSTA, ANGELI & FONSECA, 2015) of the research events, which were produced from lessons done with students from three public schools in Rio de Janeiro which are linked to Programa de Extensão CINEAD, by Education College of UFRJ. They are: National Institute of Deaf Education, Instituto Benjamin Constant Benjamin Constant Institute (school that serves blind students and low vision) and CIEP 175 - José Lins do Rego, regular school in São João de Meriti, city by metropolitan region of Rio de Janeiro. In classes were developed activities with sounds and the sounds of excerpts from films: *Vermelho como o céu* (Red as the sky), 2006, by Italian director Cristiano Bortone; *Hoje eu quero voltar sozinho* (Today I want to go back alone), by the Brazilian film-maker Daniel Ribeiro, 2014; *O Coro* (The Chorus), by the Iranian Abbas Kiarostami, 1982; *A onda traz, o vento leva* (The wave and brings the wind takes), the Brazilian Gabriel Mascaro, 2012. As notes that the research suggested, it can be said that the students resorted to listening buildings that do not rely solely on the logic of the hearing aid, shifting the connection with the sound for the body, more broadly.

Keywords: sound film; Film school; Creative listening; Philosophy of Difference; Language.

## LISTA DE FIGURAS<sup>1</sup>

- Fig. 1: Primeiros compassos do Concerto BWV 1007, de Johann Sebastian Bach (p.115).
- Fig. 2: Primeiros compassos da música “Esse cara”, na voz de Maria Bethania (p. 116).
- Fig. 3: Paulo, aluno do Instituto Nacional de Educação de Surdos, mostrando como o som chega aos seus olhos (p. 119).
- Fig. 4: Álef mostrando como tira o aparelho do ouvido para não escutar quando não quer fazê-lo (p.120).
- Fig. 5: Estudantes do CIEP 175 – José Lins do Rêgo em debate (p. 123).
- Fig. 6: Juan, estudante do CIEP 175 com fone ouvido escutando música (p. 125).
- Fig. 7: Personagem do filme *O coro* sem aparelho auditivo (p. 125).
- Fig. 8: Paulo, do Instituto Nacional de Educação de Surdos, fazendo uma pergunta (p.125).
- Fig. 9: Yasmim, do Instituto Benjamin Constant, relatando como foi o exercício de produção do silêncio (p. 134).
- Fig. 10: Os estudantes do CIEP 175, o professor Marcelo e eu conversando sobre dois trechos do filme *Hoje eu vou voltar sozinho*, postos em relação (p. 142).
- Fig. 11: Estudantes do Instituto Nacional de Educação de Surdos assistindo a um dos trechos do filme *Hoje eu vou voltar sozinho* (p. 145).
- Fig. 12: Álef, aluno do Instituto Nacional de Educação de Surdos, sinalizando o som do vento na orelha dos personagens do filme *Hoje eu vou voltar sozinho* (p. 146).
- Fig. 13: Estudantes do Instituto Benjamin Constant durante a exibição do trecho 3 do filme *Vermelho como o céu* (p. 147).
- Fig. 14: Alunos do Instituto Benjamin Constant tentando imitar o som que Mirco, personagem do filme *Vermelho como o céu* faz com as mãos imitando chuva (p. 149).
- Fig. 15: Estudantes do Instituto Benjamin Constant fazendo som de passos para gravação em celular (p. 151).
- Fig. 16: Alunos do CIEP 175 caminhando no corredor da escola (p. 154).
- Fig. 17: Kessy, do CIEP 175 gravando o som da máquina de recarga do cartão do ônibus (p. 155).
- Fig. 18: Hallyson, do CIEP – 175, gravando o som da água na pia do banheiro (p.155).
- Fig. 19: Estudantes do Instituto Nacional de Educação de Surdos elegendo e dispondo elementos para a gravação de um Minuto Lumière (p. 158).
- Fig. 20: Enquadramento produzido pelos estudantes do Instituto Nacional de Educação de Surdos (p. 158).
- Fig. 21: Álef perguntando sobre movimento de câmera (p. 159).
- Fig. 22: Matheus e eu respondendo que a câmera teria que estar parada (p. 159).
- Fig. 23: Inversão de papéis dos alunos do Instituto Nacional de Educação de Surdos na criação de um Minuto Lumière (p. 160).
- Fig. 24: Diogo, do CIEP 175, compartilhando suas ideias comigo sobre a produção do Minuto Lumière (p. 162).
- Fig. 25: Diogo testando a aproximação do fone de ouvido no microfone da câmera (p. 163).
- Fig. 26: Frame do Minuto Lumière Sonoro do Diogo (p. 164).
- Fig. 27: Sinal em LIBRAS para a palavra *som* (p. 165).
- Fig. 28: Paulo e Álef decidindo o decorrer do Minuto (p. 166).

---

<sup>1</sup> As figuras que estão no início de cada verbete não foram numeradas por serem objetos estéticos da tese, não correspondendo a exemplos figurativos, como nos demais casos de figuras que aparecem no meio do texto. Este caso também se aplica às imagens do verbete V. Por serem texto e não exemplos, optei por não enumerá-las também.

- Fig. 29: Frame no início do Minuto, mostrando que o Minuto dura 00:47. No quadro Álef aparece olhando a área do pátio externo da escola (p. 167).
- Fig. 30: Grupo de alunos do Instituto Benjamin Constant escolhendo do enquadramento do Minuto (p. 168).
- Fig. 31: Frame mostrando o que acontece na cena Minuto dos alunos do Instituto Benjamin Constant e que ele dura 00:36 (p. 170).
- Fig. 32: Estudantes do CIEP apontando os sons da atividade “Som portátil” (p. 172).
- Fig. 33: Eu mostrando aos estudantes as mãos que eles acompanhariam cada som da atividade (p. 174).
- Fig. 34: Tocando a flauta num local da sala no qual não costumava estar (p. 175).
- Fig. 35: Professor Fábio conversando com os alunos do Instituto Nacional de Educação de Surdos sobre as sonoridades do Minuto Lumière (p. 176).
- Fig. 36: Distância entre a câmera e o acontecimento a ser filmado no Minuto Lumière Sonoro produzido pelos estudantes do Instituto Nacional de Educação de Surdos (p. 177).
- Fig. 37: Alunos do Instituto Benjamin Constant junto comigo assistindo ao minuto filmado no corredor do pátio interno (p. 189).
- Fig. 38: Professor Marcelo, Juan, eu ao fundo e o Diogo no canto direito da imagem discutindo sobre o Minuto Lumière produzido por Diogo (p. 192).
- Fig. 39: Matheus, no canto direito da imagem falando que queria que o som do seu minuto fosse forte (p. 195).

## LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas.

AD – Audiodescrição.

BWV - *Bach Werke Verzeichnis* (lista de obras de Bach).

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior.

CIEP 175 – Centro Integrado de Educação Pública 175.

CINEAD – Programa de Extensão Cinema para Aprender e Desaprender.

DEAD – Grupo Legendagem e Audiodescrição.

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos.

GRM - *Groupe de Recherches Musicales*.

IBC – Instituto Benjamin Constant.

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos.

LFSE - Legenda fechada para surdos e ensurdecidos.

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.

LSE - Legendagem para surdos ou ensurdecidos.

MC &T – Ministério da Ciência & Tecnologia.

*Scielo - Scientific Electronic Library Online – Scielo –*, em português, literalmente, *Biblioteca Eletrônica Científica On-line*.

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

TRAMAD – Tradução, Mídia e Audiodescrição.

UECE – Universidade Estadual do Ceará.

UFBA – Universidade Federal da Bahia.

UFF – Universidade Federal Fluminense.

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

## SUMÁRIO

<b>NOTAS DE UM PRELÚDIO:</b> primeiras cenas de uma vida e antecedentes de um abecedário.....	14
<b>A</b> de AgenciamentoS.....	18
<b>B</b> de Burburinho .....	24
<b>C</b> de Criação.....	30
<b>D</b> de Didática-artista.....	39
<b>E</b> de Escola Esquizofônica? .....	43
<b>F</b> de o[s de] Fora .....	52
<b>G</b> de Geoescuta .....	57
<b>H – H:</b> Metáfora do Silêncio e da Ausência.....	69
<b>I</b> de Inclusões do cinema.....	73
<b>J</b> de Jirau .....	79
<b>K</b> de <i>Kínema</i> : émathos + gráphein = filmes: escrita do movimento.....	87
<b>L</b> de Linguagem: desobediências no cinema, na educação.....	91
<b>M</b> de Maquinações cartográficas da pesquisa.....	96
<b>N</b> de Navios e navegantes da travessia.....	103
<b>O</b> de Objeto-aula-de-som-no-cinema.....	110
<b>P</b> de Profanação da escuta: quem ela pensa que é?.....	118
<b>Q</b> de Quietação: silêncios, silenciamentos, atos de não-dizer.....	128
<b>R</b> de Ritornelos de escuta.....	140
<b>S</b> de “- Seu trabalho não, nosso trabalho!”.....	151
<b>T</b> de Temporalidades (que a escuta produz) .....	162
<b>U</b> de Ubiquidade Sonora .....	172
<b>V</b> de Variações de um mesmo tema .....	180
<b>X</b> de Xilofonias .....	189
<b>Z</b> de Zumbidos .....	197
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	207
<b>Referências Filmográficas</b> .....	218

## Notas de um prelúdio: primeiras cenas de uma vida e antecedentes de um Abecedário

*Eu não amava que botassem data na minha existência.  
A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data maior era o quando. O quando mandava em nós. A gente era o que quisesse usando só esse advérbio.  
Assim, por exemplo: tem hora que eu sou quando uma árvore e podia apreciar melhor os passarinhos. Ou: tem hora que eu sou quando uma pedra. E sendo uma pedra eu posso conviver com os lagartos e os musgos. Assim: tem hora que eu sou quando um rio. E as garças me beijam e me abençoam. Essa era uma teoria que a gente inventava nas tardes. Hoje eu estou quando infante. Eu resolvi voltar quando infante por um gosto de voltar.  
(...)*

(BARROS, Manoel de. *Tempo. Memórias inventadas*, 2008, p.133)

Todo começo é a irrupção de inúmeros outros começos. Ou como diria o poeta Rainer Maria Rilke (2009): “tudo o que acontece é sempre de novo um começo” (p. 60). No começo desta tese demarco que nela objectivei estudar como estudantes de educação básica de três escolas públicas do Rio de Janeiro constroem escutas criativas acerca dos sons do cinema e como esta construção é marcada por sua diferença. O título original da pesquisa era *Escuta<sup>2</sup> criativa e ponto de escuta no cinema: marcas da diferença<sup>3</sup>*.

Com vistas a trazer os diferentes começos que me trouxeram ao problema desta pesquisa, faço uma análise de planos<sup>4</sup> (BERGALA, 2001) de três importantes etapas da minha trajetória: as descobertas como professor, como músico, como amante do cinema.

Lembro bem que, debaixo de um pé de seriguela, com galhos grandes e altos, à sombra desta árvore, sentava à frente de uma caixa de madeira, que servia de mesa. À minha frente ficavam diários ‘de mentirinha’, com nomes de tios, de avós e bisavós, alguns já até

<sup>2</sup> A acepção que se toma de escuta no decorrer deste texto procura dialogar com a ideia de que escutar requer uma atitude consciente por parte da pessoa que se propõe a se relacionar com o som (ASPAHAN, 2010) e, por sua vez, pretende também ultrapassar a ideia de escutar como sinônimo de “ouvir”, ou seja, como ato de captar o som a partir do aparelho auditivo. Neste sentido, o termo “escuta criativa” se pauta na ideia de que existem outros modos conscientes de os indivíduos se relacionarem com o som, que demanda uma postura criativa dos mesmos.

<sup>3</sup> Projeto de pesquisa submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ era *Escuta criativa e ponto de escuta no cinema: marcas da diferença* via Plataforma Brasil, sob o número CAAE: 41749015.0.0000.5582 e com aprovação consubstanciada positivamente pelo Parecer nº 999.340, publicado em 23 de março de 2015.

<sup>4</sup> Exercício de análise de fragmentos e/ou planos de um filme de criada por Alain Bergala (2001). Esta prática consiste em visualizar um mesmo plano/fragmento algumas vezes com vistas a analisar cada ação presente no plano como marca criativa do diretor. Esta prática está expressa no DVD *Le cinema, une historie de plans: première série*, que é acompanhado de um livro que traz apontamentos sobre esta prática de análise.

falecidos. Na minha imaginação, estas pessoas estavam representadas por várias outras caixas de madeira. Caderno na mão, plano de aula pronto, começava a dar aula. Ali criava enredos da minha futura paixão: a de ensinar.

Era um adolescente solitário que não me adaptava à vida pesada e pacata da roça. Domingo era dia de ir à igreja. Num dia que não sei precisar, fiquei emudecido ao ouvir o som de um instrumento. Já o tinha ouvido outras vezes, mas aquele dia foi diferente. Na tarde quente e de sol escaldante de 31 de outubro de 1998 tive minha primeira aula de teclado. Lembro bem da primeira aula, de tentar tocar a versão facilitada da 9ª Sinfonia de Beethoven. As notas não faziam sentido nenhum para mim, mas mesmo assim consegui executar a música. De início, a linguagem musical foi severa, mas aos poucos foi entregando-se e seduzindo-me ao mundo dos sons, quer fosse escutando-os, cantando-os, tocando-os ou regendo-os. Um mundo de sons que partilhava com poucos e que quase ninguém era capaz de entender, pois era meu espaço de refúgio. Um boêmio, um vagabundo, um preguiçoso. Muitas vezes esses eram os ‘elogios’ após horas trancado no quarto numa conversa nem sempre afinada com o teclado, pois a conversa nem sempre era de bom tom, mas de muito amor pela música.

Já na graduação, fazia as disciplinas pedagógicas da licenciatura em Música. Dentre tantas, a disciplina de Psicologia da Educação me fez ir para as aulas com outro ânimo. A presença marcante de filmes, especialmente de trechos de filmes nas aulas, proporcionava outra relação não só com aquela disciplina, mas com o mundo. Uma verdadeira experiência muda coletiva (BERGALA, 2008), uma experiência do mundo que estava lá fora, mas, ao mesmo tempo do meu mundo interior, experiência que o cinema permite como vivência íntima, pessoal.

As questões sobre o som do/no cinema apareceram quando comecei a participar dos seminários de pesquisa do grupo CINEAD (Cinema para Aprender e Desaprender) em 2010. No ano seguinte ingressei no mestrado para estudar a construção do ponto de escuta de estudantes de educação básica na sua relação com o cinema. Como considerações da pesquisa, percebi que aprender a construir o ponto de escuta está intimamente associado às escutas anteriores do espectador, fortemente marcadas pela memória e pela imaginação (RESENDE, 2013a). Nela não consegui estudar como estudantes cegos e surdos lidavam com o som do cinema, questão que, ao finalizar a dissertação, apontei como sendo uma possibilidade de pesquisa num futuro doutorado.



Assim, algumas questões emergiram: como estabelecer uma relação criativa com os sons de modo que a nossa diferença se apresente com/como força? Como podemos pensar uma escuta dos sons do cinema com soluções criativas, que reforcem nossa condição subjetiva de escuta face aos modos homogêneos de se relacionar com o som? A partir destas inquietações, a questão que investiguei foi: **Como indivíduos, em sua diferença, manifestam escutas criativas dos sons do cinema em contextos educativos diversos?** Diria que não tinha uma hipótese, *a priori*, mas como uma atitude própria da diferença, tinha suspeitas. Suspeitava que existissem outros modos dos estudantes escutarem criativamente os sons do cinema em experiências com esta arte na escola, já que há uma primazia ao fato de se conceber escuta só o que se pode perceber pelo aparelho auditivo.

É quase senso comum dizer que cada pessoa escuta a seu modo. Porém, o diferencial desta pesquisa foi que ela interrogou sobre a primazia que é dada a um modo de se relacionar com o som: o dos ouvintes. Pessoas surdas, pessoas cegas possuem um modo de existência que faz com que outros canais de percepção sejam ativados na percepção e significação do som, como a visão e o tato, por exemplo. A hipótese da tese aposta na ideia de que estas percepções não devem ser conjuradas a um rótulo da “deficiência”, mas da *diferença*, ou seja, elas são frutos de um modo de existir que é único e pleno para o indivíduo e que é mais um modo de perceber para além daqueles ditados pela escuta de pessoas que veem e ouvem

Ao começar a enredar o processo de escrita desta tese, que se inspira na filosofia da diferença (DELEUZE, 2000, 2001, 2012, 2013a, 2013b; DELEUZE & GUATTARI, 2010, 2011, 2012a, 2012b, 2015), na filosofia da diferença na educação (CORAZZA, 2006, 2013a, 2013b, 2015, dentre outros), na filosofia da criação (MEIRA, 2009; DELEUZE, 2016; dentre outros) e que procura refletir sobre os modos de existência, tracei um modo mais particular de escrita inspirado nos trabalhos de Deleuze (2001), Corazza & Aquino (2011) e de Sabino (2015). Assim, alinhabei um abecedário de escutas no cinema porque ele permite certa liberdade de escrita e de exposição dos conceitos que, num formato mais convencional talvez não teria. Ao passo que se pretende abarcar uma grande diversidade de conceitos, de eventos de pesquisa encarados como acontecimento, o abecedário é honesto com o leitor no sentido de que ele opera por lampejos, de forma rarefeita.

Neste abecedário pode-se perceber uma dobra. A primeira metade trata de aspectos teóricos da pesquisa, onde são desenvolvidos conceitos com os quais (me) debati no processo de leitura e de construção deste texto. Conceitos como acontecimento, criação, diferença, escuta, esquizofonia, silêncio(s), dentre outros estão ancorados em autores da filosofia da

diferença, produzida, principalmente, por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Posteriormente há uma curva para começar a traçar as cartografias da pesquisa. Os dados de pesquisa foram produzidos a partir de aulas feitas com estudantes de três escolas públicas do Rio de Janeiro que são vinculadas ao Programa de Extensão CINEAD da Faculdade de Educação da UFRJ por ter participado do processo de formação do Curso de Aperfeiçoamento "Cinema para professores de Educação Básica" durante 2011 e criado escolas de cinema para os estudantes em 2012. Elas são: Instituto Nacional de Educação de Surdos, Instituto Benjamin Constant (escola que atende estudantes cegos e com baixa visão) e o CIEP 175 José Lins do Rego, escola regular na cidade de São João de Meriti, região metropolitana do Rio de Janeiro. Nas aulas foram desenvolvidas atividades com sons e com os sons de trechos dos filmes: *Vermelho como o céu*<sup>5</sup>, de 2006, do diretor italiano Cristiano Bortone; *Hoje eu quero voltar sozinho*<sup>6</sup>, do brasileiro Daniel Ribeiro, de 2014; *O coro*<sup>7</sup>, do iraniano Abbas Kiarostami, de 1982; e *A onda traz, o vento leva*<sup>8</sup>, do brasileiro Gabriel Mascaro, de 2012.

O processo de chegada a esta escrita-artista (CORAZZA, 2006), que é particular e nada ortodoxa, foi um profundo processo de criação, pois quando palavra não há para designar o que se quer, é necessário “usar algumas palavras que ainda não tenham idioma” (BARROS, 2010, p. 300). Apesar de evocar uma ideia linear, o processo de escrita foi todo produzido em idas e vindas, numa letra a outra, num pensamento a outro, em ‘vai-e-véns’.

---

<sup>5</sup> Um acidente com um rifle compromete a visão de Mirco, de apenas 10 anos. Ele é impedido de estudar nas escolas públicas da Itália e assim, vai estudar em Gênova, numa escola especializada em ensinar crianças cegas. Apaixonado por cinema, lá ele descobre um gravador e começa a criar um novo mundo a partir de histórias sonoras que ele passa a gravar. Alguns obstáculos, no que diz respeito à sua relação com os diretores religiosos da instituição, quanto com seus colegas de classe. Aos poucos Mirco consegue quebrar diversas barreiras da instituição. O filme é baseado na história de Mirco Mencacci, um respeitado editor de som do cinema italiano atual.

<sup>6</sup> *Hoje eu quero voltar sozinho* conta a história de Leonardo, um adolescente cego, que tenta lidar com diversos conflitos próprios da adolescência. Um deles é a superproteção de sua mãe devido à sua cegueira, já que ele busca ter mais independência. Seu dia a dia e sua relação com Giovana, sua melhor amiga e única colega de escola, toma novos contornos com a chegada de Gabriel na escola e na vida de Leonardo, já que ele começa a se perceber apaixonado pelo colega.

<sup>7</sup> *O coro* mostra o cotidiano de um idoso que usa aparelho auditivo e sua relação com o mundo sonoro à sua volta. O filme mostra as escolhas do velhinho entre escutar ou não escutar os sons das carroças, das britadeiras das ruas, dentre outros sons, mostrando inclusive a sua chegada em casa e o preparo que ele faz de um chá, sem usar o aparelho auditivo. Até que ao final, um grupo de meninas sai da escola, no qual estão presentes duas meninas que são suas netas. As meninas tocam a campainha mas o avô, sem aparelho, não escuta. Elas começam a gritar na janela pedindo para o avô abrir a porta. Outras meninas vão se juntando e engrossando as vozes, o que dá a alcinha do filme.

<sup>8</sup> *A onda traz, o vento leva* conta um pouco do dia a dia de Rodrigo, que é surdo e trabalha numa mecânica de autos instalando som em carros. O filme mostra as sonoridades que rodeiam o dia a dia da personagem, bem como as situações de incomunicabilidade em família, com sua mãe e com sua filha pequena; no consultório médico, devido ao tratamento que ele faz do HIV; bem como nas situações mais corriqueiras, como ao ser atendido numa eletrônica ao levar um ventilador para o conserto. Em contrapartida, também mostra a vivência da personagem com pessoas surdas, mostrando como eles se socializam e se divertem.



## AgenciamentoS

*Severo e suave, grosseiro e fino,  
Familiar e estranho, sujo e porco,  
Lugar de encontro dos loucos e dos sábios:  
Eu sou, quero ser tudo isso,  
Ao mesmo tempo pomba, serpente e porco.  
(NIETZSCHE, 2008, p. 26)*

Ando com pessoas que falam de modos distintos, conheço gente que escuta e que não escuta, que vê, que vê pouco ou que nada vê. Em consonância com Nietzsche, me sinto convidado à versatilidade e a ser mais de uma coisa. Ou mais ainda, a provocar abalos nos modos imperialistas de se falar e escutar. Para o filósofo alemão cada indivíduo é lugar de encontros. Assim procurei ser/fazer, perfazendo agenciamentos diversos para que houvesse assim um *continuum* da diferença e para demolir as barreiras que a demonizam.

Neste caminhar percebi que os caminhos desviantes oferecem mais aventuras, dão mais riscos ao pensamento e possibilitam mais deslocamentos. Os agenciamentos de escuta habitualmente são de um discurso biologizante, no qual ela é descrita majoritariamente como fruto de uma operação fisiológica de captação e decodificação do som, modo de pensar que vem sendo repensado pelas diversas demandas de relação dos sujeitos com o som (OBICI, 2008).

Agenciar. Esta foi minha ação no decorrer desta pesquisa. O agenciamento tem, segundo Deleuze & Guattari (2015), duas faces ou duas linhas: o agenciamento coletivo de enunciação e o agenciamento maquínico do desejo, dando mostras de tal uso na literatura do escritor tcheco Franz Kafka. Este é considerado pelos autores como um mecânico, um engenheiro ou um caldeireiro, ou ainda, alguém que lida com uma máquina, sendo que esta não é simplesmente técnica. Segundo os autores, aquela “só é técnica como máquina social, tomando homens e mulheres em suas engrenagens, ou, antes, tendo homens e mulheres dentre suas engrenagens” (DELEUZE & GUATTARI, 2015, p. 149), o que faz com que uma máquina só o seja se for movida pelo desejo de homens e mulheres de fazê-la funcionar, de

fato. O que a faz se mover é o desejo do mecânico. O agenciamento coletivo de enunciação diz respeito às demandas sociais de produção do agenciamento maquínico do desejo, ou seja, “o enunciado desmonta sempre um agenciamento do qual a máquina é uma parte; ele mesmo é uma parte da máquina, que vai fazer máquina, (...) para tornar possível o funcionamento do conjunto, (...) para fazê-lo saltar” (idem, p. 149).

Procurei fazer a noção de escuta saltar, ou como usar a máquina para fazer a escuta saltar da representação de escuta para um movimento em devir. A máquina da escuta criativa dos sons do cinema na escola se move a partir dos diferentes agenciamentos que são produzidos a partir de práticas coletivas de enunciação, daqueles que estabelecem relações de vizinhança. O agenciamento não é cópia, reprodução, em vez disso, ele “remete a um processo de criação, seja artístico ou científico” (SOUZA, 2015, p. 29). Diria que, aqui no caso, trata-se de um processo de criação tanto artístico quanto científico. Que agenciamentos tal processo demanda? Para compor a máquina de escuta em suas diferentes manifestações, produzindo diferenças e trazendo à voz outras enunciações, por sua vez, coletivas, torna-se necessário agenciar (por) desvios. Agenciar delinquentes e marginais que já possuem uma trajetória desviante: a filosofia, a escrita, o cinema.

Da filosofia:

A Filosofia foi o meu refúgio conturbado, a taberna na qual me abriguei para procurar responder aos porquês das disparidades entre as escutas dos ouvintes, dos cegos e as dos surdos. Das filosofias da diferença, escolhi (ou fui escolhido) (pel)a que foi produzida pelo amálgama Deleuze & Guattari (2010), que, dentre outros aspectos, é uma filosofia que questiona os princípios normativos de representação, de linearidade e de uma lógica estrutural do pensamento. Outros filósofos que partilham do mesmo princípio também são evocados, circunstancialmente.

Deleuze & Guattari (op. Cit.) testificam que “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (p. 8). A escuta é um conceito e, como dizem os autores, os conceitos “não são necessariamente formas, achados ou produtos” (p. 11) de uma criação ensimesmada de um filósofo ou de um pensador. Ele é fruto de agenciamentos, de vizinhanças entre conceitos, mas que cabe a um pensador esburacar o conceito que é proeminente para desnudá-lo. Ao conceito que assim se pretenda ser, se ele opera por um mecanismo que é verticalizado, ditatorial e normativo, cria uma *transcendência* (DELEUZE

& GATTARI, 2010). A religião, os poderes e o discurso médico, são versados em produzir conceitos que se querem transcendentais.

A minha suspeita é a de que o conceito de escuta aparenta ter um problema a ser discutido pela lente da filosofia: o fato de escutar ser considerado como sinônimo ao de ouvir (ASPAHAN, 2010), que “é associado à capacidade fisiológica de perceber os sons através do sistema auditivo” (p. 128). Parece haver, então, uma centralidade a uma perspectiva biologizada do que é o ato de escutar, tratando qualquer pessoa que não atenda a esta lógica de ouvir como um deficiente, como portador de um mal patológico. Para que tal questão seja posta sob suspeita, torna-se necessária uma investigação do conceito de escuta.

Deleuze & Guattari (2010) apostam que, para que um conceito se transmute é necessário manejá-lo sob um *plano de imanência*, porque “o plano é o absoluto ilimitado, informe, nem superfície nem volume, mas sempre fractal” (p. 46). Pode-se operar com o conceito de escuta disponível, mas para colocá-lo contra a parede. No caso desta pesquisa, diria que as desterritorializações foram feitas em três ordens: destituição do conceito de escuta calcado numa lógica que atenda somente a sujeitos que ouvem, no sentido literal do termo, ou a sujeitos que tenham uma escuta superestimada por conta da perda da visão; incorporação de uma ideia de criação na escuta dos sons do cinema, que é uma questão própria da pesquisa e, como uma terceira desterritorialização, mas um desdobramento da segunda, seria como pensar estas escutas no acontecimento-cinema na escola.

As escutas provenientes desta relação entre os estudantes e os sons do cinema na escola uma é uma possibilidade de operar um pensamento que se realiza sem uma imagem, sem uma pré-figuração deste ‘vir-a-ser’. Deleuze (2000) critica duramente a ideia de um pensamento que só opera por pressupostos, por proposições nas quais seja implícito aquilo que virá. Para ele esta imagem do pensamento é “dogmática ou ortodoxa, imagem moral”. Conceber modos de escuta outros do cinema na escola, que abarquem a diferença e todas as suas peculiaridades de percepção, solicita um pensamento liberado de certezas ou de conexões preestabelecidas sobre o que virá a acontecer.

Da escrita:

Geralmente tomamos-nos do ímpeto de escrever de um jeito que atenda a uma maneira muito nossa de dizer o que pensamos. Somos tomados pelo desejo de começar, mas ao mesmo tempo receosos de fazê-lo. Foucault (2012, p. 7), no discurso de sua aula inaugural no

Collège de France, formulou: “eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso, não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta”. A instituição, quase num cínico engodo diz: “você não tem porque temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis” (idem, p. 7), ou seja, ela convoca inicialmente o enunciador do discurso a se colocar, mas o cerceia, dizendo: “se lhe ocorrer ter algum poder, é de nós, só de nós que ele advém” (p. 7).

É impossível entrar numa sociedade discursiva e não estar consciente que todo ato de enunciação é fruto de uma concessão desta sociedade, tendo em mente que “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos conjurar seus poderes e perigos (...)” (op. Cit., p.8). Entrar na sociedade acadêmica é comungar com os pares todo o rito que a produção de conhecimento requer. É estar aberto a certo controle dos modos: de encarar o objeto o qual se pesquisa, de como se produz escrituras sobre este objeto, de como se fala sobre ele.

Porém, a escrita é algo que, apesar de todos os movimentos de controle que a sociedade discursiva da academia faz, não ofusca essa vontade de seguirmos um jeito próprio de escrever. A escrita é o que somos. É a inscrição do que somos, de como somos, sentimos, pensamos o mundo e as coisas que nos afetam. Desta forma, cambaleio nesta ordem do discurso do controle, da permissão para falar e de como falar (FOUCAULT, 2012) para seguir de mãos dadas a um modo outro que mostre como posso escrever, sem deixar de falar *o que* realmente importa, mas criando fissuras no *como*.

Com isto em mente, busco nesta tese mecanismos de escrita com os quais possa artistá-la, tornando-a uma escrita-artista (CORAZZA, 2006, p. 22), procurando “desmontar os modelos incorporados às palavras, que as levam a realizar movimentos figurativos e a imitar alguém ou alguma coisa” (p. 22). Diria que é uma escrita dissoluta porque cria dissenso com a forma representacional da escrita da pesquisa acadêmica. Parece que falamos de dentro de uma colônia na qual um poder transcendental surrupiou nossa possibilidade de escrever sobre nossas vivências *como* nós a vivemos: num espaço que não podemos controlar e num tempo que nunca *é*, que está sempre *sendo*, num eterno *moto continuo*.

Interessa-me “trazer para esta escrita *sons de aulas*, blocos de escolas sem lembranças, vidas presentes e ativas” (CORAZZA, 2006, p. ) [grifo meu]. Os sons das aulas, ou ainda, os sons não-audíveis dos alunos que habitam as aulas é o que me interessa. Embrenhar-me no mundo da escuta de sujeitos muitos, diferentes, de escolas que perderam sua voz, seu sopro,

muito por sua condição de não ser uma escola “regular”. Que escutas fazem os alunos dessas escolas dos sons das cenas de filmes? Que modos de inscrição os sons provocam nos estudantes? Que celebração da diferença esta minha escrita pretende fazer valer, para que haja uma polivocidade das escutas desses sujeitos? Este é o desafio que a escrita-artista me faz: o desafio de criar uma produção que é uma “ficção reguladora, [que] não tem valor de verdade” (CORAZZA, 2006, p. 34), mas que produza um conhecimento conceitual que seja “relativo, interpretativo e antropomórfico” (op. Cit., 2006).

Do cinema:

Para Bernardet (1981) o cinema é, por excelência, a arte da ilusão, pois cria verdades a partir de impressões do real e isto “vem do fato de sua linguagem funcionar a partir da reprodução fotográfica da realidade” (MARTIN, 2011, p. 18). Desta forma, o cinema pode ser considerado uma linguagem que cria realidades a partir de uma realidade dada. Porém considerar o cinema como linguagem pode ser um ato de “arriscar-se a congelar suas estruturas, passar do nível da linguagem ao da gramática” (AUMONT *et. al.*, 2012), o que no escopo desta pesquisa, tentei manter certa distância, mesmo tendo que lidar com ela em alguns momentos. Neste sentido, perfaço um agenciamento de cinema no qual este é considerado como uma máquina de pensamento. Para tanto, aproximo-me de visão adotada por Vasconcellos (2008, p. 156), que, numa perspectiva deleuzeana, considera o cinema como “como campo de experimentação do pensar e uma forma extraordinária de pensamento”. Neste ponto de vista, o “devir-filosófico do cinema” (VASCONCELLOS, 2006) seria a capacidade que o cinema tem de estabelecer pontes entre si mesmo e as formas de pensar. Assim, o cinema pensa, na medida em que ele, dada sua estrutura e sua forma de concepção, engendrou e ainda engendra diferentes formas de fazer o pensamento funcionar, a partir dos modos de fazer dos seus realizadores. Sob este prisma o cinema se recria à medida que outros realizadores passem e produzir filmes. Esta pesquisa também tem por intenção mostrar que outras formas de pensar podem aparecer quando estudantes de um CIEP, cegos e surdos fazem cinema.

O cinema também é considerado como tecnologia, haja vista que nasceu como um “produto final” de diversas outras experimentações que antecederam o cinematógrafo. Schwartz (2006) e Costa (2006) falam de uma série de invenções que precederam o cinema. Elas serviam para as pessoas verem sua realidade com outras lentes, pois “o realismo do

espetáculo (...) quase sempre dependia da familiaridade com as narrativas supostamente reais dos jornais” (SCHWARTZ, 2004, p. 338). Assim, o cinema foi se desenvolvendo incorporando elementos tecnológicos que trouxeram inovações, como a introdução do som no filme *O cantor de jazz* (Alan Crosland, EUA, 1927) o que fez com que ele fosse o primeiro filme sonoro (CARRASCO, 2003); ou ainda a entrada da cor, com as experimentações de Georges Méliès ou outras tecnologias, como o Technicolor, “que gerava a partir de uma película preta e branca uma cópia final colorida” (BONIFÁCIO JUNIOR, 2007, p. 20). Mais recentemente, o cinema em 3D também tem merecido atenção como um dos aparatos tecnológicos que tem tido grande relevância no que diz respeito aos aspectos de produção e de recepção dos filmes (MENDIBURU, 2009; PIOVEZAN, 2012).

Apesar de considerar a importância de o cinema ser pensado como linguagem, forma de pensamento e como tecnologia, concebo-o como *arte* que experimenta, que cria novas formas ver e a escutar. Tomo de Bergala (2008, p. 35) a perspectiva de pensar o cinema como arte, pois concebê-lo como arte seria “aprender a tornar-se um espectador que vivencia as emoções da própria criação”. Pensando na relação cinema/filme, dentro desta perspectiva seria necessária “pensar o filme como a marca de um gesto de criação” (idem, p. 34) cinematográfica. O filme seria a marca final de um processo criativo.

Considero “o filme não como o que é projetado sobre uma tela diante do espectador, mas o que acontece na *tela do espectador*” (COMOLLI *et. al.*, 2011, p. 98) [grifos do autor]. Credo nestes ecos penso que o cinema na escola interrogue o mundo, ouvindo-o, sentindo-o. Ele também convoca outras possibilidades de experimentação perceptual. “Tomamos as heranças [no caso, o cinema] como tradição viva, que dão o que pensar, e assumimos a concomitante responsabilidade de traduzi-las como não mortuárias” (CORAZZA, 2015, p. 113), tirando uma cultura fundada no ver e potencializando a imagem para além do que ela diz, elucubrando escutas criativas, maneiras outras de ter afinidades com os filmes.

Assim, a filosofia, a escrita-artista e o cinema atravessam todos os verbetes deste abecedário, sendo linha de costura deste *patchwork* que pretende ter como resultado distintos mapas de desterritorializações e reterritorializações da escuta em experiências com cinema na escola em diferentes contextos nos quais a diferença é o elemento constitutivo.





# B

## Burburinho

*O barco aportou em Santorini  
e o tumulto despertou meu coração menino.  
– "Para Thira? Sim, nós te levamos  
para Thira. Venha conosco."  
Preso à minha língua, e ao cativoiro de  
meu corpo, não sei para onde vou.  
Só sei que vou por aí, celebrando  
sinais antiquíssimos, indícios  
da sentença délfica entre  
o fogo divino e a taça repleta.*

*Um burburinho de vozes preenche  
meus ouvidos. São sons familiares.  
Vestígios de imagens que saltam  
de poemas antigos. Mas tudo isso é intraduzível  
diante da turbulência desse cais.  
(...)  
(JARDIM, 2012, p. 13)*

Fazer distinção das diferentes vozes que povoam um espaço é algo deveras importante em situações de navegação, sejam elas no mar, sejam na produção ou na construção de um objeto de pesquisa. Burburinho: vozes que falam junto enquanto se fala. Burburinho: vozes que dizem o que digo, mas que não são iguais à minha, de modo que ela “se ampliará e se tornará uma habitação a meia-luz, da qual passa longe o burburinho dos outros” (RILKE, 2009, p. 27). Que vozes têm operado em burburinho enquanto ensaio atos de fala sobre a escuta criativa de sons do cinema em atividades de educação básica?

Atentar-se para os burburinhos “serve para posicionar o leitor do trabalho e o próprio pesquisador acerca dos avanços, retrocessos” (MOREIRA, 2004, p. 23) ou para se atentar para que áreas do conhecimento foram pouco escutadas e ainda continuam em granulações. Os burburinhos na pesquisa são de extrema importância porque podem apontar e discutir “possíveis soluções para problemas similares e oferece alternativas de metodologias que têm sido utilizadas para a solução do problema” (op. Cit., p. 23)

Considerando tais aspectos, busquei trabalhos com palavras-chave parecidas com as desta pesquisa. Para aperfeiçoar a busca, usei duas ferramentas de busca: no Portal de Teses da CAPES e base *Scielo* de textos acadêmicos. Optei por essas duas pelo fato de a primeira congrega toda a produção científica do Brasil no que diz respeito à pós-graduação; e a segunda por congrega grande parte dos periódicos qualificados. Buquei, a princípio, trabalhos com as palavras-chave *cinema – educação*. Na *Scielo* foram achados 31 trabalhos, enquanto que no Portal de Dissertações encontrei 97. Para refinar a busca, busquei trabalhos com binômios de palavras-chave que se encaixassem mais com as intenções desta pesquisa: *cinema, criatividade; cinema, diferença; cinema, escuta; cinema, surdez; cinema, cegueira*. Apresento primeiro as pesquisas feitas no Portal de Teses e subsequentemente na base *Scielo*.

Ao efetuar a busca com as palavras *cinema – criatividade*, evidenciei a presença de cinco trabalhos. Da leitura destes, um me interessou particularmente por dialogar bem com a pergunta desta pesquisa. Trata-se a dissertação intitulada “Relações entre técnica e criatividade no ensino do cinema e do audiovisual”, de autoria de Maíra Norton Silva, do ano de 2011. Na investigação a autora se debruça sobre a relação entre estes dois aspectos da criação cinematográfica respeitando o objeto cinema, sem submetê-lo a outra coisa. O problema da autora consistiu em observar como o cinema e o audiovisual desenvolvem a criatividade sem perder de vista a questão da técnica. O diferencial é que o trabalho da autora está centrado em todo o processo de criação cinematográfica de modo global, enquanto este pretende pensar o aspecto do som e da escuta. Recentemente a dissertação foi publicada como livro pela editora da UFF, intitulado “Cinema oficina: técnica e criatividade no ensino do audiovisual” (2013), de modo que tomaremos o trabalho da autora como referência.

Com o descritor *cinema – diferença* apareceram dezoito trabalhos. Na maioria dos trabalhos esta vem apresentada como sinônimo de distinção entre dois elementos, que, na maioria das pesquisas, era entre um filme e um livro. Outros tratavam da diferença como constitutivo do humano, surgindo temas como homossexualidade e religião no cinema. Dos trabalhos analisados, dois chamaram mais a atenção. O primeiro é uma pesquisa de mestrado intitulada *Cinema acessível para pessoas com deficiência visual: a audiodescrição de ‘O grão’ de Petrus Cariry*, desenvolvida por Braga (2011). No texto, é estudada a audiodescrição do filme em questão. O autor desenvolveu a pesquisa com dois grupos de estudantes cegos. Um grupo era composto por participantes com deficiência visual total e congênita e outro com participantes com baixa visão. Sua aposta foi a de que

não há diferença de recepção entre os grupos analisados, pois tanto os participantes com deficiência visual total e congênita, como os participantes com baixa visão, entenderam e apreciaram *O Grão*, apesar de ser um filme com poucas falas, diálogos e efeitos sonoros, tendo conseguido acompanhar satisfatoriamente tanto a caracterização dos personagens, como a descrição do ambiente (BRAGA, 2011, p. 47-48)

Ao final, o autor aponta que esta hipótese se confirmou, mostrando que os participantes conseguiram alcançar certo nível de compreensão da narrativa, apesar de esta não ser linear; e dos elementos visuais que a obra possui, independente do grau de acuidade visual de cada participante. Esta investigação contribui com esta pesquisa visto que ofereceu aporte metodológico para trabalhar com espectadores cegos e não compreender a pessoa cega como um indivíduo faltante.

O segundo trabalho é a dissertação *Videoescritura: um objeto-quase...* (CASTRO, 2012). Em seu texto o autor trabalha a noção de escritura a partir do vídeo artístico tomando conceitos da filosofia e dos estudos literários, trazendo a ideia de que no procedimento criativo do vídeo há a noção de escritura. O autor chama de *videoescritura* a potência escritural do vídeo e esta seria uma articulação das noções de escritura, texto e textualidade dos estudos literários com as noções de escritura da diferença, conceitos presentes na filosofia. A pesquisa do autor opera em campos transdisciplinares, onde estes se articulam formando um *objeto-quase*, dinâmico e híbrido e que, por sua vez, dialoga com várias áreas, dentre elas literatura, cinema e filosofia. Há uma aproximação com esta pesquisa pelo fato de o autor trabalhar uma escritura subjetiva na imagem, sua investigação tem um traço parecido com esta, o da subjetividade, que no caso desta pesquisa é manifesto a partir da escuta, principalmente. Outro fator que aproximaram ambas é o fato de o autor trabalhar com a filosofia da diferença, se valendo de autores como Jacques Derrida e Gilles Deleuze. Este último alicerça o pensamento desta investigação acerca da diferença.

Ao entrar com o descritor de busca *cinema – escuta*, 5 registros foram localizados. Apenas dois possuíam uma pequena aproximação com esta pesquisa. A tese *A primazia da palavra e o refúgio da memória: o cinema de Eduardo Coutinho* (RODRIGUES, 2012a) analisa alguns filmes da obra do referido cineasta questionando a escuta do diretor, perguntando como essa escuta provoca a entrega do outro em seus documentários e questiona a questão da primazia da oralidade nos filmes de Coutinho. É muito relevante e arrojada a intenção do investigador em analisar a escuta do diretor, mas este se faz o diferencial para esta pesquisa. O foco de interesse aqui é a escuta do espectador.

Noutra direção caminha o trabalho de Jheison Nunes Holthausen (2012), intitulado *Marie Antoinette: a metaficção historiográfica de Sofia Coppola*, fruto de sua dissertação de mestrado. No seu texto, o autor procura investigar diversas questões acerca do filme em questão. Ele explora o universo feminino da cineasta, fazendo uma relação com o primeiro filme dela, observando traços comuns entre aquele e *Marie Antoinette*. O autor faz o mesmo tipo de comparação com outros filmes biográficos de gênero histórico.

Porém penso que a possível aproximação com esta pesquisa surgiu a partir da análise de questões que são anacrônicas da narrativa fílmica, a partir da metaficção historiográfica. Dentre diversos elementos que o autor aponta de sua análise, ele traz com força a música contemporânea ao espectador, mas não ao filme. O autor busca identificar a relação que se estabelece entre a narrativa, o que se vê, e o que se escuta, pois as músicas do filme são do tempo presente, enquanto o filme do século XVIII ou XIX. Acredito que nesta parte, a pesquisa me auxilia a pensar questões metodológicas quanto à relação entre som e imagem, observando suas relações são de correspondência ou não.

Ao entrar com o descritor *cinema – surdez* fiquei impressionado com o fato de não haver nenhuma pesquisa disponível para consulta com estas palavras-chave. Dadas as circunstâncias de não ter achado nenhum trabalho no Banco, subverti a ordem e resolvi buscar em outras ferramentas de busca da internet trabalhos de pós-graduação que versassem sobre a temática das palavras-chave em questão acrescidas das palavras *dissertação* ou *tese*. Com sucesso, encontrei dois trabalhos.

O primeiro é a dissertação *A segmentação em legendagem para surdos e ensurdecidos: um estudo baseado em corpus* (DINIZ, 2012). A autora aponta questões importantes acerca da legendagem de filmes para surdos, salientando que todas as legendas produzidas nos filmes atualmente no Brasil são produzidas a partir de uma proposta de legendagem para ouvintes e não para surdos. Ao se debruçar numa análise do filme *Irmãos de fé*, de Moacyr Góes e lançado em 2004, observou as categorias de significação de sua legendagem. Este trabalho ajudou a pensar a respeito do problema da legendagem para os surdos/ensurdecidos participantes e instigou a pensar alternativas em resolvê-los e, se não resolvê-los, contorná-los.

O segundo foi a pesquisa de doutorado e intitulada *O cinema e a flutuação das representações surdas – “Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...* (THOMA, 2002). A autora aponta que seu objeto de pesquisa consistiu em analisar como a alteridade surda é narrada, incluída e excluída de filmes, considerando os poderes que o

discurso fílmico tem de produzir e inventar narrativas. Assim, a autora apresenta uma lista exaustiva de personagens surdos interpretados por atores (também surdos) na história do cinema. Na segunda parte, ela analisa os aspectos da empiria produzida para a pesquisa. O contorno empírico consistiu na organização de encontros para conversas com estudantes universitários surdos sobre os temas da pesquisa – pedagogia cultural, representação surda, dentre outros – e sessões de cinema com os filmes analisados na primeira parte da tese. Analisa a percepção dos estudantes sobre os conceitos da tese e a parte mais consistente e tocante é a análise que ela faz das escritas dos estudantes acerca de cada personagem surdo dos filmes em questão. Acredito que este trabalho contribuiu com esta pesquisa por três motivos: primeiro, por desnaturalizar a ideia de que surdo não consegue assistir filme porque não o consegue entender; segundo, por trazer contribuições metodológicas no que diz respeito ao preparo das atividades empíricas com os participantes surdos; terceiro, por diminuir o “fantasma” sobre como tratar o surdo.

E por fim, ao pesquisar na base as palavras-chave *cinema – cegueira*, encontrei somente um trabalho. Na dissertação *Reescritura de ‘Ensaio sobre a cegueira’ ao cinema: ressignificações das imagens* (ALVES, 2012) a autora analisa, ancorada no conceito de reescritura, a tradução das imagens do texto literário como a cegueira, a abjeção, o caos, a solidariedade e a imagem da própria trama, foram ressignificadas na linguagem cinematográfica. A análise da autora está pautada em traços convergentes e divergentes de um e de outro, considerando as particularidades de cada filme.

Como segunda dimensão do levantamento de trabalhos, busquei os artigos da *SciELO* com os mesmos pares de palavras-chave. Desta forma, o primeiro foi *cinema – criatividade*, que rendeu três trabalhos como resultados da busca. Nenhum deles dialogava de forma mais direta com a pesquisa, de modo que não fazia sentido discorrer sobre os mesmos.

Ao verificar as palavras *cinema – diferença* encontrei cinco trabalhos. Destes, centrei-me em dois. No primeiro deles, intitulado *Cinema de autor para pessoas com deficiência visual: a audiodescrição de ‘O Grão’*, (ARAÚJO, 2011), a autora situa e descreve a autodescrição do filme no contexto do grupo de pesquisa, dando detalhes da execução do trabalho. No segundo artigo, intitulado *Otimismo, pessimismo, criação: pedagogia do conceito e resistência* (BIANCO, 2005), de cunho ensaístico, o autor dá pistas para a “pedagogia do conceito”, apresentada pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari. Ainda articula este com outros dois conceitos, o de “pedagogia da percepção” e “pedagogia do cinema”. Depois faz um exercício teórico de mostrar a importância destes conceitos no

constructo teórico deleuziano, enfatizando sua forte conexão com a concepção construtivista e criativa da filosofia e das artes, com a noção de “imagem do pensamento”, com a crítica da *doxa*<sup>9</sup> e do conceito, que, segundo o autor, reduzem a potência da diferença.

Ao entrar na base com as palavras *cinema – escuta*, dois trabalhos apareceram, porém apenas um deles interessa para esta pesquisa. Trata-se do artigo *Representação sonora entre literatura e cinema: a questão do ponto de escuta nas adaptações de ‘Persuasão’ de Jane Austen*. (COSTA & SOALHEIRO, 2013). No artigo os autores demonstraram “a possibilidade de analisar determinadas relações entre literatura e cinema não por pressupostos visuais, (...) como é mais usual, mas pelo som, na representação de ambientes sonoros pela palavra escrita e pelo audiovisual” (p. 209-210) a partir da obra da escritora Jane Austen.

Ao verificar as palavras-chave *cinema – surdez*, percebi que não havia nenhum artigo na base com a designação das palavras em questão. Como tentativa de conseguir trabalhos com palavras-chave parecidas, optei por, depois de fazer a pesquisa com as palavras iniciais, buscar trabalhos com os binômios *cinema – surdo* e *audiovisual – surdez*. Em ambas tentativas obtive igual insucesso.

As palavras-chave *cinema – cegueira* trouxeram como resultado o trabalho *Cinema de autor para pessoas com deficiência visual: a audiodescrição de O Grão*, que apareceu na pesquisa com as palavras-chave *cinema – diferença*.

Após a revisão bibliográfica em duas grandes bases de busca no país, observo que a escuta criativa dos sons do cinema pelo viés da diferença ainda é um espaço a ser mais desbravado, salvo alguns trabalhos na qual a diferença não aparece como traço distintivo entre dois objetos de ordens distintas.

---

<sup>9</sup> Deleuze define a *doxa*, o senso comum, como a imagem de pensamento que se pressupõe a si mesma. Este pensamento do autor é fruto de sua reflexão acerca da tradição filosófica, que pensa que a tarefa da filosofia é criar e disseminar conceitos. Quando um conceito se dissemina e vira “senso comum”, este deixa de estar aberto à diferença, à outras possibilidades de uma coisa ter outras acepções.



# C

Criação:  
no cinema, na escola,  
na escuta...

*A criação de um mundo é um ato livre  
e a vida, no interior do mundo material,  
participa dessa liberdade.  
(BERGSON, 2005, p. 269)*

A epígrafe em questão diz que a criação gera vida. É criando que podemos enredar outros modos de fazer vida e de criar outros mundos, os mais variados, com liberdade. O ato criativo constitui e constrói as ações humanas, desde criações consideradas mais técnicas, por assim dizer, que tem uma função mais clara e que atende a uma demanda específica, como as grandes obras de engenharia, das quais muitas pessoas irão usufruir; quanto está nas situações mais simples ou mais desprezíveis, como no ato de cantar uma música, de fotografar ou de gravar uma tomada de um filme. É sobre estas criações “mais desprezíveis” nas quais pretendo me centrar aqui neste verbete, ou seja, as criações que dizem respeito à arte, e mais especificamente ao cinema e à escuta criativa do som do cinema em espaços escolares.

As definições mais genéricas – aquelas que habitam os dicionários – trazem o ato de *criar* como “dar origem à” (AULETE, 2012, p. 235) e ele tem sido chamado de ‘criatividade’ ou ‘criação’, sendo muitas vezes usadas como sinônimos. *Criatividade* seria a “*capacidade de inventar, inovar, conceber na imaginação*” (p. 236). Por seu turno a *criação* é “*ação ou resultado de criar*” (p. 235) [os grifos são meus].

Tomando a dimensão do criar como *ação*, buscarei, pelo exercício filosófico, tecer fios ou linhas de fuga que deem conta das formas de criação que parecem mais informais ou talvez ‘aformais’, imensuráveis, incontroláveis e imprevisíveis, pois lidam com o informe, considerando que este é próprio aos movimentos de significação produzidos pelos indivíduos. Desta forma, primo por um exercício conceitual que se centre uma *filosofia da criação*, que

cartografa saberes e territórios sobre o ato criativo. A filosofia com a qual se pretende operar aqui é a que fincou seus pés no charco movediço que é a diferença.

Schèrer (2005, p. 1192-1193) salienta que Deleuze, como um dos principais responsáveis por tal rebeldia, senão o principal, “se liberou e nos liberou das ciências tão incertas quanto dogmáticas do estruturalismo, do lacanismo, da filosofia analítica; na contracorrente de tudo que esterilizou a criação, ao fazer do pensamento, na maior parte do tempo, um servo do poder e de suas palavras de ordem”. Foi ele ainda quem, junto ao filósofo e psicanalista Félix Guattari, trouxe a noção de que “as ciências, as artes, as filosofias são igualmente criadoras” (DELEUZE & GUATTARI, 2012, p. 11), no sentido de que estas três grandes áreas do pensamento humano estão em pé de igualdade no que diz respeito ao criar.

Porém, as três operam com modos diferenciados de operar a criação. A filosofia opera com o *plano de imanência*, a ciência com o *plano de referência* e a arte com o *plano de composição*. Aligeiramente pode-se dizer que a filosofia “recorta o caos, seleciona movimentos infinitos do pensamento e se mobilia com conceitos” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 140), criando-os e estabelecendo-os sempre provisoriamente a partir de relações de vizinhança entre os mesmos. A ciência, por sua vez, “tem uma maneira diferente de abordar o caos, quase inversa: ela renuncia ao infinito, à velocidade infinita, para ganhar *uma referência capaz de atualizar o virtual*” (idem, p. 140) [grifo dos autores]. Pode-se dizer que a ciência procura e cria referências dentro disto que os autores chamam de caos, ou seja, nela, faz-se o exercício de “criar um chão” para se olhar de um determinado lugar, dando funções às virtualidades produzidas pelo caos.

O plano de composição “capta um pedaço de caos numa moldura, para formar um caos composto que se torna sensível, ou do qual se retira uma sensação caoide enquanto variedade” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 242). O plano de composição diz respeito a um conjunto de sensibilidades criadas pelos artistas, mas que não se encerram neles, pois após criar uma obra de arte, como um filme, por exemplo, a obra produz uma onda vibrátil que foge à mão do artista. Observemos:

O jovem sorri na tela enquanto ela dura. O sangue lateja sob a pele deste rosto de mulher, e o vento agita um ramo, um grupo de homens se apressa em partir. Num romance ou num filme, o jovem deixa de sorrir, mas começará outra vez, se voltarmos a tal página ou a tal momento (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 193)



A possibilidade de ir e voltar numa obra, seja ela uma obra que se utilize do tempo para ser construída, como uma música ou filme; ou inscrita no espaço, como uma escultura ou um desenho, cria em quem a frui uma sensação de deslocamento do tempo. Neste caso, sai de cena o tempo *Χρόνος* (chronos), que é o tempo do relógio, o tempo do ritmo, das pulsações e entra em operação a noção de tempo *αιών* (áion), não mensurável, tempo do jogo, pois “no jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação” (HUIZINGA, 2007, p. 3-4). Na fruição e, de certo modo, nas nossas criações e recriações de uma obra de arte, suspendemos o tempo, atribuindo-o um outro movimento.

Estas recriações, possibilidades de ver e experimentar de novo, do produzir de novo tem a ver com duas coisas: a conservação da obra de arte e a criação dos *afectos* e *perceptos* dentro do plano de composição. O excerto da página anterior de Deleuze & Guattari (2010) nos levam a pensar sobre o zapear, no decorrer do tempo *Χρόνος* (chronos) um filme. Tal possibilidade pelo fato de que “a arte conserva, e é a única coisa no mundo que se conserva. Conserva e se conserva em si” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 193). Ao falarem que a arte conserva, os autores esclarecem que ela não o faz como a indústria que se preocupa com materiais e que “acrescenta uma substância para fazer durar a coisa” (idem). Neste caso a indústria está mais preocupada em fazer a coisa durar do que propriamente as vibrações que tal coisa pode produzir nas pessoas que a fruem. Neste caso, “a coisa ou a obra de arte, é *um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos*” (idem). [grifo dos autores].

Neste caso, o que se conserva numa ou numa obra, não é necessariamente ela em si, mas a “autoposição do criado”, ou seja, a edificação sensorial promovida pela obra, não a obra, mas os rastros de sensações que ela deixa na posteridade. Neste sentido, não é a obra que resiste, mas o que se sente dela. Deleuze (2013, p. 175) esclarece que “os perceptos não são percepções, são pacotes de sensações e de relações que sobrevivem àqueles que os vivenciam”. Pensando desta forma, os perceptos são entidades de nossas relações com as obras de arte que pairam nossas vidas a partir das produções artísticas através dos tempos: quando pensamos na obra do cineasta iraniano Abbas Kiarostami e logo lembramos dos perceptos que sua obra deixou no que diz respeito aos diferentes caminhos que eles nos fez ver (BERNARDET, 2004); ou quando pensamos em Jean-Luc Godard, evocamos que ele “aprendeu e tentou ensinar que podemos nos modificar e à realidade, que é possível perguntar, questionar, dizer não” (COUTINHO, 2013, p. 24), criar uma “trama que mistura

imagens e sons que contam” (DOMINGUES, 2013, p. 80), mas que ao mesmo tempo confundem, deixam perguntas.

Por seu turno, “os afectos não são sentimentos, são devires que transbordam aquele que passa por eles (tornando-se outro)” (DELEUZE, 2013, p. 175). Os afectos são o eterno estado de devir da obra de arte ou ainda das nossas criações, sejam elas na arte ou em outros âmbitos. Assim, os afectos são *o outro* que nos tornamos, ou num *nos tornando*, que vai nos impulsionar a não fazer mais do mesmo, mas a criar e a fazer algo novo. São os nossos caminhos que escolhemos seguir ou dar a ver ou as temporalidades suspensas do tempo *Χρόνος* (Chronos) nas quais escolhemos criar temporalidades recortadas, que interrogam o mundo e a nós mesmos e que querem produzir vida<sup>10</sup>.

Para que algo de novo aconteça e seja criado, é necessário ter-se em mente que “o acontecimento da arte não é um evento qualquer, ele precisa ser inventado e construído como imagem e como forma de aparição” (MEIRA, 2009, p. 100). Assim, os afectos criam artificialidades, no sentido que tudo o que damos a ver num processo criativo é um recorte de todo um caos com o qual estamos lidando, nos debatendo, recortando, repetindo, e repetindo para produzir outridades ou diferenças. Desta forma, como algo recortado, provisório, “o ato criador apresenta-se como algo parcialmente cognoscível” (idem, p. 105), porque não é só o processo criador que está em devir, mas o próprio criador está num processo de vir a ser que não se finda nunca. Assim, a criação não tem a ver com o “ornar”, como algum paramento, adereço, nem enfeite que macule a obra em si e o artista que a produziu, isto porque a obra é um ponto do caos que antecedeu à sua existência e que se sucederá a partir do contato de outras pessoas com ela. É um ciclo que se pretende vicioso e que tem diferentes rotas que são dadas pelo informe, pelos lastros e rastros do criador.

Ao falar do ato de criação, Deleuze (2016) diz que este nasce da absoluta necessidade de algo que falta, que queima. Ninguém cria nada por acaso, por prazer. Na tentativa de traduzir o que quer dizer, o filósofo evoca o cineasta Robert Bresson, que para ele, soube captar as mãos no cinema de formas tão admiráveis como poucos fizeram. Para Deleuze (2016), a mão falta em Bresson e por isso ele tanto a persegue. Não a filma porque ela sobra, mas porque uma mão não é a mesma se colocada sobre uma mesa ou sobre uma perna, sobre um rosto. A mão, na obra de Bresson, é um elemento que traduz o que o corpo é: “fonte e destino de toda a práxis humana” (MEIRA, 2003, p. 121).

---

<sup>10</sup> Vida *βίος* como forma de viver de um indivíduo ou grupo, em contraposição à vida *Ζωή*, que é uma vida comum a todos os seres vivos, como algo da espécie (cf. AGAMBEM, 2002), explicitação a qual Agambem (2002) retira do empreendimento teórico produzido por Aristóteles.

O ato criativo na arte [e no cinema] se deflagra pela irrupção de um problema. Inventamos problemas para serem ‘resolvidos’ e para terem como ‘resultado’ uma obra, seja ela de ordem física, conceitual ou espiritual. Bergson (2005) situa a matéria da invenção por duas vias. A primeira delas é que, quando inventamos, inventamos algo novo, que está diante de nós, imprevisível, como um precipício escuro para o qual saltamos sem saber se há embaixo logo um chão ou muitos metros queda a baixo, o que nos leva a ter que criar mecanismos para sobreviver. Em segundo lugar, toda invenção é uma invenção de problemas, não de uma rápida solução ou de respostas a eles. Algo relevante a se chamar a atenção é o fato de que

Em toda invenção subjaz sempre uma forma de intuição. Na escola, lhe é dada uma importância relativa, embora novas linhas de psicologia já a apontem como a forma superior de inteligência. No caso do cinema, a intuição é um elemento de estima e pode fazer toda a diferença no processo criativo. (FRESQUET, 2013a, p. 37).

O caminho para se criar (com o) cinema não é. É um caminho que *está* para ser trilhado, atravessado por todos aqueles que se lançarem nas investigações cinematográficas. Mas como descobrir qual o caminho? Que voz ouvir nesta travessia? Ao territorializar estas questões para pensar a criação com inspirações cinematográficas na escola, creio poder ser estabelecida outra relação entre professor, aluno e cinema. Nesta configuração não é mais “o professor é quem ‘dá’ os problemas, cabendo ao aluno a tarefa de descobrir-lhes a solução” (DELEUZE, 2001, p. 9), é antes um exercício de “liberdade, [que] está em um poder de decisão, de constituição dos próprios problemas” (op. Cit., p. 9). Desta forma, filmar é o problema porque traz consigo uma questão que lhe é subjacente: *o que* filmar. Este é o start para inventar outras criações de mundo, outras formas de viver nele ou ainda ser o espaço para que o outro mostre sua forma de existir. O cinema é arte de guerrilha, neste sentido, porque pretende criar outras ‘vivencialidades’ e usa a câmera como arma.

A criação, nesta arte, aparece por uma vontade de um novo. E “tanto no cinema, como na escola, somos colocados diante da possibilidade de reproduzir ou inventar. É necessário inventar, sempre, com o mundo, outros modos de habitá-lo” (FRESQUET, 2013, p. 33-34). No cinema e na escola a criação se irrompe na ausência, na necessidade de novas visualidades, de novas formas de dar a ver. A criação acontece quando a imagem que se tem no presente não dá conta de mostrar as singularidades que são engendradas no dia após dia do chão da escola.

O cinema na escola “opera imediatamente a transmutação de todos em espectadores. Diante da tela acontece uma horizontalização de nossa condição, até na posturas dos corpos, professor e alunos não estão mais contrapostos em dois lados” (FRESQUET & MIGLIORIN, 2015, p. 15), ambos estão atravessando juntos os riscos do enigma dado pela tela. Neste ponto de vista, é possível afirmar que todos estão praticando uma partilha do sensível (RANCIÈRE, 2009), a qual “faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade [de partilha] se exerce” (op. Cit., p. 16). Há uma noção de comum na experiência com as obras de arte cinematográficas na qual se experimenta politicamente os diversos modos de partilhar o sensível.

Todos estão sofrendo as imagens, encharcando-se de perceptos, corroborando a tese de que “não há coesão de forças no criar, mas acasos e fragmentações” (ZORDAN, 2010, p. 63). O filme cria uma atmosfera de recorte do caos que é o cinema, como arte que é ulterior, que, “se torna um esconderijo na escola” (FRESQUET, 2013, p. 99). É um ambiente de refúgio por ser considerado uma arte que possibilita encontros, que exercita a possibilidade de se ser outras coisas, inscrevendo pelo suporte da câmera estas outras subjetividades.

Por falar em suporte, é significativo trazer a ideia de que quando criamos algo no cinema, o fazemos com certa consciência de esta arte é produto de uma tecnologia. Neste sentido, Norton (2013), ao falar da relação entre técnica e criatividade, tensiona-a, afirmando que para produzir um filme é necessário manipular aparelhos tecnológicos tanto na gravação, quanto na finalização e até na projeção. Desta forma, o aluno, como aprendiz de cineasta, ao criar um filme escolhe elementos para inscrever no tempo sob o suporte da câmera. Assim, os processos de subjetivação criados pelo cinema são atravessados pelo dispositivo e criam novos perceptos.

No esboço dos perceptos e de novos afectos com o cinema na escola, três gestos são necessários à criação. O cineasta-educador Alain Bergala (2008) trouxe um esclarecimento sobre os gestos criativos executados pelo realizador de cinema. O autor propõe, assim, uma pedagogia da criação. Para ele, na análise da criação de uma obra,

trata-se de imaginar um retorno ao momento imediatamente anterior à inscrição definitiva das coisas, em que as múltiplas escolhas simultâneas que se colocavam para o cineasta estavam quase atingindo o ponto de serem decididas” (BERGALA, 2008, p. 129).

Em outros termos, seria imaginar as escolhas que um diretor faz sobre um determinado plano, por exemplo, ou sobre um tipo de som. Logo, a pedagogia da criação consiste em

efetuar uma análise – fundamentalmente criativa – do filme no qual se observe seus três gestos criativos: a *eleição*, a *disposição* e o *ataque*.

No cinema, como em outras áreas da vida, sempre há escolhas a se fazer dentro de um elenco de elementos disponíveis. No processo de feitura do filme, o diretor faz um grande processo de *eleição*. No decorrer do processo, ele escolhe o tema, escreve ele mesmo ou escolhe um profissional para roteirizar, escolhe atores, locações etc. A *disposição*, segundo gesto cinematográfico sugerido por Bergala (2008), consiste na ordem que damos aos elementos escolhidos para a criação cinematográfica. A *disposição* tem a ver com uma capacidade que nós temos de, ao criarmos algo ou ao elencar elementos para criar, os relacionamos, estabelecendo elos entre os mesmos. Um cineasta quando faz um filme dispõe elementos, escolhendo qual dele vem primeiro ou depois durante o processo de criação do filme. O terceiro gesto é o *ataque*. Ao se definir a locação, o que se filmará, que atores, que luz, entre outras escolhas e em que disposição isso aparecerá no enquadramento da câmera, o cineasta grava a cena. O momento do ataque é na verdade o momento onde as coisas de fato acontecem, onde o *rec* da câmera é apertado e as escolhas e as disposições dos elementos da serem filmados já não podem mais ser alterados, pelo menos a nível simbólico. É preciso esclarecer que estes gestos não são estanques: enquanto há eleição, há disposição e também ataque. Os gestos se mesclam e são passíveis de alteração em todo o tempo até que o filme fique, de fato, pronto.

Outro ponto forte na pedagogia da criação de Alain Bergala diz respeito à sua perspectiva sobre o fato de os gestos criativos do/no cinema serem algo individual ou coletivo. Na letra C de *Coletivo*, no *Abecedário de cinema com Alain Bergala*, o autor dá pistas de que em sua concepção a criação cinematográfica é individual, mesmo tendo a presença de um coletivo que, de fato, faça o que está ‘na cabeça’ do diretor passar para a tela:

Há uma ideia que corre por aí, uma ideia falsa, absolutamente falsa, que diz que o cinema seria uma arte coletiva. Isto é, confunde-se, em geral, o fato de que para se fazer um filme é preciso uma equipe com muitas pessoas. Como se a criação não fosse de uma única pessoa, mas uma criação coletiva. (...) No cinema há muitas pessoas que trabalham no filme, mas apenas uma tem o filme na cabeça. Só ela sabe, ao fazer um plano, como ele vai voltar no filme depois. (...) Em uma criação coletiva, cada um traz escolhas. (...) Essa questão do cinema (...) traz muitos problemas quando se faz cinema no contexto escolar. Quando crianças ou adolescentes fazem um filme, (...) se ninguém toma as decisões, se ninguém tem as escolhas na cabeça, não é um filme. Para que seja um filme é preciso que alguém, ao menos para cada plano, faça as escolhas (FRESQUET, NANCHERY & BERGALA, 2012)

Desta forma, na visão do autor fica clara uma percepção de que os processos de escolha no cinema são eminentemente individuais. A perspectiva de que a criação cinematográfica é eminentemente individual. Concordando, em parte, com o autor, suspeito que seria necessário estabelecer uma distinção entre *criação* e *produção* no cinema. A criação, de fato, estaria ligada aos gestos mentais de como ficaria o filme, de como cada plano, ao final da gravação funcionaria no filme. Porém não existe no cinema criação cinematográfica sem produção. São necessárias muitas mãos para que o filme que o diretor pensou venha à tona. Há a importância do iluminador, do assistente de produção, dos atores e de diversas outras funções que fazem com que o filme seja o resultado do trabalho de um bando, como sinalizam Deleuze & Guattari (2012b). Assim, o filme, como ideia, de fato pode ser de uma pessoa, mas como matéria a ser mostrada é fruto de uma coletividade.

Considerando tais questões, qual a relevância dos gestos criativos e da tensão ‘individual ou coletivo’ para se pensar uma escuta criativa, autoral e que dê margem para que a diferença seja elevada à última potência sem ser amaldiçoada?

Os gestos criativos do cinema precisam ser pensados à luz de uma lógica de criação que se pautar pela experiência. Segundo Zordan (2010, p. 64) criar é algo que não se ensina, que é pautado por um ‘se lançar’ “nas zonas instáveis das experiências”. Não que seja algo espontâneo no qual não esteja subjacente uma didática, mas o criar é algo que demanda o ato de experimentar. Seria mais o *fazer* do que o *falar sobre*. É neste terreno no qual se pisa em falso que o *eleger*, o *dispor* e o *atacar* ganham força para pensar o cinema para além do que se dá a ver, para além das visualidades empacotadas que nos são mostradas. Assim, urge pensar que sonoridades outras do cinema queremos criar com os alunos na escola e o que – ou quem – estas sonoridades representam. Aprendamos com o mestre Bresson<sup>11</sup> (2005).

Ao eleger uma imagem ou várias imagens, é importante não evocar “nada de valor absoluto de uma imagem” (BRESSION, 2005, p. 30). É preciso criar outros agenciamentos que ultrapassem a imagem que é dada a ver. Neste caso, pode-se recorrer a um som que esteja coexistindo com a imagem, mas não necessariamente nela. Ou dar-lhe potência para que ela, no contato com outra imagem ou com um som, produza diferença de perceptos. Quimera da eleição: pinçar uma imagem e um som que ambos não se representem como totalidades, mas que criem furos para que outras representações sobre ambas sejam vívidas, fortes, brilhantes, até se tornarem diferença pura (DELEUZE, 2000).

---

<sup>11</sup> Robert Bresson, cineasta francês nascido em “25 de setembro de 1907 na região de Puy-deDôme” (BRESSION, 2005, p. 143) e falecido em 18 de dezembro de 1999. Considerado um dos mais importantes do seu tempo e foi um dos grandes mestres do movimento minimalista no cinema.

Ao dispor uma imagem e um som, pensar “que cada imagem, cada som seja medido não apenas em relação a seu filme e a seus modelos, mas *a você*” (BRESSION, 2005, p. 43). [o grifo é meu]. Em outras palavras, o cineasta delega os acoplamentos sonoro-imagéticos ao realizador do filme, independente de ser aluno, professor, de qual condição de existência o indivíduo tenha. O *a você* responsabiliza, convoca o criador a operar medidas de peso e/ou contrapeso entre som e imagem. Esta disposição criará uma marca diferencial do modo de escuta de quem produziu a relação entre imagem e som e dirá muito de quem a criou, do som que ela persegue ou do qual tenta fugir.

“Saber exatamente o que este som (ou esta imagem) vem fazer aqui” (BRESSION, 2005, p. 51). O ataque é um momento precioso para se pensar uma escuta criativa do som do cinema na escola. Nele são materializadas as relações que os alunos mantiveram com o som durante suas experiências na eleição e na disposição. No ataque é possível perceber a diferença no modo de operar os diferentes sons. A escuta que os alunos fazem dos sons que os rodeiam vai ser determinante para que suas produções sejam únicas, que exalem com força a marca de sua diferença no modo de percebê-lo e manipulá-lo.

\*

E quando o que se escuta não está na tela? Que criações de escuta são tracejadas neste novo contexto? Nesta perspectiva, o que quer uma escuta criativa dos sons do cinema? Talvez fazer surgir “um novo tipo de produção estética que confronta a produção artística regular” (IAZZETTA, 2012, p. 29) e construir uma escuta criativa que faça “um movimento de apropriação da arte [cinematográfica] em que os processos de produção são substituídos” (p. 31) por uma produção própria, criando uma revolução estética na relação com o cinema.

Nossa constituição de existência diz muito acerca do modo ou da maquinação que vamos tramar para produzir nossos processos de criação. Ser vidente-ouvinte, ser cego, ser surdo, ou ainda, ser *um* ouvinte-vidente, ser *um* cego ou *um* surdo, fará com que a criação tome rumos imprevisíveis, incontroláveis e até incontornáveis, no sentido de ser impossível traçar contornos explicativos sobre tal processo.

A criação cinematográfica na escola, sob o prisma da escuta, procura abolir os modos representacionais com os quais a criação é tratada e como uma forma de respeito às minorias e às suas formas de sentir a arte. Diria que é ainda a criação levada às últimas consequências, ou seja, é criar subjetividades outras a partir da exaltação da diferença dos alunos que habitam a escola.



D

## Didática-artista

*Uma aula é ensaiada.  
É como no teatro e nas cançonetas, há ensaios.  
Se não tivermos ensaiado o bastante,  
não estaremos inspirados.  
Uma aula quer dizer momentos de inspiração,  
senão não quer dizer nada.  
(DELEUZE, Gilles, 2001)*

Ensaio e inspiração. Axiomas a que Deleuze (2001) recorre para responder no *Abecedário*, na letra *P de Professor*, sobre sua preparação para dar suas aulas. Ele, que à época já se encontrava aposentado, pareceu sintetizar o *quanto* na primeira palavra e o *como* na segunda. Quanto porque o *ensaio* é repetição, é fazer mais de uma vez. E é neste fazer mais de uma vez que a diferença se reforça e vai diferindo cada vez mais (DELEUZE, 2000). Como porque a *inspiração* é o modo de se pensar a atuação, de criar blocos de inspirações em si mesmo e nos outros também.

Cabe perguntar: como uma didática pretende agir frente à lógica do *ensaio* e da *inspiração* para oportunizar outras experiências com o som do cinema em espaços escolares?

A didática, em sua concepção mais diretiva e tradicional, consiste numa “disciplina técnica (...) que tem como objetivo específico a técnica de ensino” (PILETTI, 2006, p. 42). Apesar de a didática ter, de certo modo superado esta perspectiva tecnicista por uma didática mais crítica (CANDAU, 1984; LIBÂNEO, 1984, 1994; MARTINS, 1998; CANDAU, et al., 2000), parece que não se fez pensar sobre a performance docente<sup>12</sup> ou sobre a docência como ato de reinvenção e de artistagem.

<sup>12</sup> A performance docente à qual me refiro baseia-se mais numa perspectiva de produção do que propriamente numa perspectiva de desempenho, já que “a performance (...) caracteriza-se (...) como uma arte metalinguística, visto que utiliza a representação como modo de neutralização de representações naturalizadas – sociais e culturais” (PEREIRA, 2013b, p. 30) e assim, ela “interroga, resiste e intervém; designa uma forma liberadora de ação; dissolve as fronteiras entre a arte e a vida; relacionando-se, portanto, com o múltiplo, com o diverso e com o diferente” (op. Cit., p. 32).



Ao que parece, a perspectiva didática que permeou (e que, de certo modo, ainda permeia) a atuação docente com o cinema na escola é aquela primeira, a de pensar a técnica de ensino, isto porque os filmes há muito têm sido pensados como instrumentos técnicos para apropriação de conteúdos que estão presentes nos filmes, sem necessariamente tecer uma relação para além do uso das imagens e aos sons dos mesmos.

A partir desta reflexão, tenho pensado que o professor, em sua atuação docente, pode dar – pelas vias de sua didática – outras possibilidades ao cinema, ou dito de outra forma, pode criar uma didática radicalmente pessoal, ou como diria Corazza (2013), numa inspiração foucaultiana, uma didática-artista. Uma didática-artista do cinema é aquela que transcria<sup>13</sup> uma didática do fenômeno cinematográfico na escola. A didática do cinema seria aquela que se reconhece como aquela que se pensa impotente, pois lida com o incontrolável, com o imprevisível e com o incontrolável. Na verdade, creio que urge transcriarmos uma didática-artista que não dê conta do fenômeno cinematográfico puindo os modos canônicos e ‘didatizados’ de operar com esta arte. Traduzir criativamente, provocando infidelidades ao objeto cinema, profanando e esgarçando sua existência até à última consequência, “considerando que é da natureza da tradução ser infiel ao original, (...) que toda didática criada não pode ser menos do que resultado de alguma artistagem (...)” (CORAZZA, 2013b, p. 190). Assim, uma didática-artista do cinema é aquela que o provoca, estabelecendo relações de vizinhança com outras áreas do conhecimento, que traz à vista outros sujeitos na relação cinema e educação e também a ver, a ouvir, a sentir, outros modos de percepção desta arte nas escolas.

O professor foge da lógica explicadora, reorientando sua direção para uma lógica emancipadora (RANCIÈRE, 2010). Em ambos os casos a questão das inteligências está em jogo. No primeiro, a inteligência é desigual: o professor tem e o estudante não tem ou professor tem mais e o estudante menos e nunca chegará a ter a do professor. No segundo, no qual há a emancipação, ambos possuem igualdade de inteligências, já que na perspectiva ranciereana inteligência “não significa igual valor de todas as manifestações da inteligência, mas igualdade em si da inteligência em todas as suas manifestações” (RANCIÈRE, 2012, p. 14). Dentro desta lógica, questiona-se “se o cinema na escola pode ser atravessado pelo desejo que rompe uma causalidade e uma linha reta do mestre ao estudante, [e se] esse princípio de

---

<sup>13</sup>A transcrição é uma “tradução que adota uma concepção de linguagem não instrumental; não fundada na transitividade da função referencial; nem centrada na comunicação, e sim, na nomeação; numa explícita posição de autorreferencialidade, derivada da função poética.” (CORAZZA, 2015, p. 112)

igualdade demandaria o desaparecimento do mestre” (MIGLIORIN, 2015, p. 71). O lugar do mestre seria o de experimentar com o aluno o ato de tornar a experiência com o cinema ser arriscada para ambos, principalmente pelo fato de ser um saber que ambos ignoram. O cinema na escola, pela via do risco, é uma prática a qual ambos não dominam plenamente as regras que “definem os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso” (FOUCAULT, 2012, p. 37) cinematográfico.

Nesta perspectiva, há uma dupla posição do professor, uma na qual o professor se expõe, reconhecendo e afirmando sua ignorância e a outra na qual ele torna-se o agente que vai operar na lógica que “tentar emancipar o aluno como espectador ou como sujeito social [e que] resulta no desafio de deixá-lo diante da responsabilidade de pensar, sentir, correr riscos, criar e se expor” (RESENDE, 2013, p. 95). Neste terreno movediço e inconstante, o cinema aparece como uma onda de desterritorialização (DELEUZE & GUATTARI, 2010) do saber do professor e de seu modo de viver com a diferença em suas instâncias diversas. O cinema como um saber que, nem aluno, nem professor dominam, pode proporcionar experimentações que tornem o ato de “educar como obra de arte, (...) com potência criadora, apta a reverter ordens e representações” (CORAZZA, 2006, p. 18).

Uma didática-artista que engendre e mova outras posturas docentes com vistas a potencializar criações na escola e que estas potenciações abram margem a outros afectos e perceptos (DELEUZE & GUATTARI, 2010) dos alunos. Qual a importância da atuação docente para a construção de uma escuta dos sons do cinema? Dito de outra forma, qual o papel do professor no sentido de criar situações nas quais diferentes escutas sejam postas na roda?

Suspeito que seria fundamental para o professor pensar sua ação, fazendo da docência “um ato estético, dizendo respeito antes a uma ‘provocação’ que precisamente à dimensão pedagógica de uma prática artística ou discursiva” (PEREIRA, ICLE & LULKIN, 2012, p. 336). Desta forma, quando penso na atuação do professor como performance nas aulas de cinema e nas escutas de seus sons, falo da ação e da reflexão daquele com vistas a criar condições, a partir de sua atuação, para que diferentes escutas dos sons do cinema se manifestem.

Neste set não existe um cenário pronto e que requeira do professor uma performance unívoca. Pelo contrário, a perspectiva da performance numa didática-artista é aquela que procura abolir “perfil, identidade, função, papel de O Professor; uma essência universal de professor, uma arcaica vocação educadora, um modo certo de planejar, de dar aula, de avaliar,

de formular um currículo” (CORAZZA, 2013a, p. 25). Uma didática-artista do cinema na escola é aquela que não cria rotulações quanto à atuação do professor. É aquela que dá margem para o professor simulacro, que foge com todas as forças a uma lógica reducionista da ação docente.

Assim, “os educadores-artistas são tomados em segmentos de um devir-simulacro, cujas fibras levam de um devir a outros, transformados naquele e que atravessam os limiares de poderes, saberes, subjetividades” (CORAZZA, 2013a, p. 25-26). Produzem outros jeitos de ser, outras percepções quando se colocam num devir-cego, num devir-surdo. Criam outras corporeidades no encontro como o outro, pois “um bom encontro faz passar pelos corpos fluxos intensos, *incorporais*, que dão uma qualidade estética ao acontecimento” (ZORDAN, 2013, p. 175) [o grifo é meu]. O devir-surdo e o devir-cego não são para o professor fluxos corporais, porque apesar de todo o esgotamento de tentativas de se aproximar de como é a percepção de um cego ou de um surdo do som do cinema, vai continuar sendo tentativa, ou seja, eterno devir.

O professores-artistas, enquanto “compõem, pintam, estudam, (...), ensinam, (...), eles tem apenas um único objetivo: desencadear devires” (CORAZZA, 2013a, p. 26). Estas artistagens também tem uma dimensão política importante, pois nesses quefazer os professores experimentam como é trazer à tona outras escutas. Não se pretende criar um endereçamento (ELLSWORTH, 2001) unívoco de escuta nem criar uma tipificação desta. A performance docente pretende pôr à prova uma determinada escuta dominante para que outras escutas rarefeitas, provenientes de simulacros variados, possam se fazer valer nas situações nas quais seu corpo é colocado em contato com os corpos dos alunos.

O professor-artista-do-cinema na escola é aquele que, ao seu modo, consegue “enquadrar, fazer de conta e tomar decisões, ensaiar modos de ver: construir pontos de vista, ensaiar modos de ouvir: construir pontos escuta, ocultar/revelar, colocar em relação, crer/duvidar, descronologizar e intensificar o tempo, inventar, criar sentidos” (FRESQUET, 2013c, p. 91). Os dez rastros listados são de extrema importância para a didática-artista do cinema, pois eles põem em xeque as representações e as performatividades da docência do cinema na escola, não tornando esta uma camisa de força na qual sejam criados *modus operandi* verdadeiros, que funcionam ou que, ao final, fiquem no ponto, como receita de bolo. Desta forma, ao criar descontinuações, ao burlar o tempo e o enquadre que a escola professa, destronando o princípio de igualdade e uniformidade, o professor pode se lançar na arena das escutas dos sons do cinema



# E

## Escola esquizofônica?

*A escuta (...) se apresenta  
cada vez mais confinada.  
Antes de se propor como uma possibilidade de  
uma investigação e descoberta do sonoro, ela se  
encontra numa trincheira sônica  
que se impõe aos ouvidos.  
Está arregimentada pela  
busca de se tornar tanto uma  
propriedade de uma cultura que se apropria,  
mais e mais, daquilo que preexiste,  
seja da condição da vida  
à própria condição da escuta(...)  
(OBICI, 2008, p. 36)*

A escuta tem valor de ouro na escola, assim como em inúmeras outras instituições e espaços. Porém é nela que a relação com o sonoro é extravagante, hipertrofiada e que atualmente tem trazido desafios para se pensar a produção de subjetividades. É também lugar para se ponderar como a produção do sonoro, seja o sonoro nas aulas, o sonoro-musical, o sonoro-cinematográfico ou qualquer outro devir-sonoro tem se sido significadas pelos sujeitos.

Nas relações entre professores e alunos durante as aulas, as relações sociais e a produção do conhecimento baseiam-se basicamente nas relações entre os sons que os sujeitos falam e a escuta de outros tantos que se põem a perceber o que se diz. Obici (2008) convida-nos a interrogar o lugar da escuta, neste caso, na escola. É ela espaço de investigações, descoberta e invenção de outras formas de se lidar com o sonoro? Ou estaria ela presa numa bolha de produção sonora enlouquecida (e enlouquecedora) na qual só resta à escuta se colocar de forma passiva, sem produzir nada de novo e inventivo?

Como respeitável pensador da educação brasileira, Freire (2009) dá pistas em sua *Pedagogia da autonomia* para pensar qual a postura do professor em situações de escuta com

seus alunos na relação com o conhecimento. Assim, ele sugere o que seria um ‘bom professor’:

(...) o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* do seu pensamento. sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. [os grifos são do autor] (FREIRE, 2009, p. 86)

Penso serem pistas interessantes as apontadas pelo autor, pois estas versam sobre o convite que um professor deve fazer ao seu aluno, convidando a sua escuta a promover movimentações paralelas de pensamento àquele que está sendo produzido pelo professor. Pensar que as dúvidas, pausas e incertezas do professor medeiam essa relação entre eles e os alunos é algo que torna a escuta dinâmica e atenta. Além disto, garante um espaço de escuta que poderá ser profícuo, pois os alunos se veem seduzidos pelo discurso do professor.

Porém, mesmo considerando o contexto de produção da obra<sup>14</sup>, discordo em certa medida do que ele pensa porque, ao que parece, a escuta neste caso parece ter uma postura unilateral. Desta maneira, se não problematizarmos as relações de poder engendradas pela instituição escolar, tendemos a naturalizar a ideia de que o professor convida o aluno a pensar com ele a partir do que ele fala. No excerto o autor deixa explícita a ideia de que o aluno que precisa acompanhar o movimento do pensamento do professor. Sem o contrário isto não seria uma situação na qual a escuta é quase coagida a acompanhar quem fala?

Dependendo de como se conduz a situação, só se reforçará uma política de silenciamento nas salas de aula. Estas ações habitualmente trazem consigo a ideia do outro, mesmo que com a ideia de um outro subalternizado. Toda e qualquer postura de escuta na escola na qual esta seja exercida de forma unilateral e coagida, teríamos uma situação de silenciamento, que está sempre a serviço de quem fala e é geralmente feito em função de quem silenciou.

A escola precisa ser um espaço no qual a escuta seja não só feita, mas seja também objeto de discussão. Neste ponto, a escuta na escola torna-se ponto importante na agenda de debates da mesma. Mesa-redonda na qual as relações de poder marcadas pelas posições que

---

<sup>14</sup> Paulo Freire lançou *Pedagogia da autonomia* em meados da década de 1990, tempos os quais o Brasil ainda sofria resquícios claros do regime militar mesmo tendo se passado mais de dez anos de término daquele. Apresentar a relação professor- aluno num enquadre no qual o aluno “acompanha a intimidade” do pensamento do professor era algo um tanto ousado. De forma que é preciso esclarecer a relevância deste educador para se questionar a autonomia e a relação professor e aluno na escola.

os sujeitos ocupam sejam diluídas, pelo menos para que a escuta seja mais desarmada. Neste enquadre, a escuta toma uma dimensão política. Com o levantamento destas questões,

podemos nos perguntar: Que espaços estamos reservando aos alunos para que possam falar de si e do que vivenciam nas escolas? Como esses momentos podem se traduzir em riquezas para pensar os limites da escola [e da própria escuta]? Que silêncios e silenciamentos são denunciados quando são os alunos quem falam? O que fazemos com isso que os alunos nos dizem? Que silêncios e denúncias estamos dispostos a escutar? (FERRARI & MARQUES, 2011, p. 19)

Para dar uma resposta às questões, é preciso que professores e equipe diretora da escola também repensemos, neste caso, nossa postura como ouvintes. Domingo (2013) considera que “isso supõe pôr-se à escuta, pôr-nos a pensar juntos e prestar atenção ao que [os alunos] dizem, ao que nos dizem, procurando refletir sobre o que tudo isso nos sugere, nos desperta, nos desconcerta” (DOMINGO, 2013, p. 11). Desestabilizar os papéis preestabelecidos, anarquizar, em alguma medida, as relações e horizontalizá-las é a ideia. Com isso, percebe-se que a escola pode ser um espaço no qual haja uma política de escuta, ou mais, políticas de escuta. Isto porque a multiplicidade de relações interpessoais de escuta geram novos modos políticos de se pensar a escuta na escola. É importante salientar que não se faz aqui uma “vista grossa” às relações de poder que insistem em se manter, mas penso que consciência destas forças pode ser uma via para transformá-las. E quando houver silêncio, é importante frisar que este precisa ser um espaço ávido de futuro, de possibilidades.

Com esta postura, será possível ver nascer um ambiente propício para qualquer atividade que possa lidar com a escuta de maneira menos unilateral e mais fluida. Mais preocupada com o devir do que com a imposição do poder pelo discurso e pelo modo como este é falado. Assim, vê-se terreno fértil para o desenvolver de uma escuta atrelada à uma – ou várias – linguagem(ns) artística(s) que desestabilize(m), que anarquize(m) um pouco mais as relações.

Repensando as situações de escuta como algo produtivo e que centre a atenção, tornam-se potentes as ideias produzidas pelo compositor e educador musical canadense Raymond Murray Schafer (1991, 2001), que propôs uma “clariaudiência<sup>15</sup> nas escolas para eliminar a audiometria nas fábricas. Limpeza de ouvidos, em vez de entorpecimento de

---

<sup>15</sup> Explica Schafer (2001): “Literalmente, audição clara. O modo como emprego este termo não é nem um pouco místico; ele simplesmente se refere à excepcional habilidade auditiva, tendo em vista particularmente o som ambiental. A capacidade auditiva pode ser treinada, para se chegar ao estado de clariaudiência por meio de exercícios de *limpeza de ouvidos*. (p. 363) [grifos do autor]

ouvidos” (SCHAFER, 1991, p. 13-14). A partir de exercícios em escolas canadenses, discriminando auditivamente com alunos os sons do ambiente com vistas a limpar os ouvidos dos mesmos, Schafer criou o que Obici (2008) chama de uma *pedagogia da escuta*.

Os objetivos desta pedagogia consistiam em colocar em prática as ideias do autor sobre a paisagem sonora<sup>16</sup>. Para Schafer (2001, p. 23), “a paisagem sonora é qualquer campo de estudo acústico. Podemos referir-nos a uma composição musical, a um programa de rádio ou a um ambiente acústico como paisagens sonoras”. Estas concepções de som, limpeza de ouvidos e de uma pedagogia da escuta, de forma mais organizada, são frutos da liderança de Schafer no World Soundscape Project, que foi um

projeto sediado no Estúdio de Pesquisas Sonoras do Departamento de Comunicação da Universidade Simon Fraser (...). O projeto nasceu em 1971 e desde então se tem realizado um grande número de pesquisas nacionais e internacionais relacionadas com a percepção auditiva, o simbolismo sonoro, a poluição sonora etc., tentando unir as artes e as ciências dos estudos sonoros (...) (SCHAFER, 2001, p. 366).

Desta forma, fica clara a preocupação com o fato de que a escuta é socialmente construída, que o estado de escuta precisa ser polemizado e “necessita ser pensado como ato político de produção e de delimitação de territórios” (OBICI, 2008, p. 55). Por se tratar da escuta na escola uma questão de território, de um lugar que que é habitado por indivíduos que construíram uma determinada tradição de se lidar com os sons que esta questão precisa ser levada em conta. É num entroncamento com a noção de território – físico, sonoro e existencial – que está alicerçada a ideia de escuta e nas esquizofonias que esta noção traz e produz.

Do grego *σχίζο* (*schizo*) e *φωνη* (*som, voz*), esquizofonia, para Schafer (2001) “refer-se ao rompimento entre um som original e sua transmissão ou reprodução eletroacústica. É mais um desenvolvimento do século XX” (p. 133). Na perspectiva schafariana, a esquizofonia seria quando, por exemplo, escutamos a voz de uma pessoa a partir da tela quando um filme é exibido, mas este som não corresponde, em termos de produção sonora, à voz dela. Ou quando, também num filme, uma cenografia sonora<sup>17</sup> de uma floresta não é o som original da mesma, não está sendo produzido por ela, diretamente.

<sup>16</sup> *soundscape*, originalmente. O termo foi traduzido como paisagem sonora como tentativa de se aproximar o máximo da concepção original do termo, que foi cunhado à semelhança de *landscape* (paisagem).

<sup>17</sup> “As cenografias sonoras são compostas de sons que vão ambientar o espectador/ouvinte do filme no contexto em que determinada cena se passa” (RESENDE, 2013, p. 31) e têm por função “unificar as imagens, envolver

Nesta perspectiva e pedagogia, o fruir o som do cinema na escola está enredado de questões para esta arte. No trabalho de Flores (2006), é possível perceber uma taxionomia dos sons do cinema, que consiste na cenografia sonora, citada anteriormente, nas vozes, nos ruídos e nas músicas. Já Deleuze (2013b) sinaliza que no plano sonoro de um filme há pelo menos três grupos de sons: falas, ruídos, músicas. Ele sinaliza que é possível fazer também a possibilidade de um número maior de componentes sonoros:

os ruídos (que isolam um objeto e isolam-se uns nos outros), os sons (que marcam relações e estão em relação mútua), as fonações (que recortam essas relações, podendo ser gritos, mas também verdadeiros “jargões”, [...] ), as falas, a música (DELEUZE, 2013b, p. 277).

É imprescindível se ressaltar é que a maioria das experiências estes sons do cinema na escola se dá a partir de som que são esquizofônicos, ou seja, que são partidos, cortados do seu ponto de produção original, independentes de a que categoria o mesmo pertença. Mesmo que um pianista esteja executando uma música na tela, quando assistimos a um filme, não é o pianista que está produzindo o som. O que está produzindo, ou na verdade reproduzindo o som é a caixa de som ou o computador.

Assim, muitas de nossas relações de escuta na escola em experiências estéticas se dão a partir de sons armazenados, provocando uma relação indireta e mediatizada com o dado sonoro. Todo armazenamento de dado sonoro e sua reprodução causa um discrepância entre o armazenado e o som de origem e quando um aluno se depara com um som original que ele só ouviu por via de armazenamento, às vezes sua sensação é a de como ele estivesse ouvindo aquele som pela primeira vez.

Na perspectiva esquizofônica de Schafer, “há *autoridade* na magia do som capturado” (2001, p. 133) [grifo do autor] e esta magia talvez explique o estado de hipnose e/ou de perda auditiva entre estudantes (LACERDA *et. al.*, 2011). Ao estarem em sala de aula, às vezes muito ruidosas, os estudantes encontram nos aparelhos que reproduzam música com fones de ouvido para tentarem ‘fugir’ deste ambiente, ou até mesmo para fugir das atividades da sala de aula. “O pesquisador da paisagem sonora está interessado nas mudanças que se verificam na percepção e no comportamento” (SCHAFER, 2001, p. 132) dos estudantes e na relação deles com as obras de arte que têm o som como parte da matéria viva da experiência estética.

---

cada espectador na sua relação com o filme, (...) ajudar a fazer o espectador sonhar, sublinhar pontos fortes da ação, identificar características das personagens (...)” (FLORES, 2006, p. 129).



Por outro lado, penso que a perspectiva esquizofônica de Schafer (1991, 2001) é reducionista, no sentido de que é de sua natureza parecer acabar com a possibilidade de sons que sejam produzidos por aparelhos que reproduzam o som de forma mecanizada. Nesta forma de enxergar, a obra do autor parece apresentar uma ideia de “ecologia de modo a se separar natureza biológica e a máquina” (OBICI, 2008, p. 51). Assim, numa perspectiva binarizada de produções de escuta na escola talvez, pode-se perceber que talvez haja um decréscimo de experiências de escuta, eliminando o que seria nocivo, ao invés de propormos situações que friccionem a escuta original e a escuta mediatizada.

Com vistas a superar uma ideia de que existe uma ‘escuta biológica’ que é ‘boa’, e uma ‘escuta maquinizada ou tecnológica’ que seria ‘má’, na verdade o mundo da mídia e da tecnologia na verdade tensiona os modos de escuta que se fazem pela ordem do coletivo, dando lugar a uma dimensão de escuta – um outro âmbito da esquizofonia – que é mais individual e que se deve a uma amplitude de uma escuta mediada pelos aparatos tecnológicos. Esta escuta constitui assim o que chama-se de *audibilidade moderna*, que é aquela que é “entendida como a história do contexto e das condições de consolidação do regime de escuta da modernidade; reconhecendo, concomitantemente, o papel das tecnologias de comunicação neste processo” (SÁ, 2010, p. 92).

Mp3, celulares e outros aparelhos de reprodução sonora tem posto outros problemas às audibilidades. Conforme aponta Sterne (2010), estas audibilidades trazem questões para pensar a acústica e a psicoacústica, pelo fato de que, enquanto se concebia que o ouvido era um ‘filtro’ do fenômeno sonoro apenas reproduzindo o som original, estudiosos daquelas ciências afirmam que o nervo do ouvido não acompanha o som como ele é enquanto ele acontece de fato. Desta forma, as amplificações sonoras que recebemos, sejam nas caixas de som ou nos fones de ouvido são resultados de uma relação descontínua que se estabelece entre o aparelho auditivo dos ouvintes e o som. No caso dos indivíduos ouvintes, a relação com o som se dá pelo nervo auditivo, o que confere a estes indivíduos a possibilidade de criar uma ‘bolha sonora’ colocando um determinado som diretamente no ouvido a partir de um fone de ouvido. O fone de ouvido, por sua vez, cria outra ambiência sonora e amplia a possibilidade do ouvinte se sentir participante do som que está escutando, quase que ultrapassando a barreira que existe entre o som e a pessoa que escuta.

Outro aspecto relevante que chama a atenção na relação dos indivíduos com os sons mediatizados é que se deve considerar que a

psicoacústica é a corporificação do som. A resposta psicoacústica não é localizada somente em um lugar: [, no caso dos ouvintes,] o ouvido concentra, foca e estratifica vibrações em sons que o nervo auditivo traduz em sinais para o cérebro perceber. Mas o canal auditivo não é o único lugar que conduz vibrações para o nervo auditivo: a cabeça toda pode e, de fato, conduz vibração, assim como a cavidade peitoral. (STERNE, 2010, p. 78)

Assim, apesar de a relação dos corpos com o som se dar majoritariamente com o que Sterne (2003) chama de “mecanismo timpânico”<sup>18</sup>, o corpo é todo um receptáculo das vibrações produzidas pelo fenômeno sonoro. O excerto citado anteriormente traz à tona uma questão relevante no que diz respeito ao fato de dizer que nossa resposta psicoacústica não está centrada somente no aparelho auditivo, mas em todo o corpo. Parece ficar claro que, neste enquadre, pessoas surdas se relacionam com o som, considerando duas questões: em primeiro lugar os próprios ouvintes, como citado anteriormente, percebem o som de forma precária, o que não os colocariam num lugar de privilégio em relação aos surdos; e, por outro lado, pelo fato de que o som toca os surdos, de alguma forma, pela vibração sonora.

Considerando estes aspectos, necessitamos pensar uma posição de escuta dos sons cinematográficos na escola que leve em conta a problemática do suporte e da reprodução sonora em relação com o som original e também a problemática das distintas percepções. O ato de captar sons na/da filmagem, por exemplo, é uma possibilidade de operar atritos e fissuras numa concepção de escuta binarizante. Filmar e estar consciente da relação que se mantém com o som, na medida da pessoa que filma, é uma forma de habitar um lugar de escuta nas produções artísticas escolares, transformando este lugar fronteiro de escuta como um lugar de experimentações. Lugar poético que ultrapassa em alguma medida a noção de *mimesis*, de repetição de um ou de outro lado da história.

Desta forma, assumo uma perspectiva de consideração de uma condição *esquizo* de escuta na escola, uma esquizofonia produtiva, pois penso que a potência da ideia se encontra numa acepção do termo em direção oposta a que foi dada por Schafer, que o construiu “relacionando-o com a esquizofrenia, quis conferir-lhe o mesmo sentido de aberração e drama” (SCHAFER, 2001, p. 135). À primeira leitura, causa certo susto o fato de o ele considerar a esquizofrenia como catástrofe. Mas como o próprio Schafer pretendia, o termo foi cunhado “pretendendo que ele fosse uma palavra nervosa” (SCHAFER, 2001, p. 135).

---

<sup>18</sup> “o ouvido é um mecanismo que pode ser usado – instrumentalmente – para uma variedade de fins. Então, o principal desta história é a noção do ouvido como um mecanismo para transmitir vibrações. Especificamente, este mecanismo pode ser chamado um mecanismo *timpânico*” (STERNE, 2003, p. 34). Tradução livre de: “*the ear is a mechanism that can be used – instrumentally – to a variety of ends. So foremost in this history is the notion of the ear as a mechanism can be called a tympanic mechanism*”

Uma esquizofonia que, ao se fazer móvel pelos sujeitos da escola que a produzem, se interrogue sobre sua origem, sobre o que e quem ela é, que ensaie novas possibilidades de rostidades, mesmo considerando que, de fato, ao desfazer o rosto corre-se o risco de beirar à loucura (DELEUZE & GUATTARI, 2012). Numa condição “esquizo [se] perde ao mesmo tempo o sentido de rosto, de seu próprio rosto e do dos outros, o sentido da paisagem, o sentido da linguagem e de suas significações dominantes” (idem, p. 64). Desta forma, urge pensar como nesta condição *esquizo* de escuta na escola se tenha como possibilidade ressignificar os sentidos citados.

É a escola o lugar no qual se pode interrogar o rosto de um ente ou de uma associação a qual este representa. O espaço-tempo para a saída de uma condição que represente as normatividades de escuta que são dadas e para estranhar as vozes que vociferam para que indivíduos tenham uma escuta estacionária, ou ainda retrógada. Lugar que desnatura as paisagens dadas a ver e que interroga os sons que estas paisagens produzem. Ou que ainda, criam paisagens sonoras outras, paisagens insanas, futuristas, fruto da imaginação de uma condição que se quer cortada, decepada de uma escola que regula as esquizofonias dos sujeitos que a habitam.

É a escola que vai desobedecer às arbitrariedades da linguagem da escuta, que se pretende castradora. É a escola que vai romper com o medo de se desobedecer à linguagem, que vai ensaiar outros modos de comunicar e fazer a escuta “a partir do anúncio de um abismo: aquilo em que acreditávamos antes não eram mais que muletas que caem ao caminhar-se” (SKLIAR, 2014, p. 128). É ela que vai ensaiar processos de escuta precários, provisórios, um “escutar como fragilidade: onde o sentir vem primeiro” (idem). Um sentir que busque, de algum modo, um encontro com a nossa própria voz, não a voz, literalmente falando, até porque isso talvez fosse impraticável numa escuta esquizofônica surda. Mas uma voz que nos faça “descobrir o próprio passo”, que nos ensine a “remover-nos de nós mesmos, daquilo que nós somos, daquilo que de nós se sabe” (idem). Uma voz que crie outros lugares de escuta, que crie outras sensibilidades e molecularidades de expressão, mesmo sendo nós surdos, cegos, em ensaios de, ou qualquer outro alguém que prime por gerar diferença, pois “o idêntico a si mesmo não provoca nada que não seja (...) a saturação” (idem).

É a escola o lugar de se fazer experimentação da diferença, lugar supremo da experiência, considerando que “a experiência é o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2014, p. 18). A experiência é a possibilidade de fazer a

escuta tomar dimensões outras, nas quais os alunos não sejam espectadores passivos, no sentido de observar a possibilidade passar e não ser tocados por ela. Por outro lado, podem ser passivos no sentido de serem receptáculos para criar outras escutas, que estejam revestidos “de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção” (idem, p. 26).

Experiência como prolegômenos de “habitar territórios-midiáticos-polifônicos-fragmentados” (OBICI, 2008, p. 48), que colocam em movimento a subjetividade e sua possibilidade de ir de um lugar a outro, tendo que inventar rotas livres da vococentricidade, dando lugar a escutas num devir-surdo, num devir-cego, entre outros. O que parece estar em xeque não é trânsito, mas como ocupar e transitar estes solos movediços. e, “em virtude destas características a escuta desliza, o território sonoro se torna móvel, nômade” (idem). Desta forma, a escola chamada ‘regular’<sup>19</sup> tem várias esquizofonias regulares – e, de certo modo, reguladoras; uma escola de surdos tem ou pode engendrar várias esquizofonias surdas; e uma escola de cegos tem ou cria uma ou várias esquizofonias cegas. O que deve ficar no horizonte é que, a despeito do que se ache da esquizofrenia e/ou da esquizofonia “tanto a esquizofrenia quanto a esquizofonia estão prenhes de potências revolucionárias e criativas” (op. Cit., p. 49).

Assim, o caminho tem duas possibilidades. Na primeira se introduziria o silêncio na escola não como silenciamento, mas como movimento de sentido (ORLANDI, 2007) e de reflexão sobre as escutas dos outros. Um silêncio que não é apolítico, ao contrário, que faz política enquanto capta o que está à volta para, como numa revolução, questionar o *status quo* da escuta que muitas vezes é imposto. Silêncio como “respiração (...), como fuga da apatia, da tirania, do vozeirão” (SKLIAR, 2014, p. 129). Na segunda qualificaríamos a escuta, não no sentido de torná-la melhor como se houvesse uma escuta ruim, mas qualifica-la como dobra do silêncio, ou seja, um exercício de por em escuta a própria escuta para que se escute o outro, considerando que a escola esquizofônica opera no lugar da dobra.

Assim, o cinema pode ser um desvio para tornar a escola um lugar no qual sejam experimentadas esquizofonias da escuta, sejam elas “regulares”, surdas, cegas. É o lugar no qual se pode ir de um lugar a outro, de um extremo a outro ou habitar a dobra, enquanto se exercita o fato de se colocar no lugar do outro. Porque mesmo não nos tornando o outro, o cinema nos leva a pensar formas de habitar estas zonas de intensidades. Neste panorama, penso a esquizofonia como leviandade, como aprender a ser rebelde, retirando de nós mesmos um saudosismo à um som original, à uma escuta original.

---

<sup>19</sup> Expressão polêmica que é usada para se contrapor às escolas especiais, como de surdos e cegos, por exemplo, e que não conseguiu ser desarraigada do linguajar educacional, mesmo com todas as políticas de inclusão da contemporaneidade.



# F

O[is de] Fora

(...)

*Olha, quem tá fora quer entrar,  
Mas quem tá dentro não sai.*

(...)

(DOMINGUINHOS<sup>20</sup>)

Dentro ou fora: pensamento da modernidade, que dualiza quase todas, senão todas as coisas do mundo. Dualidades do espaço: estar num dentro – gozo de privilégios discursivos e de modos de viver; estar num fora – zombaria e escárnio por quem está dentro e situação de relegação e penúria. Esta é uma conjuntura que, ao opor dentro e fora, coloca mais fermento no que – ou em quem – está dentro, fazendo-o crescer, inchar, deixando quem está no fora uma vontade de ser colocado no dentro, participando da celebração.

Dualidade estéril, suponho. Fora: marca e resultado de um jogo de forças que gera diferença (PELBART, 1989). O Fora é resultado de relação de diferentes forças, não é um espaço vazio, “não é a plenitude de um vazio onde viriam alojar-se as diferentes forças previamente constituídas” (op. Cit., p. 121), na verdade é o entre, o que está no meio do caminho porque não opera nem de um modo que se quer forte, representativo, nem num lugar do nada, da ausência de ação. Somos/estamos todos dentro e todos fora. Pertencemos a ‘dentros’ e pertencemos a ‘foras’, construindo “um fora não exterior, um dentro não interior” (MUSSI, 2009, p. 65). Resvalamos todos nas relações de forças. Subjetividades outras se constroem e se dão a ver neste Fora como lugar de significação.

Logo, não existe um Fora como algo negativo, no qual a diferença seja considerada como escória. O Fora é um lugar de habitar outros ares, “zona de criação” (CORAZZA & AQUINO, 2011, p. 58), que “corre a contrapelo arrastando sanguessugas que reverenciam toda nutrição da vida nas existências ‘comuns’” (MUSSI, 2009, p. 65). Talvez até mesmo um

<sup>20</sup> Trecho da música “Isso aqui tá bom demais”, composição que dá título ao álbum de mesmo nome, do ano de 1985. Dominginhos (1941-2013) foi um compositor que, junto a Luiz Gonzaga, difundiu pelo Brasil a música e a cultura nordestina.

Fora que possibilite aquilo que se chama de loucura em vez de um lugar fora de uma dada realidade (PELBART, 1989), no qual não se tenha obrigação de ser uma coisa *ou* outra, mas de ser uma *e* outra coisa, ou tudo o que se puder movimentar. Assim, aposto na ideia de que não existe um dentro ou um fora, mas uma *dobra* (DELEUZE, 2012), uma esquina onde se pode olhar de soslaio e ver o que há do outro lado ou ir de um lado a outro sem se preocupar com esquinas ou paredes, pois elas são apenas lugar de travessia.

A atuação do Fora como *dobra* exige das experiências estéticas da/na escola uma perspectiva que interrogue “os problemas da exclusão, do *apartheid* social, do dissenso político, das violações” (MEIRA, 2009, p. 57). Experiência da arte como máquina de guerra contra todas as concepções que tratem o que (ou quem) está fora como imprestável. Talvez precisemos pensar em experiências estéticas que criem regimes de verdades circunstanciais, que considerem os modos de apropriação das outridades, que não tenham medo de transitar por outras impressões sobre o cinema e que passem por outras visualidades ou por outras escutas que esta arte proporciona. Visualidades e escutas precárias, porque ainda estão por vir, estão em via de existir.

É recente a esfera do cinema que tem se preocupado em trazer pessoas cegas e surdas à exibição de filmes. Desta forma, parece que na história da experiência cinematográfica criou-se “os de fora” e não o Fora. Assim, pretende-se restituir a estas outridades um lugar de produção, de criação, com formas potentes de perceber o filme através da relação com o som, entendendo que “a injunção de escutar é a interpelação total de um sujeito por outro: coloca, acima de tudo, o contato quase físico desses dois sujeitos (pela voz e a orelha): cria a transferência: “escute-me” quer dizer: toque-me, saiba que existo” (BARTHES, 2009, p. 241)

Este talvez seja o pedido daqueles cegos e surdos que no decorrer da história foram silenciados por forças encarceradoras, coercitivas e até punitivas e que atualmente querem ver presentes os seus modos de perceber, criando um espaço de rebeldia frente a tudo que sofreram. Em *Vigiar e punir*, Foucault (1984) descreve e analisa como no decorrer do tempo, as punições nas prisões foram sendo entendidas como o meio mais eficiente para garantir que os delinquentes, os anormais, pudessem se reintegrar à sociedade “fazer da punição e da repressão uma função regular, coextensiva à sociedade; não punir menos, mas punir melhor, punir talvez com uma severidade atenuada, mas punir com mais universalidade e necessidade; inserir mais profundamente no corpo social o poder de punir” (FOUCAULT, 1987, p. 70).

O autor mostra como que a lógica da prisão e da punição surgiram, em substituição à pena dos suplícios. Para ele, este novo tipo de punição surgiu no bojo de um novo tipo de

sociedade, chamada por ele de “sociedade disciplinar”. Assim, este modo de punir e esta sociedade disciplinar seriam subprodutos da lógica do modo de produção do capitalismo.

Ao chamar a sociedade que é criadora e ao mesmo tempo fruto do capitalismo de “sociedade disciplinar”, Foucault (1987) chama a atenção para os processos totalitários de sujeição, disciplinamento e normalização dos sujeitos. Estes processos foram fundantes para pensar como o homem moderno foi condicionado a se comportar, e pensar e a se relacionar com a alteridade. Geralmente tendem à totalidade e excluem outros modos de a existência humana se fazer presente. Assim, com o decorrer do tempo, alguns comportamentos foram tidos como os aceitáveis e outros não; algumas maneiras de se pensar e de se relacionar com o conhecimento foram mais aceitáveis do que outras e a relação com o outro foi marcada no decorrer da história pela exclusão, repressão e até pela eliminação da diferença, literalmente falando. Assim, esta normalização traz uma marca que traz distinção, criando assim uma identidade, um modo ideal de se pertencer à determinada sociedade.

Segundo Woodward (2014), a identidade é marcada por uma tensão constante entre o essencialismo e o não essencialismo. Isto se dá pelo fato da identidade ser marcada, em alguma medida, pela *diferença*. Por isso existem diferentes tipos de identidade. Fala-se – com muita suspeita – da identidade brasileira, por exemplo. Esta diferencia-se da identidade portuguesa, por exemplo, mas traz traços desta, por ser, em parte, por ela constituída. Assim, nesta perspectiva, a identidade alimenta-se da diferença.

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. (WOODWARD, 2014, p. 40)

Para que certas diferenças se articulem e tomem modos de ser identidades, muitas situações de exclusão são criadas. A forma como lidamos com as diferenças de modos de ser e de sentir o mundo precisam ser pensados à luz de uma lógica que não pense no caminho da exclusão, mas que dialogue com quem está ainda dentro de um enquadre da diferença, com aqueles indivíduos que, no discurso social, ainda são os diferentes. Logo, a diferença é aquela que não – só constitui, mas também – classifica, distingue, no mal sentido destas últimas palavras.

Neste quadro, é preciso questionar a ideia de escuta somente com os ouvidos. Será que todo mundo consegue perceber nuances de diferença apenas a partir do que se escuta? Que

outras relações precisam ser estabelecidas com vistas a perturbar a ordem vigente dos modos de se escutar?

Tendo este mote, diferenciar pela diferença, pelas vias do Fora é um

compromisso filosófico – também político com as minorias – tanto de ordem sexual como de ordem étnica ou cultural – e ideológico com a alteridade, com os excluídos do discurso moderno, aqueles a quem as tentativas de universalização de um modelo de homem branco, ocidental, adulto, heterossexual, normal e civilizado tinham mantido à sombra do Iluminismo: mulheres, negros, gays, lésbicas, doentes, mentais, ‘selvagens’ e crianças. (HEUSER, 2008, p. 64)

Por que não acrescentar à lista cegos e surdos também? Estas diferenças são tratadas como menores, outras, porque são desvios, são desencaminhamentos do modo se perceber o que se ouve ou o que se vê. Mas parece não ser bem assim. Ao relacionarem-se com o mundo ao redor, indivíduos cegos e surdos lançam mão de outras maneiras para se perceber o som. Falou-se por longos anos que eles têm dificuldades de aprender, mas pouco falou-se que eles estão dentro de uma escola excludente e uma sociedade ainda mais excludente. Isto se dá, provavelmente, porque “nossos ouvidos estão abertos aos fluxos sonoros. Talvez por isso, a escuta seja a condição por excelência de veiculação do poder, que incute hábitos de todos os tipos”. (OBICI, 2008, p. 125). Assim, foi/é pela escuta que reproduzimos discursos acerca das “limitações” do outro. A escuta muitas das vezes é o sentido pelo qual mais apre(e)ndemos modos separatistas de vida, hegemonizando uns e relegando outros.

No caso dos cegos, geralmente tende-se a pensá-los como seres faltantes (NUNES & LOCÔMANO, 2010). Porém eles criam outras formas de continuar se relacionando com o mundo.

A pessoa cega possui intactos, plenamente acessíveis, seus afetos, *sua criatividade* e além dos sentidos e de sua fala, sua inteligência global, o centro de todas as *virtuais criações humanas*, seja no campo artístico, científico, profissional, sócio-afetivos etc. (MONTE ALEGRE, 2003, p. 273). [os grifos são meus]

As considerações de Monte Alegre (2003) levam a crer que é extremamente possível pensar que a diferença da cegueira pode produzir algo novo, criativo quando o indivíduo cego se põe diante de uma tela de cinema para se relacionar com o filme de outra maneira, que não pela visão. A riqueza de detalhes e de criação sobre as imagens a partir da escuta dos sons que emanam da tela pode ser muito potente no que tange à imaginação e à memória sonora dos cegos.



No mundo dos surdos, a diferença em relação ao som parece ser mais radical. É uma alteridade desafiadora no que diz respeito a se relacionar com o som, haja vista a relação outra que há destas pessoas com o som, que se dá por outras vias que não necessariamente via aparelho auditivo. Sobre o modo de perceber do surdo, Marques (2008), relata a visão que ele, como surdo, possui do som:

Não posso perceber *aquela* som consensual aos não surdos, mas seria só da forma que se apresenta a essas pessoas ou haveria uma outra apresentação do som para nós pessoas surdas, cujo codinome “surdos” já é uma extensão produzida pelos não surdos para indicar aqueles que não percebem o mesmo som (p. 106). [o grifo é do autor]

É interessante notar que a palavra grifada pelo autor – *aquela* – faz referência ao modo que tradicionalmente é o modo que é “*este*” com o qual os ouvintes percebem o som. Ele questiona se não existiria outra apresentação do som para os surdos e o desafio aqui proposto é como trazer essa tal – ou tais – apresentação(ões) dos sons do cinema para as pessoas surdas. A aposta é de que os surdos precisam perceber o som com mais intensidade, mantendo uma relação mais próxima com ele. A ideia de perceber o som através do movimento vibratório ou a de imaginar o tamanho e o tipo do som através da imagem do filme parece ser fecunda, pois já quebra, em parte, os modos com os quais os ouvintes ditam a relação que os surdos têm com o som.

Assim, a diferença em si pode quebrar a ideia de que só quem é “normal” pode se relacionar com o som de modo “pleno”. É o jogo de escuta das diferenças que pode quebrar o modo hegemônico com o qual se assiste a filmes e com o qual se relaciona com os sons produzidos pelos mesmos. Cabe então pensar a educação a partir da diferença ou não a partir, mas com ela.



Geoescuta

*Uma definição perfeita só se aplica a uma realidade já feita;  
ora, as propriedades vitais não estão nunca inteiramente realizadas,  
mas sempre em processo de realização;  
são menos estados do que tendências.  
(BERGSON, 2005, 14)*

Deleuze & Guattari (2011) condenam a linguagem, na constituição dos conceitos, pois nos agarramos tanto a ela a ponto de acharmos que o conceito está nela ou se produz só por ela. Para os autores, “a linguagem não é a vida, ela dá ordens à vida” (p. 13), faz dela o que quer com seu poder de persuasão e suas palavras de ordem. Porém, “a vida não fala, ela escuta e aguarda” (idem), esperando um momento certo para que, no seu fluxo e a seu tempo diga à linguagem que quem comanda o conceito é o fluxo da vida e as relações que os indivíduos mantêm com ela.

A epígrafe em questão lembra que os conceitos ou as definições não estão aí, prontas, para que sejam vividas por nós de forma que não nos debrucemos sobre elas para interrogá-las. Os conceitos são criados a partir da realidade, porém esta está sempre em movimento, agregando outros discursos, abrindo fissuras para que outras subjetividades apareçam e façam valer sua voz e possam significar o conceito em construção.

Considerando estes aspectos, Deleuze & Guattari (2010) desenvolveram sua Geofilosofia. Para os autores, “a filosofia é uma geofilosofia, exatamente como a história é uma geo-história” (op. cit., p. 115), assim, poder-se-ia dizer que uma escuta é uma geo-escuta. A inspiração deles na geografia se deu porque “a geografia não se contenta em fornecer uma matéria e lugares variáveis para a forma histórica. Ela não é somente física e humana, mas mental, como a paisagem” (idem, p. 115). É fruto de um esforço de fazer movimentos executados à contrapelo, que pretendem não só compreender os territórios e os indivíduos que os habitam, mas entender como tais territórios conceituais são construídos e que apagamentos eles produzem.

Nesta concepção, a aposta numa ‘geografia da filosofia’ e aqui, no caso, da escuta, “arranca o culto das origens, para afirmar a potência de um meio” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 115), sacando da história o lugar seguro que dá aos conceitos um caráter de estabilidade e entrega à construção do conceito a uma ideia de devir, desse ‘meio’ de que falam os autores. Arrancar o conceito de uma história deificada, folclórica até, e criar uma possibilidade para que neste ‘meio’ outros conceitos sejam erigidos.

Com tais considerações como ponto de partida propus-me a erigir uma *Geoescuta*, fazendo um ‘balançar de tapete’, interrogando à história sobre as concepções de escuta que se fizeram majoritárias em algumas áreas do conhecimento, como a música e o cinema, por exemplo; e como este ato de revisitar a história pode, a partir das molecularidades produzidas, dar voz à outras concepções de escuta que se fazem nas instituições, como a escola.

Para manusear o conceito de escuta, criando-lhe deslocamentos e visitas a novas terras, é preciso não operar por figuras, porque elas “são projeções sobre o plano que implicam algo de vertical ou de transcendente” (p. 111), o que faz com que a figura seja “essencialmente *paradigmática, projetiva, hierárquica, referencial*” (p. 108) [grifos dos autores]. Já os conceitos, por seu turno, “só implicam vizinhança e conjugações sobre o horizonte” (p. 111). Desta forma, “o conceito não é paradigmático, mas *sintagmático*; não é projetivo, mas *conectivo*; não é hierárquico, mas *vicinal*; não é referente, mas *consistente*” (p. 109), no sentido de ter consistência porque foi em diferentes fontes vizinhas.

O que investigar um conceito de escuta quer saber e, com este saber, produzir? Diria que ele pretende compreender os mecanismos que os produziram e, ao considerar o conceito como devir, pretende criar “uma conjunção, um sistema de remissões ou de substituições perpétuas” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 85) daquelas escutas ou daqueles modos de se relacionar com o som que foram relegados ao silêncio. Assim sendo, precisamos forjar um conceito de escuta que seja gestado a partir da sensação do sonoro, independente seja ela qual for, porque “um conceito de sensação [de escuta] deve ser criado com seus próprios meios” (op. Cit., p. 210).

As definições clássicas de escuta são baseadas numa perspectiva biologizada de relação com o som e acabamos nomeando essa relação com o fenômeno sonoro como *ouvir* ou *escutar*. Ambas as palavras são tratadas no senso comum como sinônimas, porém se recorrermos àqueles que se debruçaram sobre o assunto será possível perceber que existe uma diferenciação importante.

Roland Barthes, filósofo e escritor francês, traz uma distinção relevante. Nas palavras do autor,

*Ouvir* é um fenômeno fisiológico; *escutar* é um ato psicológico. É possível descrever as condições físicas da audição (e seus mecanismos), pelo recurso à acústica e à fisiologia do ouvido; mas a escuta só pode definir-se pelo seu objeto, ou, se preferirmos, pelo seu desígnio. [o grifo é do autor] (BARTHES, 2009, p. 235).

A partir de suas palavras, é possível inferir que o ouvir tem um caráter mais primitivo, da ordem do instinto. Assim, o ouvir é uma “atividade involuntária que pressupõe certa passividade do sujeito e a impossibilidade de interromper o fluxo sonoro que nos invade” (ASPAHAN, 2010, p. 128). Não possuímos pálpebras nos ouvidos, assim como temos nos olhos. Sob este ponto de vista, a audição é o sentido mais vulnerável que possuímos, haja vista não podermos controlá-la, o que a princípio, mostra nossa passividade frente aos sons, já que não podemos deixar de ouvi-los.

Barthes (op. cit.) defende que, pela psique e pela relação com o outro, com a cultura, vamos criando estruturas para transformar os sons ouvidos em sons de fato escutados, decodificados em um sistema no qual esse sujeito encontra-se inserido. Se um indivíduo ocidental, da América do Sul, por exemplo, que nunca manteve contato com sons orientais, ouvir uma tabla<sup>21</sup>, a princípio ele vai ouvir de modo mais primitivo, mas não vai conseguir de pronto discernir este som, mas vai tentar estabelecer relação entre este som e algum outro que ele já tenha ouvido. Neste direcionamento, concordo com Aspahan (2010), quando este diz que “o ato de *escutar* (...) associa-se a uma atitude consciente e emocional de perceber os sons e estabelecer relações entre os diversos materiais sonoros, suas transformações no tempo, suas semelhanças e diferenças” [grifo do autor] (p. 128). Assim, a escuta seria a atitude de se posicionar reflexiva e sensivelmente frente a um som, observando sua fonte e estabelecendo relações com nossa memória.

Com relação aos tipos de escuta, de forma mais genérica, é possível elencar duas formas de classificação: uma proposta por Barthes (2009) e outra proposta por Schafer (2009).

Barthes (op. Cit.) dividiu suas escutas em três. A primeira seria aquela direcionada para indícios. Seria uma escuta primitiva, que não diferenciaria em nada o homem dos outros

---

<sup>21</sup> Instrumento de percussão muito usado na Índia. Geralmente é utilizado em músicas meditativas ou devocionais. É um instrumento dividido em dois tambores. O mais agudo é chamado de *daya* e o mais grave de *baya*.

animais, pois seria uma escuta que funcionaria como um alerta, como um instinto de sobrevivência. A segunda seria uma escuta como decodificação, onde “aquilo que se tenta captar pela orelha são signos” (BARTHES, 2009, p. 235). A terceira escuta que, na perspectiva do autor é completamente moderna, seria a escuta intersubjetiva: “supõe-se que ela se desenvolve num espaço intersubjetivo, onde ‘eu escuto’ quer também dizer ‘escuta-me’; aquilo de que ela se apodera para o transformar e o lançar infinitamente no jogo da transferência” (idem, p. 236). Na perspectiva do autor esta seria uma escuta que não visa e não espera signos determinados ou classificados. Ela até pode se utilizar de signos para a interpretação, mas a intenção é sempre criar outros sentidos para a escuta.

Outro modo de classificação da escuta está presente, de modo bem tímido, no empreendimento teórico de Schafer (2009). Seria a escuta da relação com os “blocos sonoros” na qual, na nossa relação com diferentes blocos sonoros, teríamos dois tipos de escuta: uma escuta focalizada e uma escuta periférica. Na escuta focalizada, elegemos, dentro de uma gama sonora, um som específico para podermos lançar nossa atenção, sem deixar de escutar os outros. A escuta periférica consiste em observar aqueles sons que entreouvimos, que ficam nos meandros da escuta focalizada. O interessante de notar é que essas duas escutas coexistem ou ainda que a escuta periférica é uma escuta às avessas. Quando escutamos um som focalizado, estamos, em certa medida, escutando os periféricos. E quando estamos escutando os periféricos, eles deixam de ser periféricos e se tornam focalizados.

Seguindo as pistas de Schafer (2009) é possível arriscar numa distinção entre o singular e o plural – *escuta* e *escutas*: “obviamente, ouvimos coisas diferentes de diferentes maneiras, e existem muitas evidências a sugerir que não apenas indivíduos, mas também sociedades, têm maneiras distintas de ouvir.” (p.13). Isso porque “as paisagens sonoras do mundo são incrivelmente variadas, modificando-se de acordo com o período do dia e a estação do ano, com o lugar e com a cultura.” (op. cit., p. 14-15). Parece ficar claro na acepção do autor que na relação com diferentes sons, produzimos diferentes escutas. O que fica evidente aqui é a natureza cultural que é imputada à escuta.

Ao questionar o *status quo* da escuta como ato passivo, Obici (2009) nos convida a pensar a figura do sujeito frente à difusão do fenômeno sonoro na contemporaneidade. Inspirado na concepção foucaultiana de poder, o autor chama a atenção para o fato de que os dispositivos de escuta dos nossos dias têm tornado a nossa escuta mais encarcerada. Seu regime de confinamento se dá a partir dos dispositivos pelos quais os homens têm se relacionado com os sons. A crítica do autor aos aparatos tecnológicos contemporâneos de

escuta se dá pelo fato de que estes nos levam a escutar por enquadres muito bem demarcados. O fato de colocarmos um fone dentro do ouvido e ignorarmos os sons que coexistem com ele, mas fora dele, no ambiente ao redor, já é uma evidência desse enquadre.

A partir deste panorama de escuta, que pretendeu descrever algumas considerações sobre como lidamos com o objeto sonoro, inclusive sobre alguns aspectos políticos desta relação, debruço-me em promover uma Geoescuta do som do cinema, procurando observar seus antecedentes e as inspirações para as concepções de escuta correntes nesta arte.

Todo o empreendimento teórico inicial sobre o som do cinema e sobre a escuta deste deve-se a um importante teórico da música concreta<sup>22</sup>. Trata-se do compositor Pierre Schaeffer, que mantinha um grupo de pesquisa famoso no meio musical, chamado *Groupe de Recherches Musicales*<sup>23</sup>, mais conhecido como GRM. Num de seus livros mais importantes, o *Tratado de los objetos musicales*, Schaeffer descreveu a percepção do som (musical) a partir de quatro categorias:

I. *Écouter* (escutar), é emprestar o ouvido, interessar-se por algo. Implica dirigir-se ativamente a alguém ou a algo que me é descrito ou indicado por um som.

II. *Ouïr* (ouvir), é perceber com o ouvido. Por oposição a escutar, que corresponde a uma atitude mais ativa, o que eu ouço é o que me é dado pela percepção.

III. *Entendre* (entender). Conservaremos o sentido etimológico: “ter uma intenção”. O que entendo, o que se me manifesta, está em função desta intenção.

IV. *Comprendre* (compreender), tomar para si. Tem uma relação dual com escutar e entender. Eu compreendo o que percebia ao escutar, graças ao que decidi entender. Mas, inversamente, o que foi compreendido dirige o que escuto, informa o que eu entendo. [os grifos são do autor] (SCHAEFFER, 2003, p. 62) (tradução livre)

O estudo do som do cinema traz estas ideias acerca da escuta. Michel Chion (2011), também compositor, participou do grupo de pesquisa daquele compositor pelos idos de 1971-1976. A partir das ideias principais do grupo de pesquisa, Chion (*op. Cit.*) desenvolveu toda uma teoria acerca do som do cinema e das possíveis escutas a partir deles. São elas: a *causal*, a *semântica* e a *reduzida*. A escuta causal é aquela que consiste em “servirmo-nos do som para nos informarmos, tanto quanto possível, sobre a sua causa” (*idem*, p. 27). Assim, é aquela que nos faz procurar que o que produziu determinado som que nos é dado a escutar a

<sup>22</sup> A música concreta é o nome que é dado a um tipo de música eletrônica produzida a partir da edição de áudios em junção com fragmentos de sons corriqueiros que, a princípio, seriam não-musicais, como sons da natureza ou sons industriais (SCHAEFFER, 2003).

<sup>23</sup> Grupo de Pesquisa Musical

partir da tela. Esta escuta tem uma relação forte com a escuta para indícios, destacada por Barthes (2009), descrita anteriormente. A escuta semântica é uma das escutas mais pesquisadas, isto porque é esta ela que dá conta de perceber os sentidos que damos aos sons. É uma escuta na qual se consegue perceber detalhes da linguagem, onde se consegue ouvir as palavras e determinar seu sentido, como ouvir um ruído e compreender o que ele significa dentro de uma cena, por exemplo. Se relacionarmos esta escuta com as desenvolvidas por Barthes (op. Cit.), esta teria a ver com a escuta como decodificação. A escuta reduzida é aquela na qual se percebe as “qualidades e (...) formas específicas do som, independentemente da sua causa e do seu sentido” (CHION, 2011, p. 29). Esta é uma escuta que tem sua origem na fenomenologia de Husserl. Logo, ela está interessada em perceber que atribuições o ouvinte dá ao som a partir da sua particularidade de escuta, do seu modo único de perceber o som. Daí a qualificação de pensar esta escuta como fenômeno. Esta não tem relação com a escuta intersubjetiva proposta por Barthes (2009).

Ao finalizar sua discussão sobre as escutas no cinema, Chion (2011) sinaliza que o modo de classificar as escutas não é hermético. Ele postula a possibilidade de outro pesquisador ampliar o espectro de escutas do som do cinema. É importante salientar que este empreendimento teórico de Chion foi publicado em 1990 e muita coisa na produção sobre as escutas do som do cinema mudou depois disto, contudo ainda é um dos mais utilizados.

Balizado por este legado do autor, Carvalho (2009) desenvolveu mais três escutas: a *equiparada*, a *surda* e a *convergente*. Segundo ele, a primeira é aquela que nos leva a equiparar o som que estamos escutando realmente com uma escuta interior, ou seja, é uma escuta associativa, quase como que uma escuta psicanalítica. Já a segunda seleciona o que se quer ou que se consegue ouvir. Sendo assim, “ela ocorre de diferentes formas e em diferentes níveis, de acordo com as nossas escolhas, expectativas e capacidades de compreensão” (CARVALHO, 2009, p. 75). Nesta escuta podemos inclusive nos “ensurdecer” para determinados sons, por isso escuta surda. A terceira também é uma escuta seletiva, na qual o espectador converge o foco de sua atenção para um som ou alguns sons, em detrimento de outros. Com efeito, este tipo de escuta pode aproximar mais o espectador do estado emotivo da personagem em questão. A escuta surda e a escuta convergente tem uma estreita relação com a noção de escuta focalizada e escuta periférica descritas por Schafer (2009), já mencionadas anteriormente.

Sempre quando se escuta algum som no cinema, este sempre está em referência a uma persona. Essa persona pode ser representada por diversas pessoas. Um conceito que ajuda a identificar essas possíveis personas é o que é dado ao ponto de vista, que é

um lugar, real ou imaginário, a partir do qual uma representação é produzida. (...) É também, no cinema, o ponto imaginário, eventualmente móvel, do qual cada plano foi filmado. Esse ponto de vista é com frequência identificado com o olhar e (...) a questão será saber se esse olhar pertence a alguém: a um personagem (plano “subjetivo”), à câmera, ao autor do filme ou a seu enunciador ou “mostrador”. (AUMONT & MARIE, 2003, p. 237)

Quando assiste a um filme, o espectador vê o que está na tela travestido de uma destas personas: de uma personagem, da câmera, do diretor e/ou do narrador. Quando lidamos com os sons de um filme não é diferente. Assim, seria possível lidar com o som da mesma maneira que se lida com a imagem. Se existe um ponto de vista, porque não um ponto de escuta?

Esta foi a conclusão a que chegou Michel Chion (2011). Para este autor, o conceito de ponto de escuta foi decalcado do ponto de vista e este se determina de duas maneiras: “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) [ou] (...) que personagem vê na ação aquilo que eu vejo; é ação subjetiva” (CHION, 2011, p. 74)

A partir desta ideia do conceito de ponto de vista, o autor se pergunta sobre estas acepções no ponto de escuta: “- um sentido espacial: de onde ouço, de que ponto do espaço representado no ecrã<sup>24</sup> ou no som? - um sentido subjetivo: que personagem, num dado momento da ação, está em condições de ouvir aquilo que eu próprio ouço?” (idem, p. 74).

Respondendo a tais questões, Chion (2011) ressalta que, por conta da natureza específica do da audição, não é possível deduzir uma escuta espacialmente privilegiada, por conta da natureza omnidirecional do som. Já no que diz respeito ao ponto de escuta subjetivo, o autor aposta que este está na imagem dada pela tela, de que é ela que dá o ponto de escuta. Isto porque o espectador só vai reproduzir a escuta que um personagem está tendo, desde que fique claro para o espectador que se escute o mesmo que a personagem.

Todas estas definições e tipificações de relação do humano com o sonoro e, especificamente com o sonoro produzido pelo cinema estão calcadas numa lógica de escuta que atende a um modo de lidar com o som no qual os sujeitos tenham o aparelho auditivo intacto, seguindo uma lógica normalizadora.

---

<sup>24</sup> Tela, no português do Brasil. Como lidei com uma tradução portuguesa, algumas palavras se mantêm com o português de Portugal.



Porém, se a escuta se pretende integradora, agregadora de sujeitos não ordinários, mas diferenciados, que demandam outro tipo de relação com o som, ela precisa estar “aberta a ouvir o não sabido, o não esperado e, inclusive, por paradoxal que possa parecer em relação à aspiração investigativa” (DOMINGO, 2013, p. 12), precisa se abrir para pensar outras escutas que não são dadas pelo aparelho auditivo. Desta forma, uma nova configuração conceitual de escuta precisa começar a ser forjada, para que exclusões não continuem sendo feitas como até hoje vem sendo.

Assim, farei um retorno ao conceito para pensá-lo a partir de um plano de imanência, ou seja, voltar a uma etapa anterior à inscrição do conceito de escuta para fazer um exercício de esculpir um conceito de escuta monstruoso, que tenha diferentes caras, que abarque diferentes modos de pensar como é lidar com o sonoro. Talvez pensar como era (ou como seria) a nossa escuta numa etapa pré-evolutiva.

Guerra (2010, p. 51) sinaliza que “de todos os sentidos que a natureza dotou os seres vivos para perceber seu entorno, o último a aparecer foi o ouvido<sup>25</sup>” e que os protozoários, os primeiros animais unicelulares, já tinham algum tipo de tato, paladar e olfato e por esses meios poderiam procurar alimento, sentir a temperatura e perceber o perigo ao redor. Só com a complexificação dos seres foi que os sentidos da visão e da audição apareceram em estágios evolutivos de milhões e milhões de anos. Com a saída dos vertebrados da água, o modo de percepção do sonoro se dava pelos ossos mandibulares, que, como ressonadores, “serviam para amplificar as vibrações produzidas pelo movimento de outros organismos e que se transmitiam através do solo<sup>26</sup>” (idem, p. 52).

Com o espalhar a vida animal por terra firme, o recém sentido adquirido da audição era primordial na luta pela vida, pois “quem melhor ouvia estaria mais propenso a enganar um predador possível, para detectar presa, para encontrar um parceiro para se reproduzir, para encontrar os filhotes desaparecidos<sup>27</sup>” (GUERRA, 2010, p. 53). Com esta elucidação, creio que este modo de escuta se aproxima daquele proposto por Barthes (2009), que aponta para indícios, que faz com quem sejamos estes primeiros animais da escala de evolução.

Com o correr do tempo, suspeito o refinamento dos sentidos (tato, paladar, olfato, visão e audição, nesta ordem evolutiva) e a cisão destes fez com que nós ficássemos cada vez

---

<sup>25</sup> “De todos los sentidos con que la naturaleza dotó a los seres vivos para percibir su entorno, el último en aparecer fue el del oído” (trad. livre)

<sup>26</sup> “servían para amplificar las vibraciones producidas por el movimiento de otros organismos y que se transmitían a través del suelo” (trad. livre)

<sup>27</sup> “quien mejor escuchara tendría más probabilidades de eludir a un posible predador, de detectar a una presa, de encontrar pareja para reproducirse, de hallar a las crías extraviadas” (trad. livre)

mais distantes deste devir-animal (DELEUZE & GUATTARI, 2012b) e passássemos a ter mais dificuldades de perceber o nosso entorno a partir de relações sinestésicas entre diferentes sentidos.

Estas questões nos dificultaram a possibilitar uma ‘nomadicidade’ tanto da escuta, como da visão. A ideia de uma escuta nômade está pensada como a força de “um espaço onde todas as conexões podem ser realizadas e o olho (ou o ouvido) não tem pontos fixos de referência” (SANTOS, 2000, p. 67). Creio que isto nos possibilite pensar uma escuta que se nomadize: nos espaços – na rua, em casa, na escola; por *entre* os sujeitos, ou seja, que seja criada por um sujeito e transmitida a outros e que, assim, esteja em um e outro; no corpo dos sujeitos – uma escuta do ouvido, mas que também seja uma escuta do olho, uma escuta do tato, uma escuta que se deslize por todo o corpo.

A respeito de uma escuta do corpo, que tenha o corpo como finalidade e não o ouvido, se produz a partir de novas formas de visibilidade que se dá a ele, dependendo assim “da aplicação adequada da razão e da capacidade de orquestrar entendimentos gestualizados ética, estética e poeticamente” (MEIRA, 2009, p. 121). Ou seja, pensar uma escuta do corpo na qual haja uma postura ética de devolução ao corpo o seu papel de produtor poético de sensações estéticas. Desta forma, “a escuta do corpo deflagra um excesso do imaginário e nos abre para o desconhecido que nos habita, reinventando nossa relação com o mundo” (RESENDE, 2013b, p. 164) e criando possibilidades para que ‘toquemos’ outras escutas, para que escutemos outros corpos.

Como uma das dimensões desta escuta-corpo, podemos também caracterizar uma escuta que se dê pelo tato, pela chegada das ondas sonoras ao nosso corpo. Teríamos então uma escuta-pele: “a escuta nas suas dobras vai criando uma escuta-pele elástica, um dentro/fora que constrói uma atmosfera nos devires” (COELHO, 2002, p. 112). Esta possibilidade de escuta contém indícios para se imaginar como que a pele pode ser receptáculo de sons por meio das vibrações que o corpo recebe. Como o corpo também é vibrátil e o som é fruto do contato de dois corpos, podemos perceber o som por meio da vibração em contato com a nossa pele.

Ainda pensando sobre como um surdo percebe o som, é possível ensaiar uma escuta que opere num devir-imperceptível ou num devir-marulho. Desta forma, este poderia ser considerado como “um plano sonoro imanente, (...) que faz perceber o imperceptível, e não abriga mais do que velocidades e lentidões deferenciais numa espécie de marulho molecular” (DELEUZE & GUATTARI, 2012b, p. 58). Este devir-imperceptível estaria em total relação

com a ideia de movimento, criando temporalidades fora do tempo cronológico, ou seja, “se trata de uma liberação do tempo, Aion, tempo não pulsado” (p. 59), tempo que se faz com o movimento sonoro, mas não em simetria com ele. Tempo que dura quanto a coisa significa para quem a produz: um minuto pode ter uma eternidade, enquanto que uma grande quantidade de tempo cronológico pode durar nada se não significar algo para o indivíduo que está produzindo tal escuta. Isto se dá pelo fato de essas percepções serem micropercepções marulhas, na qual “o imperceptível e a percepção não para de perseguir-se ou de correr um atrás do outro sem nunca acoplar-se de fato” (DELEUZE & GUATTARI, 2012b, p. 83). Assim vê-se possibilidade de criar um elo entre o elementar e o cósmico, entre o ‘microsom’ e o som ou a percepção e as diferentes micropercepções da escuta que um determinado conceito de escuta apagou ou relegou ao silêncio no decorrer da história.

Creio que a escuta-corpo, a escuta-pele e a escuta num devir-imperceptível são apropriáveis no que diz respeito a pensar a relação de todo ser humano com o som. Desta forma, os surdos tem possibilidade de lidar com o som de outra maneira sem que seja pela maneira convencionada pelos ouvintes de que ouvir é captar o sonoro pelo aparelho auditivo e escutar é interpretar estes sons somente por esta via. O ouvido está no corpo. Existe corpo sem ouvido, mas não existe ouvido sem um corpo que lhe dê função.

Considerando estas questões, vemos que as escutas do som do cinema propostas por Chion (2011) e Carvalho (2008) se baseiam numa perspectiva interpretativa do som, atendendo a uma lógica de um tipo de sujeito (ouvinte e vidente). Estas tipologias não criam molecularidades que se aproximam mais de uma escuta que se conecte com o corpo todo, com a pele ou com o caráter de imperceptibilidade do som. Parece haver uma insistência em fazer do som um objeto majoritariamente decodificável em detrimento de fazê-lo um objeto que estimula o sensível.

Traçadas as devidas considerações sobre uma escuta que se faça por outras vias que não sejam necessariamente aquela dada pelo aparelho auditivo, podemos nos debruçar sobre a ideia de uma escuta dos sons do cinema como devir. Este exercício requer pensar uma “*imagem* da escuta para aquém e além dos tempos da percepção, da semiose, da intelecção” [grifo do autor] (RODRIGUES, 2012b, p. 334). A insistência em frisar a imagem é para que se esclareça que imagem aqui é aquilo que está por vir, ou seja, a imagem de escuta é criada no ato de pensar a escuta como devir e não como uma escuta pré-concebida.

Escutar, neste ponto vista, “antes de toda reconhecimento, é conservar certas forças do passado e tornar sonora a potência do porvir” (op. Cit., p. 337). A escuta no cinema é aquela

que abre-se para pensar a si própria com vistas a perceber que outras possibilidades de escuta o corpo pode criar. Assim, considerar a escuta dos sons do cinema como devir é creditar à escuta uma potência de futuro, de um futuro que a princípio é imediato, mas que se pretende prolongado por dar a ver (e a escutar) outros modos de representação de escuta no cinema.

Neste ponto, a escuta nunca *é*, sempre *está sendo*. Penso que a escola seja um dos lugares mais potentes para testemunhar este modo de conceber a escuta dos sons do cinema. A escola é um lugar que opera por zonas fronteiriças “entre o ser e o não ser” (...), o lugar e o não-lugar dos estados estéticos” (MEIRA, 2009, p. 71) porque é lá que os modos de escuta convencionais operam com força e querem se fazer presentes no que diz respeito às distintas legitimações dos regimes ‘estético-escutatórios’ da arte cinematográfica.

Neste ponto, a escola é laboratório, é o espaço onde podemos experimentar que outras escutas podem passar a fazer parte do nosso repertório de experiências estéticas com o cinema. É na escola que podemos ter “experimentações, tateios, impasses, casualidades, conjugando, exibindo ou inibindo durações, desestabilizando os tempos habituais da experiência da escuta” (RODRIGUES, 2012b, p. 337).

A despeito de tudo isto, ainda vemos que ainda há força no cinema uma atitude espectral que acredita que o espectador “renuncia ao uso de três de seus sentidos: o olfato, o gosto, o tato; reduz as suas capacidades sensoriais ao olhar e à audição” (COMOLLI et. al., 2011, p. 99). Com o perdão da palavra de discordância aos autores, mas creio que esta perspectiva atende a uma lógica de um tipo de sujeito, encarcerando novamente pessoas cegas e surdas a uma impossibilidade de fruir o cinema, quando, propriamente, urge a possibilidade de fazermos o movimento contrário: o de torná-los conscientes de que eles podem fruir o cinema (e seu som) a seu modo e em contato com o outro.

Voltando ao conceito do ponto de escuta, permito-me divergir de Chion (2011) quando este sinaliza que o ponto de escuta é dado pela tela, informado por ela. Reitero o fato de que estas considerações sobre o ponto de escuta foram pensadas para espectadores ouvintes e não foi preocupação dos autores até então forjar um ponto de escuta no cinema que se aproprie de outras relações com o som. Desta forma, parece-me mais coerente operar com uma concepção de ponto de escuta que se assente sobre uma linha que cria fugas para onde se queira ir, para qualquer subjetividade de escuta que se queira criar.

Tenho pensado sobre o *ponto de audição*, que, de forma análoga ao ponto de escuta, “é o ponto de referência espacial do qual se constrói toda perspectiva sonora. Emula o ponto do espaço referencial de onde um ouvinte escuta qualquer conjunto de fontes sonoras”

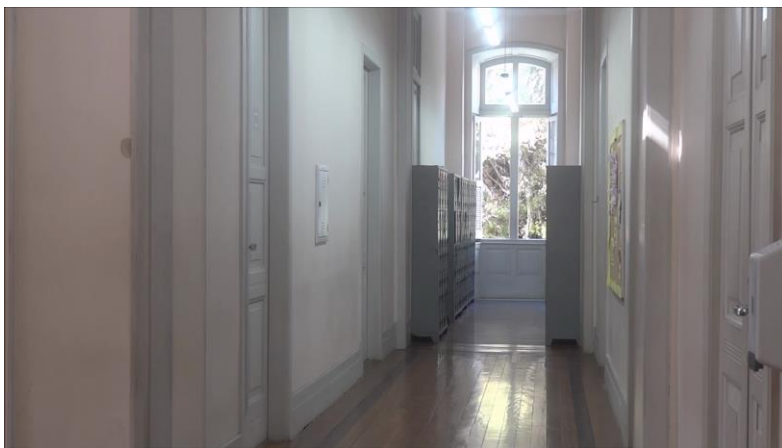
(RODRÍGUEZ, 2006, p. 313). Numa crítica veemente ao modo tradicional de se pensar o ponto de escuta no cinema Rodríguez (2006) sinaliza: “a proposta [do Michel Chion] (...) é estritamente cinematográfica e, a nosso ver, está muito ligada à imagem, na medida em que se propõe como diretamente dependente dela.” (RODRÍGUEZ, 2006, p. 313). Desta forma, parece ficar claro quem o que diz o que é a imagem e, por conseguinte, seu som, é o espectador, seja ele quem for.

Para a narração audiovisual, o mais interessante é, precisamente, a possibilidade de criar espaços que na realidade não existem, situar neles os entes acústicos inventados e depois conseguir que o receptor [espectador] tenha as mesmas sensações que teria se de fato se deslocasse por este espaço virtual. (RODRÍGUEZ, 2006, p. 314)

Acredito que é na relação que se mantém entre o som que emana da tela e o modo como o espectador escuta determinado som é que está o *ponto de escuta*, isto porque

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. (...) As informações se completam quando não se superpõem. A imagem se enriquece quando um ouvido interpreta os sons que ela produz e vice-versa. (RESENDE, 2013a, p. 106)

Assim, acredito que a relação do espectador com o filme se dá num processo de intermediação, onde a escuta se dá no entre. Nunca num ou noutro extremo. Colocando minha crença na invenção de modos criativos de se lidar com essas escutas, acredito que o cinema pode ser um potencializador de escutas outras, de sons que estão no nosso dia a dia e que encerram sentidos outros.



H

H: metáfora do silêncio  
e da ausência<sup>28</sup>

*Entre duas notas de música existe uma nota,  
Entre dois fatos existe um fato,  
Entre dois grãos de areia, por mais juntos que estejam,  
Existe um intervalo de espaço  
Existe um sentir que é entre o sentir –  
nos interstícios da matéria primordial  
está a linha de mistério e fogo que é a respiração do mundo,  
e a respiração contínua do mundo  
é aquilo que ouvimos e chamamos de silêncio.  
(Clarice LISPECTOR, 1998, p. 98)*

H: letra do alfabeto que é a metáfora do silêncio, porque é a única e porque, quando está na palavra é só imagem visual. Letra que, quando usada, não emite som. É o silêncio acontecendo de forma sorrateira. Silêncio: alegoria da dobra presença-ausência porque, como pontua Clarice, é o que acontece no entrelugar, habita um lugar que não é um nem outro, mas um lugar de respiração no qual as elucubrações e as respostas podem acontecer. “- Silêncio.” “- Silêncio!” “- Silêncio?” Diferentes formas de expressar, de ler, de ouvir, de sentir. Silêncio que dói, que causa desconforto, que perturba...

Conceituá-lo não é tarefa fácil, porém ele geralmente foi pensado como o oposto do som. Há uma tradição forte de associar o silêncio à ideia de ausência, de falta. Começamos supondo que sim. Se formos conceituá-lo a partir daquele que é tradicionalmente o seu contrário – o som –, ele toma uma acepção de ausência mesmo. A música mesmo, que é considerada a “arte do som”, foi aquela que contribuiu para se perpetuar a ideia de que o silêncio é falta. Isto se dá pelo fato dela trabalhar com figuras específicas para representar a duração de cada som e de cada silêncio nas composições musicais. Os tratados de teoria musical não convergem no que diz respeito a pensar o silêncio como “o negativo do som”. Há

<sup>28</sup> Este verbete é uma versão modificada e reduzida do texto *O silêncio n(o ensino d)a arte: algumas reflexões*, apresentado na 37ª Reunião Anual da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT24-4445.pdf>

quem defenda a ideia de que a o sinal gráfico musical para os silêncios, ou seja, as pausas, seja considerado como valor negativo, contrapondo-se à escrita da nota musical, que é um valor positivo (PRIOLLI, 1994; ADOLFO, 2002; MED, 1996).

Discorrendo sobre a ideia de silêncio como oposição do som, Pianna (2001) diz que

Existe uma simples analogia visual que pode servir para ilustrar, ou apenas introduzir a relação entre som e silêncio: pensemos em uma folha de papel branco em que fosse feita uma gravura com uma lâmina bem afiada. O silêncio é aqui representado como uma superfície opaca, contínua, perfeitamente homogênea, que é estraçalhada pelo aparecer do som. O silêncio é quebrado – o som é uma irrupção no silêncio. (PIANNA, 2001, p. 73).

Segundo o autor, esta é uma figura deveras simples, pois unilateraliza duas concepções que se interpelam, que se interpõem. O silêncio seria o liso da folha e o som a gravura desenhada. Ilusão, segundo ele. Sua defesa é a de que um silêncio não é homogêneo, não é puro, nem limpo. Para ele o silêncio é cheio de fissuras que o impedem de (man)ter uma relação de oposição com o som. Assim, fica clara uma aposta na ideia de que o silêncio “pode ser concebido como uma espécie de *textura* sonora, como uma *trama de pequenos sons*, como um borbulhar e um murmúrio” (PIANNA, 2001, p. 74). [grifos do autor].

John Cage<sup>29</sup> foi o compositor que, ao entrar numa câmara anecoica<sup>30</sup>, pôs à prova a confirmação de que silêncio é ausência de som. Ao terminar a experiência, ele percebeu que, ao fazer um esforço para “ouvir o silêncio”, acabou por perceber dois sons que eram para ele até então desconhecidos. Tratava-se do som da circulação do seu próprio sangue, de um lado, e de outro, o do funcionamento do seu sistema nervoso. Desta forma, Cage provou, de forma experimental que o silêncio absoluto, como se concebia até então, não existe.

Heller (2008), fazendo uma incursão sobre a poética do silêncio na obra de John Cage, percebeu três momentos diferentes de compreensão do silêncio na obra este compositor:

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

<sup>29</sup> John Milton Cage Jr. foi um compositor, teórico musical, escritor americano. Foi um dos pioneiros da música aleatória e eletroacústica, do uso de instrumentos não convencionais na música de concerto, bem como do uso não convencional de instrumentos convencionais.

<sup>30</sup> Uma sala especial onde o índice de absorção chega a quase 100% e em seu interior se pode verificar o maior silêncio possível.

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. (HELLER, 2008, p. 14).

Fica claro pelo panorama apresentado pelo autor que, na acepção de Cage o silêncio não pode ser apreendido apenas como algo acústico puramente. Para o compositor é necessário toma-lo como algo que transcende a substância.

Já no cinema, Costa (2003), ao estudar sobre o silêncio nos filmes, salienta 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) Assim, no cinema, segundo este autor, o silêncio está o tempo todo num diálogo ininterrupto com a ideia de som. Para ele, “quanto mais rarefeito o ambiente sonoro, mais se aguça a audição, e mais se encontra o que ouvir” (*idem*, p. 62). Assim, o silêncio no cinema ocupa o lugar daquela fricção entre o sonoro e o não-sonoro, como vemos nas perspectivas de Pianna (2001) e Cage (HELLER, 2008).

Trama, borbulhar, murmúrio, ‘in-substância’: ponto de encontro entre o som como fenômeno acústico e a Filosofia da Linguagem que conferem ao silêncio um lugar que é físico, mas que também possui, em alguma medida, um tom de onirismo. Dando corpo a esta discussão de que o silêncio não é só substância, Orlandi (2007) opera com o silêncio de duas formas:

1. há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido (...). 2. o estudo do silenciamento (que já não é silêncio mas ‘pôr em silêncio’) nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito (ORLANDI, 2007, p. 11-12)

A primeira dimensão proposta pela autora é a qual pretendo centrar-me aqui. Não dizer algo é, de certo modo, uma forma de dizer. Como este dizer opera num campo que não é da ordem da produção sonora, ele pode assumir vários contornos. Assim, Orlandi (2007, p. 15) afirma que não há um silêncio ou um sentido para ele, mas vários, e, deste modo, “muitas formações discursivas têm no silêncio tem o seu ponto de sustentação”. O silêncio, às vezes pode ser ausência mesmo, por outras pode ser recusa do dizer, mas na grande parte das vezes é espaço de criação.



Orlandi (op. Cit.) assinala que o silêncio é um lugar de recuo, de “respiração” para se tomar fôlego e dar significado a algo. Ocupa o espaço do ‘entre’, espaço de curva, ou ainda de uma dobra labiríntica, com “muitas partes (...), dobrado de muitas maneiras” (DELEUZE, 2012, p. 14). É também lugar de movimento de sentidos, de ordenação caoide – de um caos ordenado – de conjecturas, de ideias.

Deleuze & Guattari (2010) já nos sinalizaram acerca da produção de afectos e perceptos no plano de composição da obra de arte, tanto na sua fruição, quando no seu aspecto criativo. Na perspectiva dos autores, esta produção engendra diversos blocos os quais produzem outros modos de pensar e sentir a criação e a obra. Todavia é importante salientar que eles esclarecem que “os blocos precisam de bolsões de ar e de vazio, pois mesmo o vazio é uma sensação [e] toda sensação se compõe com o vazio” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 195). Ou seja, para cada bloco de sensação que criamos nas mediações com as obras de arte, existe um vão entre um bloco e outro no qual partículas de significação e criação flutuam sem necessariamente serem vistas a olho (ou a ouvido) nu.

Assim, para nos expormos ao cinema na escola como criação urge estarmos atentos e cômicos dos silêncios que ele gera. Um aluno ao ver um filme pode impressionar-se com cada elemento da forma ou do conteúdo do mesmo, mas “algo só é uma obra de arte se (...) guarda vazios suficientes para permitir que neles saltem cavalos” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 196), ou seja, é inescusável que o mesmo crie zonas de abertura de significação no qual o silêncio tome lugar para dar sentido à amálgama forma *versus* conteúdo de um filme.

O silêncio na relação dos alunos com a arte (cinematográfica) na escola “não coincide com passividade ou desistência de conhecer e criar; antes, ele se identifica com a inibição voluntária de uma linguagem” (CARONE, 1979, p. 89). Ele apenas é um modo outro de (re)ação à obra. É um silêncio que “pertence ao campo do imponderável, não é visível nem medível nem palpável, (...) faz parte do acontecer da sala de aula” (PASCUCCHI, 2011, p. 82), mas não está presente nos currículos porque este, por sua vez, é verborrágico, no qual imperam as palavras. O cinema, como outras artes, cria movimentos de introspecção que criam interrogações em devir e sistemas quase ininteligíveis de linguagem que possibilitem “a captação de outra, mais plena, ou, de alguma maneira, menos precária” (idem). Neste caso, se ainda há alguma dúvida sobre o que o cinema não pode e nunca vai poder na escola, ousaria dizer que é romper com os silêncios que são próprios do contato dos estudantes com os filmes. O máximo que talvez seja possível é depreender o que os silêncios podem estar significando.



## Inclusões do cinema

*Fundamental (...) para a democratização do acesso é lembrar que hoje ainda são escassos os filmes nacionais que oferecem tecnologias como closed caption ou audiodescrição, que permitam ampliar o acesso a esses filmes por parte de cidadãos surdos ou de baixa audição e cegos ou de baixa visão. Essa é uma demanda escolar importante, mas ela apenas é um reflexo de uma demanda mais ampla, da sociedade como um todo, que continua a excluir dos seus circuitos e programações culturais uma parte significativa de membros por carecer de condições de acessibilidade: desde rampas e espaços que configurem os movimentos de uma cadeira de rodas, até a tecnologia necessária para que haja condições de inclusão efetivamente para todos. (FRESQUET & MIGLIORIN, 2015, p. 8-9)*

Em 2014 foi aprovada a Lei 13.006<sup>31</sup>, que rege sobre a inserção de duas horas de cinema nacional nas escolas de educação básica brasileira, em integração com a proposta pedagógica da escola (FRESQUET & MIGLIORIN, 2015). Apesar dos diferentes discursos que entraram em debate para a aprovação da Lei (BARRA, 2015; FRESQUET & MIGLIORIN, 2015; TEIXEIRA *et. al.*, 2015; MIRANDA & GUIMARÃES, 2015) e das diferentes perspectivas que ela abre, crédito em suas ressonâncias a possibilidade de fazer o cinema aderir outras formas de produção que deem a ver diversas alteridades e que ele próprio se esgarce e se reinvente, de modo a trazer formas acessíveis de acesso e acessibilidade a esta arte, como indicam Fresquet & Migliorin (2015).

Já foi citado em verbetes anteriores sobre o estatuto estético e/ou artístico do cinema (BERGALA, 2008) e do engendramento dos afectos e perceptos que ele produz (DELEUZE

<sup>31</sup> Lei de 26 jun. 2014, que acrescenta o inciso 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996, disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm) acesso em 21 set. 2016.

& GUATTARI, 2010). Porém é imprescindível ressaltar que o cinema possui uma dimensão política extremamente significativa no sentido de que ele cria “possibilidades de vida ou outros modos de existência” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 89). Segundo Deleuze & Guattari (op. Cit.), para que estes outros modos de vida despontem, eles “não podem inventar-se senão sobre um plano de imanência que desenvolve a potência de personagens conceituais” (idem). Os personagens aos quais referem-se os autores são aqueles indivíduos que, a partir de seu local de fala, reivindicam outro estatuto político de distribuição conceitual acerca de algum objeto. Aqui, o que está em jogo é a construção de subjetividades outras que serão dadas a ver pelo cinema, porém não somente na criação e exibição de películas que mostrem personagens cegos, surdos ou de qualquer outra natureza. Trata-se de um movimento de alargamento do cinema com vistas a produzir inclusões no cinema para que ele esboce outros modos de experimentá-lo. Neste contexto, considerando que “os personagens conceituais são verdadeiros agentes de enunciação” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 79), é pela esfera política de atuação destes personagens que o cinema se reinventa.

Dentro deste enquadramento, o *status quo* dos modos convencionais de fruí-lo seria provocado, criando outros modos de pensar a produção, levando em conta as diferenças de recepção por pessoas cegas, surdas, como janela com legendagem para surdos em LIBRAS, ou a gravação de uma audiodescrição já na produção do filme; a preparação das salas, com vistas a se prepararem estruturalmente para receber cadeirantes, por exemplo, ou contratando pessoal para fazer audiodescrição ou para interpretar o filme em LIBRAS. Todas estas provocações criam no cinema e, por conseguinte, em sua presença na escola, mobilidades inclusivas, ou seja, diversas tecnologias que promovam a incorporação das diferenças. Nesta perspectiva, o cinema inclui.

Para Bergala (2008), o cinema como hipótese de alteridade tem a ver basicamente com duas questões: com o fato de ele ser trazido para a escola como arte, o que já o torna um “estrangeiro” diferente que invade a escola com suas possibilidades múltiplas; e também por perturbar a instituição escolar quando traz o artista, o cineasta para as experiências com o cinema e por também transformar o aluno num realizador. Quando se exerce uma relação com o cinema considerando-o como um outro, é possível admitir também que ele se propõe a ser experimentado e vivenciado por sujeitos outros que não os da lógica da normalidade. Assim, algumas interrogações eclodem nessa outra relação dos sujeitos com o cinema: como podemos ensaiar outras maneiras de ver/escutar filmes? Como cegos e surdos podem se relacionar com o cinema superando, em alguma medida, a lógica que atende basicamente a

ouvintes e videntes? Qual o papel da escola no sentido de inventar outras formas de ver, escutar e fazer filmes?

A audiodescrição é um recurso que o cinema usa para aproximar pessoas cegas ou com baixa visão a qualquer artefato visual ou audiovisual. Ela consiste em ser

um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais, gravados ou ao vivo, como: peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras, musicais, óperas, desfiles e espetáculos de dança; eventos turísticos, esportivos, pedagógicos e científicos tais como aulas, seminários, congressos, palestras, feiras e outros, por meio de informação sonora (MOTTA & ROMEU FILHO, 2010, p. 11)

A história da audiodescrição nasce nos Estados Unidos e remonta à década de 70 do século passado a partir da publicação da dissertação de Gregory Frazier, que trazia algumas ideias acerca da prática (VILARONGA, 2010). A primeira obra de arte a ser exibida usando a audiodescrição foi uma peça de teatro cuja montagem foi feita em 1981 e se chamava Major Barbara, em Washington, DC, também nos Estados Unidos. Na década de 80 o Japão e outros países foram incorporando a audiodescrição em seus programas televisivos e a primeira aparição do recurso no cinema aconteceu no Festival de Cannes, em 1989 (FRANCO, 2007).

Na década de 90, as pesquisas com audiodescrição tiveram o seu ápice e nelas, procurava-se

traçar um perfil da população com deficiência visual e seus hábitos televisivos, estabelecer se a audiodescrição seria um recurso apreciado por seu público alvo, e determinar se o seu uso contribuiria para que esse público compreendesse materiais audiovisuais mais facilmente (VILARONGA, 2010, p. 46).

Segundo a autora, estas pesquisas contribuíram para mostrar a importância destes estudos para que pessoas cegas pudessem se aproximar de modo mais efetivo dos filmes, programas televisivos, peças de teatro. Isto talvez explique o porquê de países como Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, Espanha, França, dentre outros (FRANCO, 2007) passassem a investir com tanta força na audiodescrição.

No Brasil, há distintos grupos de pesquisadores debruçando-se sobre a audiodescrição no cinema e sua presença mais maciça encontra-se nas faculdades de Letras, pois a

audiodescrição tem sido concebida como um campo de estudos da tradução, com grupos na Bahia<sup>32</sup>, São Paulo<sup>33</sup> e Ceará<sup>34</sup>.

Assim, a audiodescrição no cinema consiste em estabelecer um contato entre pessoas cegas e de baixa visão com os filmes a partir da informação sonora dada por um ouvinte acerca do que se passa na tela. É a escuta sendo potenciada a um extremo, haja vista que a pessoa que usufrui da audiodescrição precisa dividir sua atenção com o som produzido pela tela, ou seja, o som produzido pelo filme originalmente, e com o som produzido pelo audiodescritor que está apresentando *sonoramente* tudo o que se passa na imagem. Neste sentido, a audiodescrição é uma prática esquizofônica, sendo diferente daquelas concebidas por Schafer (2001) e por Obici (2008). A esquizofonia que acontece na audiodescrição diz respeito a uma bipartição de escuta em que, por um lado se percebe uma gama de sons que são dados pela tela e, por outro lado, por sons que traduzem o que a imagem diz e que não são representados por aquele primeiro grupo de sons.

Fruto de uma tensão entre traduzir e criar, a audiodescrição é uma tentativa de dizer exatamente o que se passa na tela. Porém acredito que ela precisa ser pensada de forma cautelosa para não encerrar as possibilidades do filme na descrição feita pelo audiodescritor. Se ele descrever tudo o que acontece, as possibilidades do filme criar dúvidas e devires nos cegos pode ser um tanto quanto empobrecidas. Desta forma, ancorado na ideia de transcrição (CORAZZA, 2013a, 2013b, 2015), diria que há na audiodescrição uma tradução que cria algo novo. Que, ao traduzir, conserva muito do que a imagem é, mas pelo fato de tensionar o que está na tela traduzindo-o pelo suporte palavra, gera outra coisa diferente do original. Neste sentido, ousaria dizer que toda audiodescrição é, em certa medida, uma audiodescrição.

No que diz respeito ao acesso de surdos ao cinema, duas tecnologias inclusivas são as mais preponderantes e as mais usadas: o *closed caption* e/ou a legendagem para surdos ou ensurdecidos (LSE) e a tradução em LIBRAS.

---

<sup>32</sup> “Na Bahia, a pesquisa e a implementação da AD vêm sendo realizadas, desde 2004, pela professora e pesquisadora, Dra. Eliana Paes Cardoso Franco do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Franco coordena o grupo de pesquisa Tradução, Mídia e Audiodescrição (TRAMAD) 15, primeiro no país a se dedicar ao estudo sistemático e à implementação da acessibilidade audiovisual por meio da AD.” (VILARONGO, 2010, p. 47)

<sup>33</sup> “(...) Em São Paulo, desde 2005, a estudiosa sobre AD, Profa. Dra. Livia Maria Villela de Mello Motta prepara e ministra cursos para os funcionários da Vivo, voluntários do Instituto Vivo. O Teatro Vivo é o primeiro teatro brasileiro acessível às pessoas com deficiência visual desde 2007” (idem)

<sup>34</sup> “O grupo LEGENDAGEM E AUDIODESCRIÇÃO (LEAD) de pesquisa em Tradução Audiovisual da Universidade Estadual do Ceará (UECE), atuando desde abril de 2008. O LEAD promove acessibilidade audiovisual de pessoas visualmente limitadas e surdos ao cinema, teatro, museus, por meio da AD, da janela de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e da legendagem. É (...) [coordenado] pela professora e pesquisadora, Dra. Vera Lúcia Santiago” (ibidem)

O *closed caption*, também conhecido como legenda fechada para surdos e ensurdecidos (LFSE), é uma tecnologia de vídeo que permite a “transcrição em língua portuguesa, dos diálogos, efeitos sonoros, sons do ambiente e demais informações que não podem ser percebidos ou compreendidos por pessoas com deficiência auditiva” (ABNT, 2008, p.4). Desta forma, o *closed caption* é uma tentativa de aproximar os surdos dos filmes a partir de uma legenda escrita na parte de baixo da tela, como nos filmes é preciso haver legenda por serem em outros idiomas. Outros sons são legendados também, ou seja, quando há sons ambientes, como músicas, determinados ruídos. A questão a ser levada em conta é que há uma dificuldade grande dos surdos em compreender o *closed caption*, por duas razões: em primeiro lugar porque eles possuem certa dificuldade com o português e, em segundo, porque há uma certa dificuldade em traduzir para o tempo de escrita do português um determinado som que não seja palavra. No caso da música, por exemplo, como explicar que uma orquestra está tocando, que tipos de instrumentos estão presentes, qual é a obra, de que compositor. Neste interim o tempo do filme já se passou e a legenda, em português, não deu conta de explicar tudo o que se passa com o som do filme.

Ao entrevistar um grupo de surdos em sua pesquisa, Souza (2005) percebeu com as entrevistas a dificuldade que os mesmos possuem em compreender o que se diz. Segundo uma entrevistada, “para os surdos a legenda é importante, o intérprete também é importante. O Surdo sabe ler, sabe um pouco o português, a legenda é rápida, dá confusão” (SOUZA, 2005, p.122). Fica claro na fala da entrevistada, que a tentativa de traduzir em português tudo o que acontece no mundo dos sons pode ser um tanto ineficiente.

À semelhança deste estudo, Diniz (2012) se debruçou sobre o mesmo problema. A autora percebeu que a lógica da legendagem para surdos e ensurdecidos é feita utilizando a lógica do português para ouvintes. Também notou que esta nem sempre consegue dar conta de descrever quando um som está relacionado a um movimento de câmera, por exemplo. Assim sendo, fica claro que a legendagem para surdos ainda tende a fazer a manutenção da norma. Pensa-se a legendagem a partir do que o ouvinte acha que o surdo precisa saber e do modo como ele – o ouvinte – escuta. A despeito de tudo isso, surge a questão: como o surdo se relaciona com filmes?

Thoma (2002) aponta que isto é possível. Ao realizar pesquisa com grupo de estudantes universitários, percebeu que estes conseguem compreender o filme e mais, podem falar sobre ele. A autora apostou que “colocar os/as surdos/as no centro da investigação poderia funcionar como uma tentativa ‘autoritária’ de ‘dar voz’ aos silenciados” (p. 246).

Nesta lógica, a autora convidou os estudantes a manifestarem-se acerca dos filmes assistidos por eles, porque pensa que “a possibilidade de o Outro [o surdo] narrar a si próprio dentro do espaço de fronteira (...) acontece quando, por exemplo, os surdos se narram de uma forma oposicional às narrativas ouvintes, a partir das quais são inventados” (THOMA, 2002, p. 247).

A terceira possibilidade de acessibilidade diz respeito à janela de LIBRAS nos filmes, que seria o “espaço delimitado no vídeo onde as informações veiculadas na língua portuguesa são interpretadas através de LIBRAS” (ABNT, 2005, p. 3). Neste caso, no canto da tela colocar-se-ia uma janela com a tradução para a LIBRAS do que acontece na tela. O fato de ser no idioma dos surdos confere à tradução uma certa facilidade, tanto pelo fato de a tradução ser executada diretamente no idioma dos surdos, quanto pelo fato de dar uma certa fluidez no tempo de tradução, que não é a mesma daquela que se tem na legendagem.

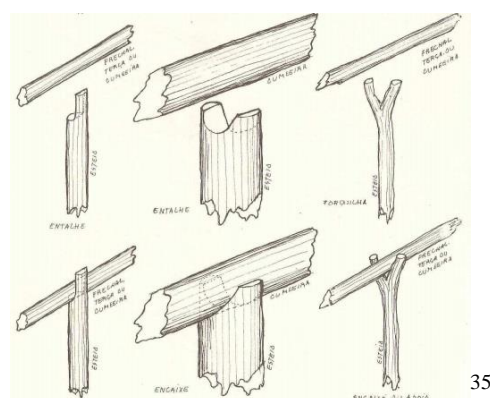
No trabalho de Assis (2011) é possível perceber as questões decorrentes desta questão. Numa pesquisa com estudantes do 6º ano com alunos ouvintes e surdos incluídos, a pesquisadora exibiu filmes nacionais com janela de tradução em LIBRAS para os estudantes surdos. Segundo a autora, foi possível perceber mesmo com a janela para os alunos surdos, não foi possível perceber um acesso pleno aos filmes, principalmente pelo fato de que eles precisavam dividir sua atenção entre o que se passava na tela e a leitura do que o intérprete fazia na janela.

Com todo este panorama, é possível perceber que, por um lado estas tecnologias inclusivas que o cinema tem oferecido são de grande valia para aproximar pessoas cegas e surdas das obras cinematográficas. Por outro lado, estas tecnologias de inclusão podem ser consideradas como ‘ruídos’ para que estas pessoas sorvam a experiência do cinema. Afirmo isto pelo fato de que, no caso dos cegos, a fala do audiodescritor pode ser, em certa medida um elemento que pode atrapalhar a relação direta dos cegos com os filmes. No caso dos surdos, tanto a legendagem como a tradução em LIBRAS promovem um movimento de visão nos surdos que podem perturbar a visão por conta do vai-e-vem que se instaura quando eles tem que ver ora o filme, ora o intérprete.

Porém, compreendo que estes são ‘maus necessários’, pois eles são a primeira tentativa de apresentar ao mundo da produção cinematográfica estes modos de existência. Talvez esta invasão dos cegos e surdos nas salas de cinema e, por conseguinte, na relação com esta arte na escola, possa levar o mundo da produção cinematográfica a repensar seus modos de criação pensando na diferença, pois esta forja outros modos de se ver filmes.

# J

## Jirau



Palavra usada na arquitetura, mas que não tem origem nela. Era uma estrutura de madeira na qual os índios colocavam sua caça para secar e preparar para o almoço, ou ainda onde se colocavam os utensílios de uso interno da oca. Era também usada como a base de sustentação à cama, para a hora do recolhimento. Lugar de bugigangas, plataforma onde colocamos nossos planos e intenções, as coisas as quais acreditamos serem relevantes para situações das nossas vidas. Lugar onde esticaremos o braço e a coisa estará lá, esperando para ser usada... Porém também é plataforma que, à semelhança do suporte para a cama, pode servir de palco para cenários que montamos para as cenas que nos interessam.

Pensando no jirau como estrutura para um palco, apresento neste verbete o que planejei para os cenários de pesquisa, ou seja, os planos de aula para as oficinas. Construí um planejamento que levasse em conta como se dá a sensação de escuta para estudantes surdos, cegos e aqueles que ouvem e escutam, tendo em vista que esta “se reterritorializa sobre o plano de composição, porque ela ergue suas casas sobre ele” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 232). O jirau aqui é a imagem do palco onde os elementos cênicos do planejamento das aulas da pesquisa serão apresentados.

<sup>35</sup> Disponível em: <http://arquitetofala.blogspot.com.br/2011/12/arquitetura-indigena-no-brasil.html>  
Acesso em 21 abr. 2016.



Foram planejadas quatro aulas para cada uma das Instituições participantes da pesquisa. As três primeiras trazem traços comuns em cada uma das escolas, mas também possuem atividades distintas. A última aula foi planejada de forma igual para as três. O planejamento de cada aula consistiu basicamente em: conteúdos, objetivos, desenvolvimento da aula, metodologia, recursos materiais e avaliação. Como os três últimos basicamente se repetem em todas as aulas, optei por descrevê-los ao final da descrição das aulas.

## **Aulas - Instituto Benjamin Constant (IBC)**

### *Aula 1*

Conteúdos: Análise criativa de trechos de filmes potenciando imagens com ênfase no som e no “colocar em relação” duas cenas. O som e sua portabilidade. Som e silêncio.

Objetivos:

- Compreender auditivamente o contexto de um trecho específico do filme a partir de seus sons;
- Criar imagens, quando estas faltarem, a partir das cenas em questão;
- Criar possibilidades para se caracterizar um som quando este não é facilmente identificado;
- Perceber a importância do silêncio na construção narrativa de um filme;
- Perceber a capacidade de o som se movimentar pelo espaço;
- Desenvolver modos de identificação da movimentação sonora pelo espaço.

Desenvolvimento da aula:

- Exibição do trecho 2 do filme *A onda traz, o vento leva*<sup>36</sup> mascarando a imagem. A intenção de exibir estes dois trechos é coloca-los em relação (FRESQUET, 2012, p.93-94) dando mais ênfase à relação sonora.
- Discussão sobre o que os estudantes imaginam ser os cenários que os sons revelam e o que eles podem ocultar (FRESQUET, 2013, p. 105) nas cenas escutadas;
- Exibir novamente as cenas, porém fazendo audiodescrição;
- Som portátil (SCHAFER, 2009, p. 26): pedir a um aluno voluntário para encontrar um som portátil para que se movimente pela sala com ele. Chamar mais um voluntário e pedir para que ele faça o mesmo, porém com outro som. Pedir para os alunos, com a outra mão, apontar o segundo som para onde ele for se movimentando;
- Exercício para o silêncio: cada aluno se levantar da cadeira na qual está sentado e sentar novamente sentar;
- Conversa com os alunos sobre a experiência;
- Exibir o trecho 2 do curta *O coro*. Exibir primeiramente sem audiodescrição. E repetir a exibição pelo menos uma vez;
- Fazer uma análise criativa do trecho com foco nos sons como criadores de imagens;
- Pedir aos alunos para levantarem-se e sentar sem fazer nenhum barulho. (SCHAFER, 2009). É importante “insistir que, se algum som for acidentalmente produzido, a pessoa que o produziu deverá ficar imóvel, analisar porque o som ocorreu e tentar não repetir” (op. Cit., p. 105)
- Pedir para que os estudantes, num exercício de conceituação, completem a frase: “O silêncio para mim é...” (SCHAFER, 2009, p 103).
- Pedir para que os alunos, em sua casa gravem se possível, dois “sons ao redor” de sua comunidade, no caminho para casa, etc.

### *Aula 2*

Conteúdos: Análise criativa de filmes e de sua trilha musical. Som, (i)materialidade sonora e produção sonora (no cinema). Sons (ou cenografia sonora) do espaço escolar. Criação de histórias a partir do som.

Objetivos:

- Compreender auditivamente o contexto de um trecho específico do filme a partir de seus sons;
- Perceber a importância da trilha musical na construção do caráter de um filme;

---

<sup>36</sup> Os trechos dos filmes trabalhados na pesquisa encontram-se largamente explicitados no verbete K.

- Elaborar artifícios para se criar o que um som pode ser quando este não for decifrável;
- Manipular objetos de modo a que estes produzam som;
- Estimular a criação de uma escuta atenta, consciente e imaginativa a partir de determinadas produções sonoras.

#### Desenvolvimento da aula:

- Exibição dos trechos 1 e 2 de *Hoje eu quero voltar sozinho*. Exibir sem audiodescrição e convidar os alunos a perceberem a cena, sem que eu conte logo de início. Exibir mais de uma vez, se for necessário;
- Depois debater com os alunos, fazendo análise criativa do fragmento do filme;
- Exibir novamente, mas audiodescrevendo a cena;
- Análise criativa depois de os estudantes saberem o que se passava na sequência;
- Exibir o trecho 2 *Vermelho como o céu*. Exibir sem audiodescrição por quantas vezes forem necessárias;
- Conversa com os estudantes sobre o que eles acham que seja a cena que passou a partir de questões sobre as cenografias sonoras do trecho (FLORES, 2006);
- Exercício de gravação de um som no espaço escolar (RESENDE, 2013), individual ou em dupla ou grupo, que convide o ouvinte a perceber o que o som parece ser e, quando a percepção não der conta, imaginar a partir das pistas dadas pela cenografia sonora (FLORES, 2006, p. 129);
- Pedir para que eles juntem este som gravado na escola com os sons portáteis gravados em casa para que os demais colegas, a partir da relação entre os três sons (o gravado na escola e os sons portáteis gravados em casa) criem uma história;

### **Aula 3**

Conteúdos: Análise criativa (e audiovisual) de filmes. Produção sonora. Território sonoro<sup>37</sup> (OBICI, 2008). Transcrições da escuta. Minuto Lumière.

#### Objetivos:

- Compreender, auditivamente, o contexto de um trecho específico do filme;
- Especular que recursos foram usados nas cenas para se chegar ao som que é mostrado;
- Criar escutas para fenômenos sonoros não-convencionais numa escuta chamada “normal”;
- Manipular e investigar como que objetos e a água podem se tornar possibilidades de tornar material os sonhos com o som;
- Conhecer o Minuto Lumière e sua prática de criação.

#### Desenvolvimento da aula:

- Exibição do trecho 3 do filme *Vermelho como o céu*. Se preciso for, exibir a cena mais de uma vez sem audiodescrição;
- Conversa com os alunos sobre os sons do trecho;
- Exibição com a audiodescrição seguida de diálogo com os alunos sobre as potencialidades de cena para promover outras escutas;
- Manipular objetos para os estudantes sentirem como fazer da água seu espaço potencial de sonhos (BACHELARD, 2013) e imaginação da materialidade sonora;
- Depois de perceberem, investigarem e imaginarem, gravar sequências de sons (sem que necessariamente a imagem apareça) para que sejam mostradas na sala em seguida;
- Exibição e análise criativa de um Minuto Lumière. Conversar sobre o fato de neste exercício, a câmera estar parada e a ação acontecer diante da câmera sem que ela se movimente;
- Filmar, com os alunos, um Minuto Lumière, que chamaremos de “Minuto Lumière Sonoro”, no qual um som se faz ouvir na tela e induz o espectador a criar uma escuta para o som. Num segundo momento do Minuto, o som pode se revelar na tela ou não. O importante é que o som esteja representado de alguma forma no minuto. Questões disparadoras: *Que som cabe no seu minuto? Como você quer que os espectadores escutem as cenas, endereçando a escuta do espectador?*

## **Aulas – Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)**

### **Aula 1**

Conteúdos: Análise criativa de fragmentos de filmes. Som e produção sonora. Vibração sonora. Som e silêncio (na imagem cinematográfica).

<sup>37</sup> Conteúdo acoplado (ou agenciado) pela atividade do Diário de Sons.

Objetivos:

- Compreender o contexto de um trecho específico do filme a partir da presença/ausência de som a partir da produção e da vibração sonora;
- Perceber que os aspectos visuais de uma cena podem denunciar muito do som que possivelmente acompanha a cena;
- Perceber a importância do silêncio na construção narrativa de um filme;
- Formular uma concepção de som e silêncio como dobra (DELEUZE, 2012) um do outro dentro da diferença dada pela surdez;
- Desenvolver modos de identificação da movimentação sonora pelo espaço.

Desenvolvimento da aula:

- Exibição do trecho 1 do filme *A onda traz, o vento leva*;
- Exibir uma vez o trecho sem o som;
- Conversar com os alunos para ver o que eles sentiram quando viram a cena, mas não falar que a imagem estava sem som.
- Exibir mais uma vez o trecho, porém agora com o som.
- Análise criativa e audiovisual do trecho, procurando imaginar qual sensação sonora o trecho provocou;
- Exibir o trecho 1 do filme *O coro*.
- Discussão com os alunos sobre o silêncio que passou a povoar a sequência em questão;
- Exercício para o silêncio: cada aluno se levantar da cadeira na qual está sentado e sentar novamente sem fazer nenhum barulho. (SCHAFER, 2009). É importante “insistir que, se algum som for acidentalmente produzido, a pessoa que o produziu deverá ficar imóvel, analisar porque o som ocorreu e tentar não repetir” (op. Cit., p. 105)
- Pedir para que os estudantes, num exercício de conceitualização, em LIBRAS, ou se puder, em português mesmo, completem a frase: “O silêncio para mim é...” (SCHAFER, 2009, p 103).
- Pedir para na próxima aula os alunos virem com – ou trazerem – sapatos bem distintos: tênis, sapato com solado de madeira, scarpan, sandália rasteira, etc;

## *Aula 2*

Conteúdos: Análise criativa de filmes e de sua trilha musical. Som, (i)materialidade sonora e produção sonora (no cinema). Sons (ou cenografia sonora) do espaço escolar. Criação de histórias a partir do som.

Objetivos:

- Compreender auditivamente o contexto de um trecho específico do filme a partir de seus sons;
- Perceber a importância da trilha musical na construção do caráter de um filme;
- Elaborar artifícios para se criar o que um som pode ser quando este não for decifrável;
- Manipular objetos de modo a que estes produzam som;
- Estimular a criação de uma escuta atenta, consciente e imaginativa a partir de determinadas produções sonoras.

Desenvolvimento da aula:

- Exibição dos trechos 1 e 2 do filme *Hoje eu quero voltar sozinho* sem som;
- Exibir, mais de uma vez se for o caso, e convidar os alunos a perceberem todos os movimentos da cena;
- Análise criativa das imagens das sequências;
- Exibir novamente, porém com o som;
- Exibição do trecho 1 do filme *Vermelho como o céu*, no qual Mirco mexe com a arma do pai e acaba atirando nas louças que estão no armário.
- Debate com os alunos sobre como a imagem e a vibração sonora podem informar aspectos sobre o som.
- Pedir para os alunos procurarem pela escola um ambiente que tenha chão de madeira e que levem seus sapatos e os sapatos que eles trouxeram.
- Pedir “a cada pessoa para encontrar sons de sapatos semelhantes aos seus: de botas, sapatos de salto alto, sandálias, chinelos, tênis etc.” (SCHAFER, 2009, p. 32). Os alunos irão fazer uma investigação através de uma “escuta do movimento” que calçados produzam vibrações sonoras parecidas e criarão sequências de sons para mostrar aos colegas.

### *Aula 3*

**Conteúdos:** Análise criativa de filmes. Produção sonora. Timbre e altura do som. Território sonoro<sup>38</sup> (OBICI, 2008). Transcrições da escuta. Minuto Lumière.

**Objetivos:**

- Compreender o contexto de um trecho específico do filme a partir da imagem e da vibração sonora produzida por ele;
- Ensaiar que possibilidades de escuta dos sons (do cinema) um surdo pode criar;
- Produzir sons diversos com o corpo, com a boca e outros materiais;
- Profanar a escuta da norma, do aparelho auditivo como a escuta tida como correta;
- Conhecer o Minuto Lumière e sua prática de criação.

**Desenvolvimento da aula:**

- Exibição do trecho 3 do curta *O coro*.
- Realizar uma análise criativa do fragmento;
- Atividade: “Que som você acha que tem esta imagem?”. Mostrar cartões com fotografias de instrumentos musicais, de chaves, de materiais diversos e pedir para que os estudantes reproduzam, com o corpo, com a boca, com o que quiserem, como eles acham que é aquele som;
- Conversar com os alunos sobre o exercício.
- Exibição de um Minuto Lumière. Conversar sobre o fato de neste exercício, a câmera estar parada e a ação acontecer diante da câmera sem que ela se movimente;
- Discussão sobre como que, como um Minuto Lumière pode instigar nossa escuta, e como ele pode criar outras tentativas de se escutar um som;
- Filmar, com os alunos, um Minuto Lumière, que chamaremos de “Minuto Lumière Sonoro”, no qual um som se faz ouvir na tela e induz o espectador a criar uma escuta para o som. Num segundo momento do Minuto, o som pode se revelar na tela ou não. O importante é que o som esteja representado de alguma forma no minuto. Questões disparadoras: *Que som cabe no seu minuto? Como você quer que os espectadores escutem as cenas, endereçando a escuta ou enganando o espectador? Como o seu minuto produz silêncios com imagens?*

## **Aulas – Centro Integrado de Educação Pública 175 – José Lins do Rêgo (CIEP 175)**

### *Aula 1*

**Conteúdos:** Análise criativa de trechos de filmes tensionando a relação imagem x som pelo método das máscaras, com ênfase no “colocar em relação” duas cenas. O som e sua portabilidade. Som e silêncio.

**Objetivos:**

- Compreender, auditiva e visualmente, o contexto de um trecho específico do filme a partir de seus sons;
- Criar possibilidades para se caracterizar um som quando este não é facilmente identificado;
- Perceber a capacidade de o som se movimentar pelo espaço;
- Desenvolver modos de identificação da movimentação sonora pelo espaço;
- Perceber o silêncio como uma categoria construída e não opositiva ao som.

**Desenvolvimento da aula:**

- Exibição dos trechos 2 e 3 do filme *A onda traz, o vento leva* mascarando a imagem. A intenção de exibir estes dois trechos é coloca-los em relação (FRESQUET, 2012, p. 93-94) dando mais ênfase à relação sonora.
- Discussão sobre os possíveis cenários que os sons revelam e o que eles podem ocultar (FRESQUET, 2013, p. 105) nas cenas escutadas;
- Exibir novamente as cenas, agora acompanhadas da imagem;
- Som portátil (SCHAFER, 2009, p. 26): pedir a um aluno voluntário para encontrar um som portátil para que se movimente pela sala com ele. Pedir à turma para que vende seus olhos e vá apontando para o som, à medida que ele se movimenta. Chamar mais um voluntário e pedir para que ele faça o mesmo, porém com outro som. Pedir para os alunos, com a outra mão, apontar o segundo som para onde ele for se movimentando;
- Conversa com os alunos sobre a experiência;

---

<sup>38</sup> Conteúdo acoplado (ou agenciado) pela atividade do Diário de Sons.

- Exibir o trecho 1 do curta *O coro* mascarando a imagem.
- Conversa com os alunos sobre as impressões sonoras do trecho;
- Exibir posteriormente com som e imagem.
- Exercício para o silêncio: cada aluno levar a cadeira na qual está sentado para fora da sala e trazer de volta sem fazer nenhum som (SCHAFER, 2009, p. 106).
- Entregar uma folha para cada aluno para que eles completem a frase: “O silêncio para mim é...” (SCHAFER, 2009, p. 103).
- Para casa: Exercício “Sons ao redor”. Pedir para os alunos gravarem dois sons de sua comunidade que sejam portáteis e que tenham algum grau de parentesco com um dos sons “exibidos” nesta primeira aula.

## *Aula 2*

Conteúdos: Análise criativa de trechos de filmes com foco no método do casamento forçado. Trilha musical. Sons (ou cenografia sonora) do espaço escolar. Criação de histórias a partir do som.

### Objetivos:

- Compreender, auditiva e visualmente, o contexto de um trecho específico do filme a partir de seus sons;
- Perceber a importância da trilha musical (CARRASCO, 2003) para a significação das imagens;
- Incentivar a criação de uma escuta atenta, consciente e imaginativa a partir de determinadas produções sonoras.

### Desenvolvimento da aula:

- Exibição pelo método do *casamento forçado* (CHION, 2011) dos dois trechos de *Hoje eu quero voltar sozinho*.
- Porém exibir o primeiro trecho com a música original e o segundo trecho, que não tem nenhuma música, eu colocarei outra música e perguntarei a eles o que eles acham da escolha do diretor acerca das escolhas das músicas (sem eles saberem que a segunda música foi posta em edição). Depois exibir da maneira original;
- Exercício de gravação de um som no espaço escolar (RESENDE, 2013), individual ou em dupla ou grupo, que convide o ouvinte a perceber o que o som lembra e, quando a percepção não der conta, imaginar a partir das pistas dadas pela cenografia sonora (FLORES, 2006, p. 129);
- Pedir para que eles juntem este som gravado na escola com os sons portáteis gravados em casa para que os demais colegas, a partir da relação entre os três sons (o gravado na escola e os sons portáteis gravados em casa) criem uma história;
- Trazer o som para o grupo para que o grupo discuta e perceba tais sons;
- Pedir para na próxima aula os alunos trazerem um Diário de Sons (SCHAFER, 2009), no qual eles tragam respondidas as seguintes perguntas:
  - Qual foi o primeiro som que você ouviu esta manhã ao acordar?
  - Qual foi a primeira voz que você ouviu, sem ser a tua?
  - Qual foi a primeira resposta que você deu?
  - Qual foi o último som que você ouviu ontem à noite, antes de dormir?
  - Qual foi o som mais bonito que você ouviu hoje?
  - Qual palavra mais te incomoda quando você a ouve?
  - O que você provavelmente fala, quando a ouve?
- Pedir para que, se possível, tragam os sons do Diário de Sons gravados no celular.

## *Aula 3*

Conteúdos: Análise criativa (e audiovisual) pelo método das máscaras. Produção sonora. Território sonoro<sup>39</sup> (OBICI, 2008). Transcrições da escuta. Minuto Lumière.

### Objetivos:

- Compreender, auditiva e visualmente, o contexto de um trecho específico do filme a partir de seus sons pelo método das máscaras;
- Criar escutas para fenômenos sonoros não-convencionais numa escuta chamada “normal”;
- Conhecer o Minuto Lumière e sua prática de criação.

---

<sup>39</sup> Conteúdo acoplado (ou agenciado) pela atividade do Diário de Sons.

Desenvolvimento da aula:

- Exibição do trecho 4 do filme *A onda traz, o vento leva pelo método das máscaras* (CHION, 2011), mascarando a imagem;
- Análise dos sons da sequência do filme;
- Apresentação dos Diários de sons pelos alunos. Pedir para que cada um mostre as gravações de alguns dos sons gravados em celular;
- Exibição do trecho 2 do filme *Vermelho como o céu*. Porém os alunos “verão” a cena com olhos fechados.
- Análise criativa dos sons do trecho para criar imagens a partir deles;
- Exibição de um Minuto Lumière para que os alunos percebam a noção de câmera parada, dentre outros elementos;
- Discussão sobre como que, como um Minuto Lumière pode instigar nossa escuta, e como ele pode criar outras tentativas de se escutar um som;
- Fazer, com os alunos, um Minuto Lumière, que chamaremos de “Minuto Lumière Sonoro”, no qual um som se faz ouvir na tela e induz o espectador a criar uma escuta para o som. Num segundo momento do Minuto, o som pode se revelar na tela ou não. O importante é que o som esteja representado de alguma forma no minuto. Questões disparadoras: *Que som cabe no seu minuto? Como você quer que os espectadores escutem as cenas, endereçando a escuta do espectador?*

**Aula 4 – Comum às três Instituições**

Conteúdos: Análise criativa de Minutos Lumière com foco nos diálogos feitos com cada aluno-autor.

Objetivos:

- Compreender, auditivamente, o contexto de um Minuto Lumière a partir de seus sons;
- Imaginar-criar outras situações de escuta a partir da exibição dos Minutos Lumière;
- Estabelecer um diálogo com o autor de cada minuto, com vistas a indaga-lo sobre suas intenções de escuta para o espectador.

Desenvolvimento da aula:

- Exibição dos Minutos Lumière produzidos pelos alunos, seguida de análise criativa de cada um deles.

\*

Como anunciado no início do verbete, descrevo agora quais foram os recursos metodológicos os quais listei para as aulas, bem como os materiais utilizados e os pontos que pautaram a avaliação das mesmas.

Metodologia:

- Análise criativa de filmes, com foco nas imagens como potencializadoras de sons;
- Análise criativa de filmes, com foco em seus sons e na relação deles com a imagem ou neles como potência para se criar imagens;
- Análise criativa de filmes, com foco em seus sons e na relação deles com a imagem a partir do *método das máscaras*;
- Análise criativa de filmes, com foco em seus sons e na relação deles com a imagem a partir da metodologia do casamento forçado (CHION, 2011), prática que se faz assim:

Toma-se uma sequência de um filme e reúne-se uma seleção de músicas de acompanhamento muito contrastadas, pertencentes a gêneros – musicais – diferentes. Tendo o cuidado de cortar o som original, mostra-se a estes a sequência acompanhada, sucessivamente, por aqueles diferentes excertos musicais, sobrepostos à imagem de maneira aleatória (p. 147);

- Exercício de busca de movimentação sonora com e sem olhos vendados e para sensação do silêncio.
- Escuta de sons gravados pelos alunos;

- Conversas sobre os diversos aspectos dos conteúdos elencados para a aula baseadas numa política “escutatória” (ALVES, 1999), em oposição à uma aula que se baseia numa lógica de oratória;
- Manipulação de objetos sonoros;
- Criação de histórias a partir da escuta de sons diversos.
- Produção sonora com o corpo ou outros materiais a partir de imagens;
- Exibição de Minutos Lumière;
- Criação de Minutos Lumière Sonoros.

#### Recursos materiais:

- Mídia com os filmes *Hoje eu quero voltar sozinho*, *Vermelho como o céu*, *A onda traz, o vento leva* e *O coro*;
- computador;
- projetor data show;
- caixa de som;
- vendas para os olhos;
- celular *smartphone* ou um aparelho gravador;
- folhas com as questões do Diário de Sons;
- lápis;
- borracha.
- chaves (objeto 1 que se movimenta);
- flauta (objeto 2 que se movimenta).
- materiais sonoros diversos para as gravações.

#### Avaliação:

- Avaliação de caráter qualitativo a partir de acompanhamento individualizado das atividades propostas;
- Ponderar as relações criadas pelos alunos entre som e as imagens;
- Analisar as respostas dos alunos sobre as gravações/filmagens e os procedimentos usados para fazê-la;
- Listar os artifícios que os alunos utilizam para criar suas histórias a partir do sonoro;
- Observação dos agenciamentos (DELEUZE & GUATTARI, 2014) que os alunos fazem para externar suas escutas e como criam outras quando a dita “normal” não dá conta do fenômeno sonoro;
- Analisar os modos com o quais os alunos se relacionam com os objetos que produziram os sons com a água;
- Observação da apropriação dos alunos sobre o que é o Minuto Lumière;
- Analisar a desconstrução de uma escuta da norma, com vistas a observar possíveis pistas de uma escuta (des)territorializada;



**Kínema - ématos + gráphein:**

**filmes - escrita do movimento**

*Uma situação ótica e sonora  
não se prolonga em ação,  
tampouco é introduzida por uma ação.  
Ela permite apreender algo,  
deve permitir apreender  
algo intolerável, insuportável.  
(...)*

*Trata-se de algo poderoso demais,  
ou injusto demais,  
mas às vezes também belo demais,  
e que portanto excede  
nossas capacidades sensório-motoras.  
(DELEUZE, 2013b, p. 28-29)*

O que dá a ver o cinema? Imagens que se conformam com o mundo, que o reproduzem e trazem o ‘mundo real’ mostrando como é a vida? Ou é ele o espaço de ruptura deste mundo com vistas a criar não *um* outro mundo, mas mundos novos, que agregam outros modos de se pensar e se ser? Deleuze (2013b) é categórico quando nos leva a perceber, na epígrafe, que uma imagem em íntima relação com um som deve trazer algo que queima, deve apreender algo deste mundo como protótipo de um mundo em devir.

Desta forma, a ideia da imagem como escrita do movimento (MACHADO, 2010) para pensar a ideia de imagem no cinema e nos filmes que foram empregados nesta pesquisa. É preciso de antemão notabilizar que a ideia de escrita do movimento aqui assumida não é a mesma assumida por Deleuze (2013b) acerca da imagem movimento. Assim, *Kínema* diz respeito a

uma espécie de cinema *lato sensu*, seguindo a etimologia da palavra (do grego *kínema - ématos + gráphein*, “escrita do movimento”), que inclui todas as formas de expressão baseadas na imagem em movimento,



preferencialmente sincronizadas a uma trilha sonora (MACHADO, 2010, p. 26).

Numa perspectiva um tanto diferente desta, é possível observar a composição conceitual de Deleuze (1985, 2013b) acerca da *imagem-movimento* e da *imagem-tempo*. Em ambos os casos o filósofo fala dos gestos de pensamento presentes nas imagens dos filmes. Para o autor, assim como os filósofos pensam com conceitos, os grandes cineastas fazem o mesmo, mas com imagens. Assim, a primeira forma de pensamento que aparece com força no nascimento do cinema é o da relação da imagem com o movimento. Segundo Vasconcellos (2008, p. 156), ele “traria mesmo, em si, sua capacidade de mover-se, isto é, o primeiro cinema faz do movimento o dado imediato da imagem”.

Ao falar do primeiro cinema, o autor faz menção ao cinema clássico – especialmente americano, do qual Deleuze (2013b) se utiliza para formar o conceito de *imagem-movimento*. Para o filósofo, havia na miríade de filmes produzidos sob esta noção uma centralidade na percepção sensório-motora do movimento, que, segundo ele, dividia-se em imagem-percepção, imagem-afecção e imagem-ação. Estas divisões dizem respeito a uma forma de pensar produzida por aquele cinema. Sucintamente, pode-se dizer que as imagens deste cinema estava atrelada a ideia de uma relação entre o Todo e as partes, ora indo do primeiro para o segundo, ora vice-versa, ora tentando conciliar os dois modos de perceber. Assim, há na imagem-movimento uma especial atenção aos aspectos perceptivos da imagem.

Há para Deleuze (2013b) uma crise neste modo diretivo de se lidar com a imagem cinematográfica. Desta forma, para o autor, “a relação *situação sensório-motora/imagem indireta do tempo* é substituída por uma relação não-localizável *situação ótica e sonora pura/imagem-tempo*” (DELEUZE, 2013b, p. 55) [grifos do autor]. Em outras palavras, na *imagem-tempo* não se subordina mais o tempo ao movimento, ou seja, há uma liberação daquele para que seja um tapete sobre o qual se possa deslizar e operar em devir.

Sob este ponto de vista, podemos considerar a imagem cinematográfica como uma *kínema* que, por um lado, possibilita “restaurar as partes perdidas, [de] encontrar tudo o que não se vê na imagem, tudo o que foi subtraído dela para torná-la ‘interessante’” (DELEUZE, 2013, p. 32). Dizendo de outra forma, seria restituí-la a capacidade de se fazer outra ou de dar a ver aquilo que ficou perdido. E, por outro lado, uma *kínema* que possa “fazer buracos, introduzir vazios e espaços em branco, rarefazer a imagem, suprimir dela muitas coisas que foram acrescentadas para nos fazer crer que víamos tudo” (idem) ou que tudo estava posto e passível apenas de decodificação.

Pensar a imagem cinematográfica como *kíinema* é dar margem para também pensar uma pedagogia da imagem. Na proposição de Vasconcellos (2008), tomam foco três procedimentos do cineasta Jean-Luc Godard para se pensar uma pedagogia da imagem. No primeiro, há uma clara utilização de “textos, letreiros, discursos. Fragmentos de ensaios, romances, poemas” (VASCONCELLOS, 2008, p. 163) são tomados de outros autores quase como que uma apropriação indébita do artifício para que se produza a imagem. Já no segundo, há “o artifício de mostrar o que está entre as imagens” (idem). Neste sentido, o que interessa saber não é o que uma imagem ou outra dizem, mas o enlace entre elas. E no terceiro procedimento, ele cria uma discrepância entre imagem e som, tirando a primazia do primeiro sobre o segundo. Este último especialmente interessou-me no decorrer desta pesquisa pois seria o procedimento que apareceria nos trechos dos filmes para a exibição e poderia aparecer também na criação dos alunos.

Todos os filmes escolhidos para a pesquisa apresentam a temática da cegueira ou da surdez. A escolha não se deu somente ou prioritariamente pelo conteúdo que esses filmes trazem acerca da diferença, mas pelo fato de trazer a relação entre imagem e som de forma rica, de modo a aguçar a sensibilidade do espectador para sentir o filme de outro modo e tentam trazer para a pesquisa os diferentes modos de pensar a *imagem-movimento* e a *imagem-tempo*.

No caso de *Vermelho como o céu* e *Hoje eu quero voltar sozinho*, trata-se de dois filmes cujos personagens principais são cegos. No primeiro filme, Mirco, um menino de aproximadamente dez anos, tem uma cegueira adquirida e precisa aprender a conviver com ela. Este novo momento de vida do garoto traz para ele muitos conflitos e, no decorrer do filme, ele descobre o mundo dos sons. No caso do segundo, Leonardo tem uma cegueira de nascença e tem ameaçada sua possibilidade de ampliar seu espaço territorial e a possibilidade do amor, haja vista o cerceamento que seus pais – especificamente sua mãe – fazem em sua vida.

Em *O coro* e *A onda traz, o vento leva* vê-se a presença e o protagonismo de dois personagens surdos. O primeiro filme apresenta um idoso que passeia pela cidade, compra seu chá e vai para casa. Para não mais ouvir a cidade e os seus ensurdecadores sons, tira o aparelho auditivo e não ouve mais nada. Mais tarde sua neta chega e tem dificuldade de pedir para que ele abra o portão. Aos poucos, um grupo de meninas, colegas dela, se junta e forma um grande coro para chamar o avô. O segundo mostra um jovem surdo que trabalha numa loja de carros, instalando som neles. O filme apresenta questões de incomunicabilidade na

própria família e em outros círculos sociais da personagem. Porém, apesar disso, o filme nos convida a fazer uma jornada sensorial num cotidiano marcado por ruídos e vibrações sonoras.

Elegi trechos dos filmes em vez dele todo porque “todas as crianças tem a capacidade de se ligar a ‘pedaços’ e de memorizá-los” (BERGALA, 2008, p. 119), colocando-os em relação, articulando um trecho e outro a criança pode fazer o exercício da montagem, nem que seja a nível simbólico. Assim sendo, uma pedagogia do cinema por fragmentos, por trechos pretende levar a cabo uma proposta de montagem que se baseie numa lógica de composição (PEREIRA, 2013a).

Tendo isto em vista, descrevo agora os trechos de cada filme:

***Vermelho como o céu:***

Trecho 1: 03”55 a 05”18. Mirco mexe com a arma do pai e acaba atirando nas louças que estão no armário, produzindo um som muito forte.

Trecho 2: 17”43 a 19”50. Mirco descobre um velho gravador de fitas cassete num armário e começa a experimentá-lo, gravando sua voz e outros sons, reproduzindo-os posteriormente.

Trecho 3: 37”00 a 43”13. Mirco grava junto com Felice, um amigo do instituto de cegos, uma gama de sons, experimentando diferentes sons. Em sequência, Mirco mostra a gravação feita à Francesca, uma amiga que ele faz no internato de cegos e que é filha da arrumadeira do instituto.

***Hoje eu quero voltar sozinho:***

Trecho 1: 35”51 a 36” 45. Gabriel pedala pela rua, à noite, enquanto Léo está na garupa. Enquanto isso toca uma música bem alegre.

Trecho 2: 1’02”16 a 1’02”45. Gabriel pedala sozinho, sem música, também à noite.

***O coro:***

Trecho 1: 3”26 a 4”53 (vídeo 1). Neste fragmento, um senhor chega a uma ferraria e vai conversar com um homem. A cena é povoada por diversos sons, que quase enlouquecem quem a vê/escuta. Num dado momento da cena o idoso retira seu aparelho auditivo e para de escutar a cena, porém finge continuar escutando para o homem com o qual ele conversa.

Trecho 2: 1”00 a 4”02 (vídeo 2). O velhinho entra em casa com um molho de rabanetes e seu chá para prepara-los e comer. Enquanto isso acontece, um som ensurdecido de uma britadeira se faz presente. Para não ser incomodado, o senhor retira seu aparelho auditivo para fazer seus afazeres de forma sossegada. A cena vai sendo intercalada entre som e silêncio.

Trecho 3: 4”03 a 9”35 (vídeo 2). Neste fragmento o idoso está trancado em casa sem o aparelho e suas netas chegam em casa e tocam a campainha. O velhinho não escuta, naturalmente. Assim, desta forma, um coro de colegas das netas do idoso vai se engrossando até que num dado momento ele coloca o aparelho e escuta as meninas.

***A onda traz, o vento leva:***

Trecho 1: 06”28 a 08”04. Este trecho mostra Rodrigo trabalhando na oficina de som automotivo e como ele percebe se a caixa de som está funcionando ou não.

Trecho 2: 09”38 a 11”34 - Nesta sequência, Rodrigo e um amigo conversam em LIBRAS nas pedras de uma praia ao som das ondas do mar.

Trecho 3: 16”18 a 17”42 - Rodrigo brinca com sua filha na areia da praia.

Trecho 4: 23”00 a 24”01 - Nesta cena, Rodrigo está numa confraternização com seus amigos, que são todos surdos. Todos estão participando de um bingo e produzem sons diversos que exprimem aflição, mas ao mesmo tempo alegria.



L

Linguagem:

### desobediências no cinema, na educação...

*Simplificamos o mundo que o outro expressa.  
Reduzimos a expressão do mundo que o outro expressa.*

*Por isso: incorporar os corpos  
à marca e à vacuidade das palavras.*

(...)

*Pois, ao separar-se o corpo da palavra  
e ao separar o outro de seu corpo e de sua palavra,*

*Só nos resta uma esmaecida vociferação  
Que não anuncia nem enuncia nada.*

(SKLIAR, 2012, p. 55)

Linguagem, atividade constituidora do ser humano, que é constituída nas relações. Que é eventual, mas que, em certa medida, se pretende eterna porque seu poder de cristalizar formas de enunciação. Cria, aos poucos, mecanismos de silenciamento dos corpos, tenta calar a voz, os gritos, os gestos que fogem à lógica da palavra, pois é ela que “cristaliza um modo particular de sentir e pensar o mundo, no e do mundo – como sendo mundo das coisas e mundo dos homens” (PEREIRA, 2007, p. 16). Porém Skliar (2012), em epígrafe apresenta-nos um poético pedido para que não reduzamos mais a expressão do outro ao nosso mundo de palavras, ou fazemos pior, interditarmos o outro e sua possibilidade de trazer à assunção suas palavras. Desta forma, é a esta faceta da linguagem que as desobediências foram percebidas no decorrer da pesquisa.

“Os acontecimentos discursivos, precários, singulares e densos de suas próprias condições de produção fazem-se no tempo e *constroem* história” (GERALDI, 1991, p. 5) [o grifo é meu]. Esta construção é amalgamada por uma espécie de cola que faz com que formas de conceber a linguagem que ultrapassem a palavra sejam invisibilizadas ou até massacradas. A linguística dá uma força à lógica da “interação verbal como o lugar da produção da

linguagem e dos sujeitos” (*op. Cit.*, p. 6). Neste processo “a *língua* não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la” (*idem*). Assim, “os sujeitos se constituem na medida que interagem com os outros” (*ibidem*) e toda e qualquer interação social com vistas à produção de linguagem cria interditos no discurso, dizendo o que pode e o que não pode ser dito.

Considerando tais aspectos, o *cinema* e a *educação* podem ser considerados como duas formações sociais que desobedecem à linguagem e a seus procedimentos de exclusão. Apesar de não serem as únicas, creio que elas sejam instâncias que se pretendem abertas a criar outras significações para a palavra ou ainda para restituir a palavra às diferenças que sofreram interditos. O uso que se faz da mesma diz respeito às condições de origem da mesma (PEREIRA, 2007, p. 16), ou seja, se ela dá a ver a diferença ou não. Este uso pode ter duas acepções: “o *lugar*, o ponto do qual (...) se origina, e como *movimento* – fluxo a partir do qual origina-se algo, como potência, *fonte* inesgotável de origem, de acontecimento”. É nesta segunda condição que eu, seguindo as pistas de Pereira (2007), me coloco.

Educação e cinema são instituições que, como a filosofia, recusam “toda a *doxa* particular” e não retêm “qualquer proposição particular do bom senso ou do senso comum” (DELEUZE, 2000, p. 233). *δόξα*<sup>40</sup>, como algo “que expressa não a verdade, mas sim determinado ponto de vista parcial, mais comprometido com a subjetividade de quem o emite do que com a verdade do assunto do qual trata” (VIANA & PEREIRA, 2009, p. 93). A educação e o cinema são espaços nos quais põem em xeque os mecanismos que dão conta de um ponto de vista ou ponto de escuta (RESENDE, 2013) que privilegie uma única percepção da suposta realidade que se queira como verdade.

Nestes dois lugares de rebeldia e desobediência, outros mecanismos de linguagem são engendrados, haja vista que “talvez a fala, a comunicação, estejam apodrecidas” (DELEUZE, 2013, p. 221) e fatigadas de tanto informar e não fazer da linguagem uma arena de desobediências criativas. “É preciso criar um desvio da fala. Criar sempre foi uma coisa distinta de comunicar. O importante talvez venha a ser os vacúolos de não-comunicação (...)” (*idem*). Como o cinema e a educação ressignificam o dito por meio de algo que não é dito, pelo menos nos moldes convencionais? Ou ainda o fazem com o uso da palavra quando este tem que ser extrapolado pelo fato de faltar a imagem?

Na educação, a palavra está no cerne da prática educativa, pois ela tem o papel “de comunicar, de transmitir, de compartilhar sentidos, (...) de mobilizar no outro novas

---

<sup>40</sup> *doxa*, em português

construções” (PEREIRA, 2007, p. 18). Parece-me que a ideia de mobilizar novas construções no outro guarda em si uma abertura, uma fenda de mobilização para aquelas outras formas de comunicar as quais a palavra sobra ou nas quais ela é o único porto seguro, pelo fato de elas serem o único modo de se criar pontes entre a realidade e a imaginação (FRESQUET, 2013a).

“Não há palavras para o olhar: há olhares ou falta de olhares” (SKLIAR, 2012, p. 53). Quando o som da palavra falta, “o corpo se transforma em marca e também se transforma em vacuidade” (idem). Não há palavra que dê conta de ser comunicada quando um ouvido é convocado a percebê-la de um modo convencional, representado pela percepção da mesma somente pelo aparelho auditivo. A palavra, num contexto de educação de surdos, por exemplo, é inoportuna, infernal, às vezes. O fato de o surdo lançar mão de outros mecanismos de percepção “apresentou um prospecto social adverso, sujeitando às pessoas surdas as mais diferentes sentenças de acordo com a época em que se encontravam” (MARQUES, 2008, p. 54). Num contexto de educação de cegos, a palavra ocupa um lugar central, mas não “demasiadas palavras que não deixam marcas nem vacuidades”. (SKLIAR, 2012, p. 53). As vacuidades das palavras a pessoas cegas são a margem que se dá para a imaginação, para que elas dispares fluxos e refluxos imaginativos nos sujeitos. Desta forma, numa educação de cegos, que uso fazer da palavra ou duma poética corporal para que a linguagem se ressignifique? Ou, numa educação de surdos, que outros mecanismos de linguagem se fazem presentes? Quando *uma* língua falta, quem é o estrangeiro?

Skliar (2012, p. 56) aponta que a linguagem precisa “recuperar, no corpo, a poesia. Devolver à poesia o corpo. Fazer do corpo e da poesia uma conjunção inédita”. Lugar do fora e do ulterior, a poesia é lugar, por excelência, do delírio, onde as palavras dançam e começam a bailar músicas que não são as suas de origem. Palavras que bailam nos corpos que estão abertos a experiências outras de relação com elas. Neste enquadre, a linguagem não compreende só o que chega ao ouvido. É o que se pode fazer além dela ou ainda sem ela. É deixar espaços em branco para que a falta de visão possa criar belas e poéticas situações de vida. Ou ainda pelo que se sente, pelo que se chega à pele, pelo que o corpo capta, recebe e significa.

No século XIX, Louis Braille<sup>41</sup> voltou-se criativa e “arduamente a construir (...) um código de signos reconhecíveis ao tacto, capaz de reproduzir os caracteres da linguagem

---

<sup>41</sup> “Louis Braille (1809-1852) ficou cego devido a um acidente nos primeiros anos de vida, na sequência do qual veio a abandonar a sua aldeia para ingressar internato na instituição fundada por Haiüy em 1819. Seria ali que tomaria contato com um sistema de traços e pontos, desenvolvido por um capitão do exército, que tinha

escrita” (MARTINS, 2006, p. 63). Talvez este tenha sido o primeiro exercício criativo de uma pessoa privada da visão para estar presente no mundo da linguagem. Poderíamos até dizer que Braille tenha tornado seu corpo poético quando percebeu que o toque das pontas de seus dedos poderia ser um modo de conhecer as palavras. Desta forma, é possível afirmar que a linguagem para a pessoa cega é corporal por baseada no toque e no tato. Isto porque “suas imagens não são visuais, mas, auditivas, tátil-cinestésicas, térmicas, olfativas, gustativas (...)” (PASCHOAL, 2014, p. 41). Assim, o cego recupera em seu corpo a poesia quando faz do seu tato e da sua audição os seus olhos.

No que diz respeito à educação de surdos, A LIBRAS é o principal mecanismo pelo qual estas pessoas se comunicam. “As línguas de sinais são consideradas (...) como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem” (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 30). A língua de sinais é uma das formas mais criativas da linguagem, pois buscou romper a barreira da palavra, “criando dentro da (...) própria língua (...) uma língua estrangeira” (BARROS & ZAMBONI, 2015, p. 122). Acredito que a educação (de surdos) cria performances, modos de ser que rasgam a existência da palavra no seu modo convencional de uso. Isto porque compreendo que o modo de “pronunciar” do surdo é feito com uma *mise-en-scène* que é própria do modo de se comunicar do surdo.

O cinema é uma arte que articula a relação imagem *versus* som e, na relação de cegos, surdos e ouvintes com o som, está o palco no qual encenações diversas de linguagem podem acontecer. Isto porque o cinema é profano e é “a arte [que] é a linguagem das sensações, que [nos] faz entrar nas palavras, nas cores, nos sons” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 208), ou seja, cria e atravessa blocos de sensações ultrapassando os suportes fatigados de produzir linguagens mesmas. A arte cinematográfica pode sacudir as lógicas das estruturas da linguagem, pois “a arte não tem opinião” (idem). A arte cinematográfica cria manifestações vibráteis e, com isso, toca os corpos. Um corpo – o cinema – entrando em contato com outro corpo – de um ouvinte, vidente, cego, surdo,... – cria uma vibração outra que pode manifestar um encontro imprevisível: dois corpos de possibilidades sonoras podem provocar uma onda de choque que pode colocar em xeque a realidade, haja vista que “a matéria-prima desta arte é a realidade mesma” (FRESQUET, 2013, p. 32), porém provisória, em movimento, em ires e vires que são ininterruptos.

---

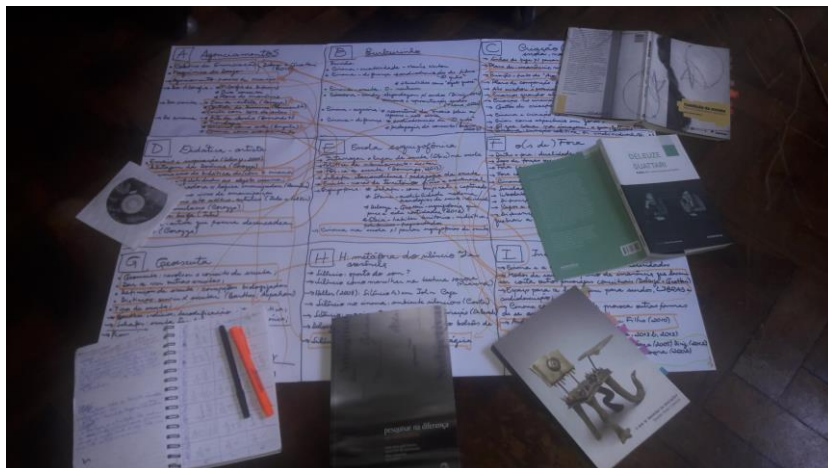
propósito de permitir que as comunicações de ordem militar operassem em circunstâncias em que não houvesse luz” (MARTINS, 2006, p. 63)

Como dois lados que não se querem binários, “o real e o ficcional, a realidade e a fantasia são extremos de um caminho pelo qual cinema e educação transitam e, eventualmente, se encontram” (op. Cit., p. 30). Real e ficcional são dois conceitos que, pela linguagem, estão em eterno deslocamento a partir do que a linguagem diz que é um ou o outro. Até pouco tempo um surdo quase não ia ao cinema por não existir uma legendagem dos filmes – inclusive brasileiros – em LIBRAS ou em LSE; assim como também era ficção uma pessoa cega fazer o mesmo e contar com um audiodescritor. Assim, real e ficcional são esgarçamentos, tanto de um lado, quanto de outro, que criamos a partir da linguagem ou desobedecendo-a e tornando realidade algumas coisas que só continuariam sendo ficção. Nas experiências com o cinema na escola, como espaço de manejo do conhecimento, somos colocados diante do impasse de reproduzir ou de inventar (FRESQUET, 2013) outras formas de linguagem. Talvez seja na relação cinema e escola que resida a subversão que fará com que sejam inventados outros mundos e outras línguas, nos fulcros de subjetividades que aparecem na relação entre um e outro.

Enfim, que pistas temos a partir das diferenças, sejam elas da surdez, da cegueira ou de qualquer ordem nas transcrições que a linguagem faz, para criar com o cinema outras arquiteturas educacionais? Primeiro: que as palavras sobram, se considerarmos o modo comum de concebê-las. Segundo: o surdo é mais performático do que os ouvintes, considerando que performance faz parte dos nossos ‘atos de ser’ na “vida cotidiana – performance que significa muito mais do que algo que é encenado” (SCHECHNER, ICLE & PEREIRA, 2010, p. 32). Se qualquer pessoa se entrega ao mundo da comunicação surda, mesmo que você não saiba a língua, é possível estabelecer “performatizações”, pois o mais relevante é que a *mise-en-scène* se faça presente para que o mínimo de comunicação aconteça. Às vezes, um sorriso singelo é a abertura para a aventura no mundo onde as palavras faltam. Terceiro: o ouvido do cego está no corpo, concebido em sua totalidade, já que há uma relação entre “os atos do corpo e os afetos que estes produzem na mente” (ZORDAN, 2013, p. 179).

Retomando a provocação de skliariana do início do verbete, fico pensando que talvez o cinema seja uma tentativa de restituir o espaço de palavra das minorias, ou ainda o palco onde o *rec* das câmeras dê a ver e a ouvir os corpos nas suas diferentes formas de se comunicar, na marca e na vacuidade das palavras, criando devires de linguagem quando ela é o olhar, o performatizar ou até mesmo o silêncio. Estes fazeres transbordam a palavra, a perfuram. Até se usam dela para falar, mas estão para além delas.





## Maquinações cartográficas da pesquisa

*Escrever, filmar, dançar, encenar, pintar,  
pensar o que acontece:  
dar corpo a um acontecimento  
se relacionando com este através  
da ciência, da arte e da filosofia.  
A linguagem ajudando a dizer  
daquilo que lhe ultrapassa,  
traçados sempre provisórios  
e frágeis de um “sempre em processo”,  
o inacabado de um como.  
Investiga-se como,  
produz-se com.  
(COSTA, ANGELI, FONSECA, 2012, p. 46)*

Pesquisar: arte do encontro, do fazer com, do se colocar diante de um outro para fazer dele e com ele a potência. Interrogar as mesmidades sobre que outridades ficam nos resquícios, nos interstícios, nas beiradas. Talvez aí, aí mesmo habite o que interessa à cartografia: lugar daqueles que habitam os não-lugares. Irrupção de um ato. Ato de estar junto. De falar junto. E como “amante dos encontros, a cada vez que é exercida, a Pesquisa do Acontecimento estabelece diferentes relações entre os elementos e compõe geografias inéditas” (CORAZZA, 2013a, p. 39), ou seja, potencializa geoescutas diferenciadas, outras, (não mais) marginais.

Neste atravessamento de perspectiva, o ofício do pesquisador não é mais se alinhar veementemente às meta-narrativas, antes, raspá-las para dar lugar ao que fica por debaixo do que se raspa. Ou como quando temos um punhado de dados nas mãos, como dizem Deleuze & Guattari (2010, p. 91) e os lançamos sobre uma mesa, o que acontece é que “cada dado que cai, faz corresponder os traços intensivos de um conceito como se este se fendesse”. Ou ainda nos preocupamos sobre como os dados nos afetam, que marcas nos deixam, ou como nos ensinam, porque, como salientam Masschelein & Simons (2014, p. 57) “a transformação do

pesquisador é imprescindível para poder se obter (...) um certo tipo de verdade”. Assim, a pesquisa cria transformações não só nos sujeitos participantes, mas também no pesquisador. Neste sentido, não há delimitação precisa sobre quem aprende mais, porque tanto pesquisado como pesquisador se afetam.

Seguindo estas pegadas, este tipo de pesquisa, chamado por Masschelein & Maarten (2014) de *pesquisa pedagógica*, custa um preço que é de diversas ordens. O primeiro deles – e talvez o maior – é o de abandonar uma certa “comodidade intelectual e existencial”, criando “uma disponibilidade para colocar a si próprio em questão” (p. 56). A pesquisa formativa, como um tipo de pesquisa pedagógica, possui duas dimensões. A primeira diz respeito ao fato de remeter a um campo específico de pesquisa, ou seja, a uma pesquisa sobre o campo educativo. Já a segunda leva o adjetivo “pedagógico” à máxima potência no que diz respeito ao ser uma pesquisa que ensina, ou seja, é uma pesquisa que ensina tanto ao pesquisador quanto aos demais participantes.

Os dados da pesquisa foram tratados como Acontecimento e produzidos numa relação de cumplicidade entre todos os sujeitos envolvidos. E como dizer se o que se produz o que é válido? Como referendar se as experiências das peripécias das atividades de pesquisa são profícuas, dada sua precariedade, provisoriedade? Masschelein & Simons (2014) sinalizam que para haver produção de conhecimento há, mesmo que num nível abstrato, duas condições que precisam ser levadas em conta: as internas e as externas. As condições internas dizem respeito a “metodologia (às normas formais de um método) e à estrutura do objeto de conhecimento que se pesquisa” (p. 58). As condições externas dizem respeito às “regras sociais, normas e valores que o pesquisador deve cumprir para poder gerar conhecimento que resulte ‘fiável’” (idem).

A produção do conhecimento na pesquisa pedagógica, como em qualquer outra pesquisa que vise produzir conhecimento científico, precisa se sujeitar a estas condições, porém estas sempre estão em movimento, quando não criam um ‘combinado’, uma mixagem entre uma condição e outra, por conta da evolução que existe na comunidade científica no que diz respeito à relação entre estas condições. Caminhar nesta corda bamba entre uma condição e outra, forçar a barreira que impede a produção de determinado conhecimento científico é outro preço a ser pago na pesquisa, conforme apontam Masschelein & Simons (2014).

Ainda sobre o preço que se paga na pesquisa e o princípio de validade e de ‘certo e ‘errado’ Deleuze & Guattari (2010) ressaltam:

Nenhuma regra e sobretudo nenhuma discussão dirão a princípio se é o bom plano, o bom personagem, o bom conceito, pois é cada um deles que decide se os dois outros deram certo ou não; mas cada um deles deve ser construído por sua conta: um criado, o outro inventado, o outro traçado (p. 99)

Neste direcionamento, parece ser legítimo perguntar o quanto se é ético nos eventos de pesquisa produzidos na intimidade. A ética numa pesquisa com a diferença como foco ou como lente não é a imparcialidade. Pelo contrário, ser ético é se envolver visceralmente, até se confundirem pesquisador, sujeitos e objeto. O envolvimento dá à pesquisa uma dimensão de amontoado, onde pesquisador e pesquisado se misturam. Deleuze & Guattari (2010) sugerem que a distinção entre sujeito e objeto oferecem uma má aproximação do pensamento. Neste caso, poderíamos dizer que um só existe com o outro, só produz conhecimento *com* o outro e não olhando o outro de fora. Logo, só se produz conhecimento sobre *como* o outro escuta e *que outra* escuta ele produz quando ocorre um movimento de intervenção, mas não só do pesquisador sobre o que se pesquisa.

Para se operar com o Acontecimento, maquinações são necessárias. Não como “arquitetar um plano com má intenção contra alguém” (SILVA, 2015, p. 153), mas como ato de pensar “coisas diferentes que quebrem a rotina, o condicionamento, e lacem um processo em novas aventuras de criação” (idem). Assim, nesta pesquisa a análise dos dados-acontecidos produzidos se propõe como uma atividade de criação, que resvala, de um lado por um olhar ‘inteligível’, mas por outro lado, com um olhar sensível porque me envolvi e me contagiei “sem qualquer assepsia e esterilidade” (COSTA, ANGELI & FONSECA, 2015, p. 47).

Desta forma, a análise que apresentarei nos próximos verbetes se assume uma criação visceral, um exercício po(ético) de leitura do Acontecimento de pesquisa, considerando que “o sentido dos acontecimentos (...) não jaz nas profundezas das coisas, não é dado, ele deve ser inventado, criado” (SILVA, 2015, p. 153) pelo olhar de quem vê. Os dados são construídos na medida em que se fazem várias maquinações para que se crie algo novo a partir do Acontecimento, por intermédio da linguagem ou por uma violação desta.

Maquinar aqui é diferente de raciocinar porque ele traz à tona algo do inconsciente: “o maquinar do inconsciente se faz por conexões e inclusões de tendências heterogêneas e não por exclusões e recalcamientos” (op. Cit., p. 154). Assim, ao analisar os eventos da pesquisa, uns remeterão a outros que possuam grau de vizinhança, de modo que se, após ter revisto exhaustivamente os eventos, eles serão agrupados por graus de parentesco existentes.

Maquinar cartograficamente, aqui nesta análise, quer dizer colocar o ‘por quê’ sob suspeita, deslocando, de alguma maneira, a atenção para os processos, entendendo os seus sentidos e intenções. Desta forma, ao analisar as relações dos participantes da pesquisa com o som e as construções conceituais de escuta que foram criadas, pretendo não me atentar nos porquês da relação com o sonoro única e exclusivamente, mas pensar nas potências que o *como* podem trazer. Esta é a maneira muito particular de cada indivíduo dizer, sem dizer, o seu sentir o som, mais do que como escuta, no sentido de trazer sua sensação pelo sentido da audição apenas.

A cartografia, como método de trabalho, pretende traçar mapas que não são prontos de antemão num tempo anterior ao da pesquisa empírica, porque “trata-se sempre de investigar um processo de produção” (KASTRUP, 2015, p. 32). Neste caso, não se faz com prescrições, com regras, interditos e objetivos previamente estabelecidos a ponto de não se abrir para a novidade que a empiria oferece (PASSOS & BARROS, 2015). Uma postura fechada até atrapalha o processo de cartografar, haja vista que, é no campo que os objetivos se constroem, se remoldam, inclusive porque o pesquisador-cartógrafo também muda.

Como um método que está interessado no como e não nos porquês, a direção que se toma é aquela que busca aceder aos processos, ao que se passa entre os estados ou formas instituídas, ao que está cheio de energia potencial (PASSOS & BARROS, 2015, p. 20). Assim, a única certeza ou prescrição com a qual se entra no campo é a de que o que interessa são as efemeridades, as provisoriiedades que o campo tem a oferecer. Desta forma, ele é um labirinto, o qual o pesquisador atravessa junto com o objeto com o objetivo.

Operando na lógica do Acontecimento no decorrer da pesquisa, procurei premeditadamente ter minha orelha picada pelas atividades da mesma para provocar um inchaço proposital. Este tinha por único objetivo abrir meu canal auditivo com vistas, ou escutas, a perceber de forma mais visceral o *como* que a lógica acontecimental produz. Como cartógrafo que pretende traçar *um* e não *o* mapa de escuta, procurei fazer este desenho, este traço criativo da escuta com minha própria escuta. Desta forma, procurei dar corpo à ideia de que “a trajetória de uma pesquisa constitui, sob tal aspecto, a orelha labiríntica circular do pensamento sempre aberta à escuta que vem do *fora*” (COSTA, 2013, p. 8-9).

Com a orelha aberta para uma ampliação da escuta, procurei fazer do processo de escuta dos eventos de pesquisa uma celebração à diferença do modo de relação com o som, cartografando possibilidades de os eventos tornarem-se o lugar pleno de questionamento de uma escuta vigente dos sons do cinema. Neste caso, o Acontecimento “precisa da diferença e

do barulho que faz” (MEIRA, 2009, p. 56) para se fazer ouvir não só por quem o cartografa, mas por quem vai ler (sobre) os barulhos produzidos.

Fazer cartografia de escutas não é relatar todo o mapa, mas dar a ver determinados quadros que, numa visão ou numa escuta representacional, ficariam de fora. Desta forma, os eventos foram agenciados como quando se pretende dar um flash num determinado evento, tentando capturar o acontecimento e colocá-lo num quadro, como uma fotografia de um dado evento que aconteceu num fluxo de tempo. Isso é uma coisa que o cinema faz bem.

Considerando a montagem como procedimento do cinema, a cartografia se apropria dela para fazer suas composições. É como montar um documentário. Por mais que se diga e que se pense que este é um retrato do real, ele se faz ficção por produzir uma nova realidade. Realidade esta que é feita a partir das fissuras dadas – ou impostas – pelo real (COMOLLI, 2008). Fazer cartografia é como fazer um documentário. Cria-se um novo real, que, por sua vez, é ficcional pelo fato de ter sido roteirizado não por um cineasta, mas por um cartógrafo.

Desta forma, fazer cartografia em pesquisa é um processo de edição. Assim como no cinema escolhemos, recortamos e editamos o que se dá a ver, na atividade de pesquisa não é diferente. Estamos em todo o tempo elegendo fragmentos e criando nosso modo de interpretar. É invenção e criação porque parte de um modo particular de observar os eventos, mas sem passar ileso à eles. É como falar sobre ou fazer um filme, mas é soltar gargalhadas ou marejar os olhos porque se sabe o que estava por detrás das câmeras ou nas ilhas de edição.

Produzir cartografia à moda do cinema inclui aspectos técnicos de captação dos eventos produzidos. Desta forma, para poder cartografar as aulas, registrei em vídeo as atividades produzidas durante as aulas. A despeito dos aspectos positivos que uma gravação em filmagem pode trazer para a análise, tenho em vista a precariedade deste recurso, considerando a “menor resolução, contraste, foco, percepção de campo e profundidade” (MEIRA, 1994, p. 61) desta tecnologia. Um segundo aspecto a se considerar é que “o vídeo é também menos sensível e seletivo que o ouvido humano, de maneira que a filmagem de indivíduos em atividade conjunta pode produzir registros confusos e indesejáveis” (idem). Porém, por outro lado, a gravação em vídeo torna-se um meio possível de tomar alguns lampejos de escutas, de modos de reagir ao som, de esticar as sobrancelhas ou ainda de sussurrar algo quase imperceptível.

É nestas precariedades que a cartografia se torna esquizoanalítica:

a esquizoanálise não incide em elementos nem em conjuntos, nem em sujeitos, relacionamentos e estruturas. Ela só incide em lineamentos, que atravessam tanto os grupos quanto os indivíduos. Análise do desejo, a esquizoanálise é imediatamente prática, imediatamente política, quer se trate de um indivíduo, de um grupo ou de uma sociedade. Pois, antes do ser, há a política (DELEUZE & GUATTARI, 2012a, p. 85).

Assim, como uma prática que analisa um todo repartido<sup>42</sup>, fragmentário e fragmentado, a esquizoanálise é uma via de mão dupla porque ela, por um lado, permite um olhar dividido para um todo, mas por outro permite que o cartógrafo que analisa se analise como um todo despedaçado também.

Porém, é preciso considerar que toda cartografia, por mais *esquizo* que seja, possui propriedades de direção em sua análise. Reputando que a cartografia ou a esquizoanálise traçam “linhas que podem ser tanto de uma vida, de uma obra literária ou de arte, de uma sociedade” (DELEUZE & GUATTARI, 2012a, p. 85), ela precisa se fazer “segundo determinado sistema de coordenadas mantido” (idem) por quem a cria, mesmo que de forma provisória e precária. Desta forma, procurei no decorrer das análises perseguir quatro pistas atencionais de coordenadas cartográficas propostas por Kastrup (2015): o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento.

O rastreio incide em “um gesto de varredura do campo” (KASTRUP, 2015, p. 40). Pode-se dizer que este gesto é o que vai vasculhar pistas que emanam do campo de forma pouco clara, haja vista que este é um fluxo de variações descontínuas e imprecisas que requerem do cartógrafo uma postura ‘imposturada’, no sentido de que às vezes é preciso se curvar, deitar, encostar o ouvido no chão para perceber de onde vem os ecos. Isto porque, “entra-se em campo sem conhecer o alvo a ser perseguido; ele surgirá de modo mais ou menos imprevisível, sem que saibamos de onde” (idem). Assim sendo, procurei assistir meticulosamente todas as aulas dos três espaços empíricos com vistas a produzir indícios para a análise.

O toque diz respeito ao “contato leve com traços momentâneos ou com partes mais elementares que um objeto e que possuem força de afetação” (KASTRUP, 2015, p. 42). Diz do ato de deslizar os dedos, os olhos a orelha para perceber os relevos e as reentrâncias que a realidade possui. Desta forma, atentei-me para as rugosidades dos relevos de escuta que apareceram no contato com os participantes. Relevo que não foi planície nem planalto apenas, mas carregado de depressões, encostas e às vezes até de abismos. Vasculhar o relevo das

---

<sup>42</sup> σχιζο (schizo): dividido em dois

escutas dos sons do cinema produzidas pelos estudantes foi extremamente relevante, haja vista que, quando tocamos algo, temos a intenção de sentir como é a superfície, como ela muda. Como ninguém que toca sai ileso ao toque que fez, percebi que ao analisar as variações das escutas dos sujeitos, minha superfície lisa de análise também foi afetada e se fez rugosa.

O pouso, por seu turno, “indica que a percepção, seja ela visual, auditiva ou outra, realiza uma parada e o campo se fecha, numa espécie de zoom” (KASTRUP, 2015, p. 43). Se considerarmos o pouso como um zoom mesmo, podemos pensar num refinar de enquadramento ou numa janela na qual se dá a ver determinadas coisas as quais não se via quando se sobrevoava. Porém uma janela cria um mundo, como diz Kastrup (op. Cit.) e, ao criar um mundo, exige de quem observa certa acurácia, pois debruçar-se sobre uma janela é fazer um trabalho de fineza para dar a ver outras coisas e trazer à voz elementos que ampliem sua intensidade e magnitude. O pouso serviu para que a câmera que percorreu todos os territórios de escuta fosse focalizada para perceber que eventos seriam mais relevantes para trazer à voz escutas outras e que trouxessem a diferença com mais força.

Fazer um reconhecimento atento requer um tácito trabalho de revisar os dados produzidos pela pesquisa, pois “obriga o pouso da atenção e exige a reconfiguração do território da observação” (KASTRUP, 2015, p. 45). É uma recolocação do lugar do cartógrafo para que não se prenda a um evento sem colocá-los junto a outros que tenham relação de similitude. É transitar pelas ruas da pesquisa observando os caminhos os quais se trafega. Este trânsito exige esta postura de atenção pelo fato de o território estar em devir, de a cidade a qual se pretende habitar ainda estar em construção. Desta forma, “não se trata de se deslocar numa cidade conhecida, mas de produzir conhecimento ao longo de um percurso de pesquisa, o que envolve a atenção e, com ela, a própria criação do território de observação” (KASTRUP, 2015, p. 45).

Os verbetes criados daqui em diante estão carregados destas quatro coordenadas. Excetua-se apenas o próximo que é apenas uma descrição dos espaços nos quais a pesquisa foi desenvolvida. Os verbetes conseguintes são traços, linhas ou rabiscos criativos de cartografias de várias escutas outras do som do cinema. Transcrição de diálogos, descri(a)ção de cenas e cenários, todos estes serão recursos para tentar ‘prender’ à análise os fugidios eventos desta pesquisa. As análises foram construídas nas significações dadas pelos diferentes indivíduos que, no encontro, potenciaram a criação de novos mundos de escuta.



## Navios e navegantes da travessia

*Quando aceita o risco voluntário,  
por convicção e por amor pessoal a uma arte,  
De se tornar “passador”,  
o adulto também muda de estatuto simbólico,  
abandonando por um momento seu papel de professor,  
tal como definido e delimitado pela instituição,  
para retomar a palavra e o contato com os alunos  
a partir de um outro lugar dentro de si, menos protegido,  
aquele que envolve seus gostos pessoais  
e sua relação mais íntima com esta ou aquela obra de arte.  
(BERGALA, 2008, p. 64)*

Meio de passagem, de passar onde o pé não pode pisar. O navio é o lugar que não é lugar, porque é meio, é passagem, lugar onde se está, mas que, quem passa, não pretende criar ancoragens. O navio é como um portal. É uma porta dilatada no tempo que nos tira de um lugar e nos coloca em outro, que faz com que todos que entram nele tornem-se outra coisa. É também lugar de encontros, de conhecermos pessoas e convivermos com elas. Pode-se dizer que o navio é, então, um lugar de aprendizagens.

O ato de se estar na escola, considerando-a como um grande navio, exige de todos aqueles que fazem a travessia um grande esforço, porque o navio, ou “o barco serve de instrumento para a condução das personagens a um lugar não identificável, inexato, pouco específico. Um não-lugar que se situa dentro e fora das próprias personagens e que somos incapazes de capturar.” (SÁ, 2009, p. 67)

Engana-se quem pensa que o professor, como o “passador” passa ileso a esta procela. Tomando a expressão *paqueur* do crítico de cinema francês Serge Daney, Bergala (2008) aponta que o *paqueur*, ou o “passador”, num português bem ao pé da letra, é aquele “que dá muito de si, que acompanha, num barco ou na montanha, aqueles que deve conduzir e ‘fazer passar’, correndo os mesmos riscos que as pessoas pelas quais se torna provisoriamente responsável” (BERGALA, 2008, p. 57). Ao passar com seus alunos tal travessia, como



alguém que também corre os riscos de ver “um fim de mar [que] colore os horizontes” (BARROS, 2010, p. 310).

É importante enfatizar que o pesquisador também é um *passreur*, pois ele é quem se sujeita e corre todos os riscos dos imperativos éticos e de protocolo de pesquisa para que todos façam a travessia e passem de um lado a outro ilesos, ou pelo menos molhados com a água do mar no qual se navega... Outra travessia que o pesquisador, como *passreur* faz, mas de forma solitária é a que é feita nas travessias do conhecimento passando de um lugar a outro, sem território fixo, pulando de navio em navio. Ora pertence a um, ora pertence a outro, ora a um terceiro... O tripulante-pesquisador-errante desta travessia esteve ora num navio, ora sofrendo as tormentas noutra, ora partilhando de uma bela vista de outro. Coloco-me também no papel de pesquisado, de objeto, de alguém que se produz no decorrer da pesquisa. Pensar não é estender um fio entre um e outro, mas é caminhar sobre este fio, é ir de um lado a outro (DELEUZE & GUATTARI, 2010).

Os tripulantes desta travessia foram de extrema valia para indagar acerca das *virtualidades* construídas nesta pesquisa, com a tentativa de sair de um atual, de uma *atualidade* de escuta. “O virtual é a insistência do que não é dado” (ZOURABICHVILI, 2009, p. 117), ou seja, é o ato de martelar qualquer possibilidade totalizadora no que diz respeito a cristalizar a realidade ou de impedir seu devir. Em outras palavras, por mais que haja forças sociais que insistam no fato de que exista uma identidade na construção da escuta, os participantes desta pesquisa, com suas valiosas intervenções, mostraram que “a diferença não é o próprio dado, mas aquilo pelo qual o dado é dado” (DELEUZE, 2000, p. 368). Assim, não são só as singularidades e a diferença de escuta que produzimos que são os dados, mas a conscientização e tomada de poder no sentido de construir novas virtualidades de escutas.

Como em pesquisa fazemos eleições em todo o tempo, escolhi três navios para o desenvolvimento da empiria desta pesquisa, três escolas que mantêm vínculo com o Programa de Extensão CINEAD. Trata-se do CIEP 175 José Lins do Rêgo, na cidade de São João de Meriti, região metropolitana do Rio de Janeiro; o Instituto Benjamim Constant (IBC), no bairro da Urca; e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no bairro de Laranjeiras. Para tanto, vale a pena detalhar o processo que estreitou a relação entre estas escolas-navios e o CINEAD.

Estas instituições, dentre outras, concorreram ao Edital da Economia da Cultura SEBRAE/FINEP/MC&T, divulgado pela Faculdade de Educação da UFRJ no final do ano de 2011, que concorrência entre escolas de educação básica do estado do Rio de Janeiro. Em

janeiro de 2012 o programa CINEAD ofereceu um curso intensivo para dois professores das quinze escolas pré-selecionadas e, ao finalizar a parte intensiva, quatro escolas foram escolhidas para receber equipamentos (um computador, uma filmadora, um projetor, uma tela de exibição retrátil e um aparelho de som), e um kit completo da programadora Brasil: 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); Escola Municipal Prefeito Djalma Maranhão (Vidigal, cidade do Rio de Janeiro). Elas surgem a partir da emergência de espaços na escola que tragam o cinema como arte (BERGALA, 2008; FRESQUET, 2013a), como potência do gesto criativo e não apenas como recurso didático.

O INES e o IBC participaram do processo de seleção. A coordenação do CINEAD e do Projeto das Escolas de Cinema combinou posteriormente com os professores do IBC e do INES de incluí-los como projetos de extensão do Programa CINEAD para que, progressiva e conjuntamente pudessem criar, de modo coletivo, um projeto outro de cinema nestas escolas. Como estas instituições são federais e alguns de seus professores mestres e doutores, o acesso a verbas e financiamento para compra de materiais para a instalação de uma escola de cinema seria possível por estas outras vias, como o acesso às salas de cinema e cinemateca.

A escolha destes dos três espaços, dentre os diversos outros do programa de extensão do CINEAD se deu pelo fato de a diferença nestes espaços estar presente de forma mais contundente e é neles que repousam o julgamento de tudo aquilo que foge à lógica da identidade e da normalidade: uma escola de subúrbio, no topo de um morro, numa área de difícil acesso, com um *status quo* (im)posto, com pouca perspectiva de mobilidade social” (RESENDE, 2013, p. 55); uma escola na qual, para quem não conhece, pessoas cegas “são tidas como especiais, como portadoras de características profundamente diferenciadas das outras pessoas” (NUNES & LOCÔMANO, 2010, p. 59); e outra na qual estudam pessoas surdas, que geralmente são tratadas por uma visão “relacionada com a patologia, com o déficit biológico, com a surdez do ouvido” (SKLIAR, 2013, p. 102) e que as impede de se comunicarem ‘decentemente’.

Talvez seja contra tudo isso que busquei executar a pesquisa nestes três espaços, onde historicamente os modos de vida dos sujeitos que neles navegam foram sujeitados à lógica de uma identidade que lhes foi imposta. Desta forma, no caso de uma perspectiva histórica de cuidado e atenção a estas pessoas, duas das três instituições-navios como as que estão presentes nesta pesquisa foram (e ainda são) entidades de referência na educação de pessoas surdas e cegas.

Desta forma, a execução de atividades desta pesquisa no INES e no IBC se dá pelo fato de que é necessário pensar que o acesso à arte e ao cinema, mais especificamente, é direito de todos. Levar o cinema a estas instituições é uma maneira de distribuir de forma mais justa o acesso e a acessibilidade a esta linguagem artística. Pessoas cegas e surdas estabelecem outros modos de ver o mundo e de senti-lo (MONTE ALEGRE, 2003; NUNES & LOCÔMANO, 2010) e isto os dá condições de fruir o cinema e – porque não – outras artes. Esta outra condição de “ver/ouvir” o mundo, traz consigo outros modos de se relacionar com os elementos que constituem a linguagem cinematográfica. O que mais interessa no caso desta pesquisa é a relação dos estudantes-espectadores com o som. Penso que a condição da cegueira e a condição da surdez criam modos muito peculiares de estes sujeitos se relacionarem com o som do cinema, provocando assim escutas que estarão impregnadas de sua diferença.

O CIEP 175 – José Lins do Rego é uma escola majoritariamente de Ensino Médio, mas ainda abrigando algumas turmas de Ensino Fundamental. Está localizado na cidade de São João de Meriti. Os CIEP’s são escolas que foram concebidas no final da década de 1980 e à época tinham o seguinte intento:

Deveriam situar-se preferencialmente em áreas carentes. Seriam construídos por empresas privadas (mediante concorrência pública), em concreto, com estrutura pré-fabricada. 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 (CUNHA, 1991, p. 142)

Esta concepção original não está mais em funcionamento e os CIEP’s possuem lógicas distintas e, nem todos estão mais sob os cuidados do Governo do Estado do Rio de Janeiro<sup>43</sup>. Não é o caso do CIEP 175 – José Lins do Rêgo. A escola de cinema está em funcionamento desde início do ano letivo de 2012, depois de a mesma ser uma das contempladas do edital citado anteriormente. Em pesquisa recente estive nesta escola fazendo experiências com o som do cinema, na qual pude perceber que os estudantes daquela época tensionavam a

<sup>43</sup> Como é o caso, por exemplo, da cidade do Rio de Janeiro, na qual os CIEP’s foram municipalizados e são de responsabilidade de Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

memória e a imaginação em sua relação com os sons (RESENDE, 2013). Aposto na ideia de trazê-la de novo como empiria pelo fato de o tempo já haver inscrito outras experiências nos alunos e nos professores da escola de cinema, haja vista que eles já produziram filmes e já participaram de festivais. Outra razão importante é ver os ecos que ficaram sobre o som e a escuta a partir da realização da pesquisa de mestrado.

O grupo de participantes do atual Núcleo Audiovisual Ofélia Ferraz, que é o nome da escola de cinema do CIEP 175, conta com um grupo de aproximadamente 10 alunos de uma turma de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, com idade entre 14 e 16 anos de idade. A escola funciona como parte das programações do projeto Mais Educação, que é um projeto que “foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral”<sup>44</sup>. Desta forma, os estudantes têm suas aulas à tarde e vem toda terça e quinta pela manhã para participar das aulas de cinema no Núcleo Audiovisual.

O IBC, instituição especializada na educação de pessoas cegas, se localiza no bairro da Urca, na cidade do Rio de Janeiro. É referência neste segmento educacional, fundada em 17 de setembro de 1854, através do Decreto Imperial n.º. 1.428 com o nome original de Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Atualmente o Instituto recebe também alunos com baixa visão, que “pode afetar fatores como acuidade visual, a percepção da luz e cor e o campo visual central o ou periférico” (GOMES, 2014, p. 149). Após participar do curso de capacitação para professores para a criação de Escolas de Cinema nas escolas públicas de Educação Básica, o IBC se mostrou interessado em participar do projeto de extensão. A experiência e participação dos professores foi forte para o grupo que participou da capacitação intensiva naquele janeiro de 2012:

das professoras do Instituto Benjamin Constant, Margareth Olegário era cega de nascença. Sua participação foi extremamente emocionante para todos, inclusive para ela, que decidiu filmar um dos exercícios, propondo aos colegas cobrirem seus olhos para tentar passar pela vivência dela, no curso. (FRESQUET, 2013b, p. 7)

Esta experiência foi fundante para que o grupo de pesquisa e o projeto de extensão se interessassem em colaborar com o IBC na criação de uma escola de cinema, que se materializou com a parceria feita com uma das professoras do Instituto. Após esta parceria a

---

<sup>44</sup> Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf). Acesso em 23 abr. 2016.

escola entrou em pleno funcionamento e tem produzido atividades de exibição e criação cinematográfica. Atualmente a escola de cinema chama-se Escola de Cinema Adéle Sigaud<sup>45</sup>. A composição dos participantes da Escola de Cinema atualmente conta com duas turmas: uma de baixa visão e outra de cegueira total. A turma de baixa visão é formada somente por quatro meninas, que tem idade entre 7 e 10 anos. A turma de cegos é um pouco maior, formada por cinco meninas e um menino, que regulam idade entre 12 e 16 anos. No início, na minha entrada na Escola, uma das professoras responsáveis me perguntou se as duas turmas juntas não seria problema. Disse que, na verdade, talvez seria até uma solução por conta da variedade do leque de diferenças de escuta que a junção poderia gerar. As aulas acontecem às segundas pela manhã com as duas turmas juntas.

O INES também é uma instituição centenária e remonta também, assim como o IBC, ao século XIX. Foi uma escola fundada por “Ernest Huet, professor de surdos, também surdo, [que] chegou ao Rio de Janeiro em fins de 1855 com a intenção de abrir uma escola para pessoas surdas” (ROCHA, 1997, p. 5). Desde então a instituição vem dedicando-se ao atendimento educacional de pessoas surdas e ensurdecidas (parcialmente surdas), considerando que há “a existência de vários tipos de pessoas com surdez, de acordo com os diferentes graus de perda da audição” (LIMA *et. al.*, 2006, p. 19).

A Escola de Cinema do INES, assim denominada, é fruto da mesma parceria que criou a escola de cinema do IBC. Uma de suas professoras, ao participar das aulas do curso de capacitação dos professores, também viu como possibilidade criar uma escola de cinema no INES, mesmo sem vencer o edital. Assim sendo, a professora iniciou, junto com o CINEAD, oficinas de cinema no instituto no ano de 2012. Ao relatar uma parte do trabalho, a professora aponta que “a oficina de cinema oferecida para o curso de Pedagogia bilíngue, na perspectiva de educação inclusiva, foi fundamentada sob as bases de uma pedagogia visual, por ser a forma mais atraente e natural de aprendizagem para o surdo”. (CUNHA, 2013, p. 722).

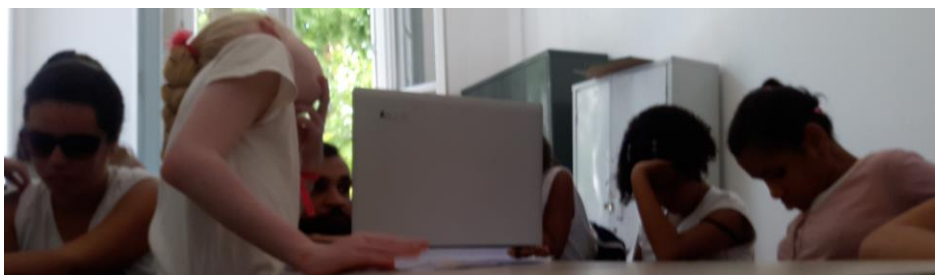
O trabalho com surdos é pautado na imagem, como bem sinaliza a professora. Acho que isto é um ganho para as possibilidades com o cinema nesta instituição e mais ainda para pensar a relação dos participantes da escola com o som do cinema. Os estudantes participantes da Escola, em sua maioria, tem uma idade mais avançada do que a dos outros grupos, o que reforça outra possibilidade de diferença: a faixa etária. São cerca de 10 alunos, de idade entre 15 e 20 anos, em sua maioria rapazes. São majoritariamente maiores de idade.

---

<sup>45</sup> Filha cega “do Dr. José Francisco Xavier Sigaud, francês naturalizado brasileiro e médico da Imperial Câmara” que “veio a ensinar o sistema Braille” (RODRIGUES, 2010, p. 25)

Outras figuras importantíssimas da pesquisa, sem a qual não seria possível, foram os *passieurs* das referidas escolas. No CIEP 175, os professores Alan Ferreira e Marcelo Couto são os responsáveis pelo Núcleo Audiovisual Ofélia Ferraz. O primeiro é professor de Língua Portuguesa e Literatura e o segundo é monitor do Programa Mais Educação. Este professor é o que estava de forma mais presente nas aulas, haja vista que o primeiro estava se responsabilizando mais pela implementação de atividades de cinema com os alunos do Ensino Médio. Porém, sempre que possível ele ia às aulas. Na Escola de Cinema Adéle Sigaud, no IBC, as aulas eram ministradas por Leonardo Moreira, bolsista do Programa CINEAD e pelas professoras Cristina Moraes e Josiane Melo. As aulas são executadas pelos três, sendo que as professoras, por serem da instituição, cuidam também de assuntos mais burocráticos, como deslocamento de alunos, requisição de espaço e materiais, dentre outros aspectos. O *passieur* da Escola de Cinema do INES era o professor Fábio Pereira, professor de Geografia e também formado em Cinema pela Universidade Federal Fluminense.

Estes mestres são aqueles que, operaram em devires e que, com este pesquisador, se aventuraram com seus alunos a fazerem esta travessia, *num devir-viagem*, que “expressa-se pela exploração de meios, realização de trajetos e de viagens, numa dimensão extensional” (p. 131), pois neste devir “não são suficientes [e nem são claros] os traços singulares dos implicados no trajeto” (p. 132). Estes passadores são aqueles que, à sua medida e do seu modo aceitaram percorrer comigo os riscos da travessia desta pesquisa, expondo seus tripulantes-alunos a todas as possibilidades das tormentas que o cinema pode provocar.



### Objeto-aula-de-som-no-cinema

*É necessário sair da ilha para ver a ilha,  
que não nos vemos se não saímos de nós,  
Se não saímos de nós próprios  
(SARAMAGO, 1999, p. 17-18)*

Habitualmente tem-se a intenção de, ao dar uma aula, gerar-se um encontro entre o que se planejou e o que de fato acontecerá em sua execução. A intenção era inicialmente, como descrito no verbete *J*, montar um cenário para que o planejado acontecesse. Julguei ser relevante guardar e registrar aquele momento “otimista” e “controlador” da pesquisa porque ali minha ideia era *objetivar* e traçar metas com vistas a perceber como se dão os processos de escuta dos participantes – ou navegantes – da pesquisa nos diferentes espaços – ou navios de travessia.

Considero que o Acontecimento é um emaranhado de eventos que produz diferença. Irruptivo e inaugurador, tudo o que foi produzido nesta pesquisa aconteceu graças a ele. Desta forma, proponho-me a fazer um exercício de cartografia traçando um mapa mais geral das atividades e das maleabilidades que as aulas provocaram. Porque a aula é como se fosse um objeto que se torna matéria em movimento (DELEUZE, 2001) quando começa a, de fato, acontecer. Neste verbete meu exercício é o de observar que inscrições a relação com os alunos e os professores na pesquisa fizeram em mim, que terremotos e demolições causaram.

Desde o momento o qual comecei a primeira atividade tive a certeza de que “a construção ocorre desde o momento em que o cartógrafo chega ao campo” (KASTRUP, 2015, p. 48). Todas as ideias e intentos foram ao mesmo tempo aparelhos de demolição e pedras para que fossem construídas as atividades. Tive plena certeza de que “informações, saberes e expectativas precisam ser deixados na porta de entrada, e o cartógrafo deve pautar-se sobretudo numa atenção sensível” (KASTRUP, 2015, p. 48).

Assim, encarei as aulas da pesquisa como Acontecimento, como objeto, porque o objeto é algo que se pode mover daqui pra ali, criando movimentações e quando é algo que

não é palpável, mas tem maleabilidade, pode ser ressignificado, posto de outro modo. O modo como penso objeto aqui me leva a ‘cartograficcionar’ *objeto* de duas formas.

Se pensar em objeto como algo a pegar com a mão, manipular, alcançar e me apropriar dele, este seria uma coisa para se *objetivar*, ou seja, algo para se ter como objetivo. Neste sentido, creio que diferentemente do que sugere Kastrup (2015), não consegui deixar tanto quanto deveria as minhas expectativas ou verdades na entrada do campo. Levei-as e comecei as experiências com os alunos e professores querendo que os participantes fizessem as aulas atendendo-as.

Enganei-me crendo que isso seria possível. Assim, enredei outra possibilidade de ficcionar a lógica do objeto: *objetar*, que diz respeito a opor-se a algo, no caso, a minhas certezas quanto ao planejamento e ao modo de operacionaliza-lo. Corpo descolado. Escuta de fora, produzida no Fora. Não há controle sobre o acontecimento. Ninguém dá conta de pegá-lo com a mão e trasladá-lo daqui para acolá. O objeto sim, ou a aula como objeto sim, aonde ou em quem este objeto chega como força de acontecimento, não.

A aula é nada mais nada menos que um modo de se chegar mais perto do que se deseja, que é a escuta em construção dos estudantes. É um lugar de objeções, de questionar o planejado e o proposto. Ou é apenas um lugar, um território desterritorializado no qual situações são performadas para que todos os participantes da pesquisa se envolvam e produzam escutas.

O planejado era que fossem executadas quatro aulas em cada espaço. No INES ocorreu como pensei. No IBC foi necessário estender a quantidade para cinco aulas por duas razões. Em primeiro lugar, o planejamento previa quatro encontros de uma hora e meia, aproximadamente. Chegando ao IBC tive a informação de que o tempo da aula da Escola de Cinema seria dividido com a aula de outra disciplina. Isto reduziu o tempo da aula para aproximadamente 40 minutos. Algumas vezes foi difícil lidar com os percalços da administração do tempo e muita coisa ficava para a aula seguinte ou até mesmo não acontecia, como a atividade da manipulação de água (BACHELARD, 2013), por conta da dificuldade de logística. Porém fizemos a investigação com o corpo, imitando sons de água com os dedos e com a boca, e com chapas de radiografia. Em segundo lugar, o tempo de relação dos estudantes com os filmes escolhidos para a pesquisa era de outra ordem que não a que pensei originalmente. A exibição de filmes demandou um tipo de relação dos estudantes com os filmes na qual era necessário audiodescrever mais de uma vez as cenas. Outra coisa que fez com que as aulas fossem estendidas foi o fato de o tempo de criação dos Minutos Lumière



deste grupo ter uma dinâmica que não atendia à minha prepotente lógica vidente<sup>46</sup> de pensar a criação cinematográfica.

A incontornabilidade do objeto-aula às vezes nos faz ter que pensar outras rotas, outros caminhos, traçando sempre um desvio do desvio. Neste caso, é plausível conceber a aula como um plano de imanência (DELEUZE & GUATTARI, 2010), como uma etapa *pré*, que no caso da filosofia é uma etapa pré-filosófica. No caso desta pesquisa, a aula talvez tenha sido uma etapa “pré-escutatória”, na qual as coisas ainda não eram, mas estavam em vias de acontecer, estavam ‘com o palco montado’ para que acontecessem. O fato de o que foi planejado de início antes de entrar no campo não ter acontecido como pretendia, mostra que o a pesquisa traz uma dimensão de decisões micropolíticas que não se pode prever.

Na segunda aula do Instituto Benjamin Constant, pude sentir minha ignorância sobre o outro elevada a mais alta potência. Após exibir o trecho 3 de *A onda traz, o vento leva* sem audiodescrição, o repeti para os alunos, porém audiodescrevendo a sequência. Contava para eles que Rodrigo, personagem principal, brincava de cavar a areia da praia e de construir castelos com a filha. Uma das professoras sabiamente me disse que precisava atentar-me para o fato de que um estudante com cegueira de nascença, como era o caso da metade da turma, pode não ter ideia do que é uma ação como “cavar”. Ou seja, algumas ações que parecem à primeira vista fáceis de audiodescrever ou contar para um estudante cego não o são. Este fato foi muito marcante para mim, pois foi um desmoronamento da tentativa de trazer a diferença do outro ao meu alto princípio de representação (CORAZZA, 2006) sobre o que é cavar.

Eles podem também não saber o que é areia, o que é castelo na areia, o que é mar e, com isso, não seria possível criar uma noção de escuta destes sons se eles não têm alguma referência, alguma memória auditiva de como é o som do mar ou do som de quando se escava areia na praia. Neste ponto diria que houve um ponto de discordância, de alguma forma, entre o que me fez refletir a professora e o que reparei nas formulações teóricas (DELEUZE & GUATTARI, 2010), pois de lá deparei que “não se escreve com lembranças”, com agenciamentos que “comemoram um passado” (p. 198). Neste modo de ver não se produz relação com o sonoro a partir de lembrança, de memória sonora. Talvez o que tenha ficado de fora do alerta da professora e que me interessava que, mais do que trazer à memória, pretendia me ater a “um material complexo que não se encontra na memória, mas nas palavras, nos sons” (idem), nas escutas que eles fabulariam a partir do contato com os sons e com as cenas

---

<sup>46</sup> Como são chamadas pessoas que enxergam.

audiodescritas, que, caso eles não soubessem o que era o mar, que, a partir do som eles pudessem imaginar.

Outro aspecto relevante a ser cartografado deste objeto-aula foi a desobediência à linguagem, que me pegou de assalto no processo comunicacional tanto no Instituto Benjamin Constant quanto no Instituto Nacional de Educação de Surdos. Quando se entra no campo supõe-se que a linguagem que se possui dará conta de estabelecer o processo comunicacional. No IBC eu precisava inflar as palavras, com vistas a procurar dizer com certa riqueza de detalhes o que se passava nas sequências escolhidas dos filmes. O principal problema era quando falava algo como: “O trecho que vamos *ver* agora”. Titubeava. Refazia: “O trecho que vamos *assistir* agora”. Dei-me conta que o quanto a linguagem trai quando se trata de mostrar – ela me traindo de novo – filmes para cegos.

Já no INES a palavra sobrava. Ela não dizia nada ou quando fazia, era pouco. A escuta não era da palavra, mas do que o corpo dizia que ela era. Nesta instituição havia a mostra máxima de as “palavras caem, pisoteiam-se e se derrubam” (SKLIAR, 2014, p. 16). Até estavam presentes, porque, afinal, havia dois ouvintes: Fábio, o professor da Escola de Cinema, e eu. As palavras ficavam como cacarecos, jogadas ao chão, rastejando-se implorando para serem usadas. O professor deles dominava a LIBRAS, enquanto eu era um aventureiro na língua, me debatendo para me fazer entendido no auge da minha estrangeiridade.

Numa das aulas precisei fazer uma pergunta à turma. Falei para o professor e pedi para que ele a traduzisse em LIBRAS para a turma, já que havia algumas palavras que pensei não conseguir fazer nem no idioma nem na minha linguagem corporal. Tive a grata surpresa de um dos alunos interromper o professor, gritando com ele e comigo. Lembrando que gritar aqui não tem o sentido pejorativo que tem na escuta dos ouvintes, que é o de vencer o discurso do outro por imposição. Gritar, se é que esta é palavra mais adequada por se tratar de um surdo, é o modo que um estudante surdo tem de chamar a atenção para algo que ele quer dar a ver. Quis saber do professor o que ele queria. O professor traduz a querença do rapaz: “- Ele quer que você fale em LIBRAS. Ou que pelo menos tente”.

E o que para mim foi bem significativo: no INES não fui Glauber. Dizer para eles com letras em conjunto que formam uma palavra, de forma sonora a atingir a escuta, que meu nome é ‘Glauber’ era algo que não fazia sentido. No dia que fui me apresentar para acompanhar a Escola de Cinema este mesmo aluno que me interpelou a ‘falar’ em LIBRAS (novamente a linguagem traindo ou desobedecendo) cumprimentou-me e perguntou qual era o

meu nome. Eu soube soletrar no idioma dele. Em seguida perguntou qual era o meu sinal. Disse-lhe que não tinha. Na mesma hora ele tratou de observar algo que em mim chamasse a atenção para criar um. À época minha barba estava bem grande. Assim, criou um sinal que me caracteriza a partir da primeira letra do meu nome num movimento de um lado a outro de minha barba. Desde então tenho tido dificuldade de tirá-la por completo porque para eles, ela é parte do que represento para eles.

A configuração do meu sinal escolhido por eles ficou mais ou menos assim:



Com relação aos espaços para as aulas, tanto o CIEP 175 quanto o INES possuíam uma sala específica e direcionada para a atividade, com vedação de entrada de luz, computador, projetor, ar condicionado, cadeiras razoavelmente confortáveis. Estes aspectos fazem parte de uma ambientação que se assemelha à sala de cinema. O escurinho da sala, som do ar condicionado coexistindo com o som das cenas cria toda uma relação dos alunos-

espectadores com a imagem num clima de jogo, que foge do mundo real e do tempo cronológico e dá à aula uma dimensão do tempo da experiência (aion). Esta talvez tenha sido crucial para que as experimentações com o sonoro dos filmes tenha chegado aonde chegou.

Já no IBC funcionou de uma maneira distinta. A Escola de Cinema Adèle Sigaud se ‘nomadiza’ (tem uma condição nômade) pela instituição, ora no teatro, ora na sala de algum professor. No caso das cinco aulas, mais as outras que aconteceram antes e eu acompanhei para conhecer o grupo, foram feitas numa sala de aula. Das cinco aulas da pesquisa apenas duas foram realizadas no teatro, o que conferiu uma experiência diferenciada daquelas da sala de aula. Nas aulas realizadas no teatro percebi o quanto aquele espaço era propício no sentido de oferecer possibilidades de uma ampliação da escuta no cinema e do fazê-la como um território de experimentações desterritorializadas (DELEUZE & GUATTARI, 2010) de uma escuta normativa. A questão do aparelhamento de equipamentos do teatro fazia uma diferença muito grande. Enquanto na sala tínhamos uma caixinha pequena de som, no teatro isso não era problema. Era bem distribuído, criando uma atmosfera muito parecida com a da sala de cinema: caixas distribuídas pelo espaço, sons vindos de todos os lados, conforme a distribuição sonora do filme; havia projetor em tela grande como no cinema, enquanto que, na sala de aula, os alunos de baixa visão se colocavam à frente do computador para conseguir enxergar alguma coisa do que eles estavam ouvindo.

Não que esta dificuldade tenha um aspecto positivo, mas é a realidade de muitas das escolas brasileiras e que só se percebe que ela é assim quando se pretende trazer o cinema para o seio da instituição. Neste sentido, o cinema foi e tem sido no IBC e pode ser em outras instituições uma possibilidade de tensão na estrutura das escolas (FRESQUET & MIGLIORIN, 2015), provocando-a no sentido de agitar os sistemas de educação a prepararem-se estruturalmente para receber o cinema “com qualidade de som e imagem, com boa acústica, conforto para os espectadores, temperatura controlada etc.” (op. Cit., p. 15).

O contato com estas realidades físicas, com a expectativa dos alunos e com o que eles poderiam contribuir às atividades fez-me repensar a primeira atividade da segunda aula de cada espaço. Esta atividade dizia respeito a refletir sobre que escutas os estudantes construiriam a partir da relação entre os dois trechos selecionados do filme *Hoje eu quero voltar sozinho* e que músicas combinavam em cada trecho. No primeiro trecho Gabriel pedala uma bicicleta e leva Leo na garupa com sorrisos largos em ambos. A cena é acompanhada por

uma música original do filme chamada “Vagalumes cegos”<sup>47</sup>, de Cícero, jovem cantor e instrumentista do cenário musical brasileiro contemporâneo. No segundo trecho há uma dinâmica narrativa diferente e apenas Gabriel aparece pedalando sozinho, com um rosto aflito e preocupado, sem música. Para tensionar este segundo trecho, fiz uma edição de som, colocando uma música. A minha escolha para os estudantes do CIEP e do IBC perceberem se havia um casamento entre imagem e som (CHION, 2011) foi o Prelúdio do Concerto para violoncelo BWV<sup>48</sup> 1007 do compositor alemão Johan Sebastian Bach.

*Cello Suite 1, BWV 1007: Prelude*  
Performing edition for trombone by  
Douglas Yeo

Prelude ♩ = 76

49

Fig. 1: primeiros compassos do concerto de  
Johan Sebastian Bach

O contato com os alunos na empiria, com os do CIEP mais especificamente, já na primeira aula fez-me perceber duas questões com relação à escolha desta música. A primeira era o fato de que se desse a ver o trecho apenas com uma música, ela tenderia a criar a atmosfera de apenas um sentimento em Gabriel. Em segundo lugar, se assim o fizesse eu tenderia a impor aos alunos uma escuta muito particular, exercendo o poder da minha escuta (OBICI, 2008).

Pensei melhor porque gostaria de proporcionar outros tipos de escuta do trecho, pelo menos mais uma que criasse ambiguidade. Na pesquisa de repertório que fiz, procurava uma

<sup>47</sup> “Vagalumes cegos” faz parte do primeiro álbum do cantor, intitulado *Canções de apartamento* e lançado em 2011.

<sup>48</sup> BWV é a sigla que diz respeito às obras de Johan Sebastian Bach, a partir de catálogo publicado em 1950 por Wolfgang Schmieder.

<sup>49</sup> Disponível integralmente em < [http://www.yeodoug.com/publications/pdf/Bach\\_1\\_1.pdf](http://www.yeodoug.com/publications/pdf/Bach_1_1.pdf)>. Acesso em 10 abr. 2016.

música que evocasse o amor entre ambos, já que na cena isso não ficava exposto de forma clara. Trazer uma música que lembrasse este sentimento provocaria um dissenso de escuta, uma não-naturalização da relação do que se dá a ver com o que se dá a escutar. Encontrei a música “Esse cara”, numa gravação da cantora brasileira Maria Bethania. O arranjo traz uma orquestração que cria um clima que provavelmente provocaria dúvidas quanto ao fato de os alunos apostarem em uma ou outra como música que seria original do trecho, sendo que nenhuma das duas era.

### Esse cara

Maria Bethania

The image shows two staves of musical notation in 4/4 time, featuring a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The first staff contains the melody for the first four measures, with lyrics: "Ah, que esse ca ra tem - me con su mi do". The second staff continues the melody for the next four measures, with lyrics: "a - mim e tudo que eu quis - Comseus o lhi nhos in fan tis".

50

Fig. 2: Primeiros compassos da música “Esse cara”, na voz de Maria Bethania

Levei duas músicas (o Prelúdio de J. S. Bach e a música “Esse cara”, de Maria Berhânia) para o mesmo trecho para tentar me distanciar ao máximo da possibilidade de fazer um endereçamento de escuta (ELLSWORTH, 2001) muito tendencioso. Creio que ter feito isto deixou os alunos à própria sorte de sua escuta, imputando a eles um trilhar íntimo, pessoal e solitário de relação com os sons. Por mais que neste processo o compartilhamento das ações de pesquisa tenham tido grande relevância – e até influência –, esta travessia de escuta das músicas precisava ser feita por cada um. Desta forma, esta passagem criou atritos em suas crenças e suas dúvidas (COMOLLI, 2008) de escuta sobre que música combinava com o trecho.

<sup>50</sup> Musicografia feita especialmente para esta investigação.



P

Profanação da escuta:  
quem ela pensa que é?

(...)

*Porque eu havia lido em algum lugar  
que as palavras eram conchas de clamores antigos.*

*Eu queria ir atrás dos clamores antigos  
que estariam guardados dentro das palavras.*

*Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo  
muitas oralidades remontadas e  
muitas significâncias remontadas.*

*Eu queria então escovar as palavras  
para escutar o primeiro esgar de cada uma.*

(...)

*(BARROS, Manoel de. Escova.  
Memórias inventadas, 2008, p.15 )*

A primeira vez que vi a palavra ‘esgar’, verbo lhe fiz. Lembrei-me de esgarçar. Logo pensei em abrir, esticar, puxar daqui para lá. Barros, poeta-arquiteto-demolidor das palavras, usando esta no meio daquelas, não me fez pensar em outra coisa. Pasmei-me quando visitei o dicionário, o lugar de “cadáveres de palavras” (SKLIAR, 2012, p. 37) e percebi que esgar é uma “careta intencional de desprezo, desdém, escárnio” (AULETE, 2007, p. 363). Logo, substantivo e não verbo. Mas não há jeito: ouço-a verbo.

Ao pensar na escuta, creio ser possível ter uma atitude semelhante. Por mais que a respeite, não posso deixar de interroga-la. Talvez por esta razão faça isso. Não folgo vê-la aplinar processos de subjetivação em detrimento de um jeito que ela acha que ela deve ser apropriada pelas pessoas.

Talvez por isso mesmo interrogue que oralidades e que significâncias foram remontadas no bojo de sua constituição. Quando se fala o substantivo ‘escuta’, me reponho a várias subjetividades... Penso que tanta gente pode fazer a escuta ser tanta coisa...

Substantivo, verbo... E mais: pode não ser isso e ainda ser o que se quiser que ela seja. As palavras existem para que possamos abri-las, fendê-las, dá-las novos ares. E digo: não estou sozinho nestes questionamentos.

Os estudantes e os professores participantes desta pesquisa se interessaram em escová-la e lixá-la a contrapelo para catar restos de formas outras de se relacionarem com o som. Em atividades nas quais o conceito de escuta foi esgarçado para este lado e para aquele, para cima ou para baixo, os alunos se propuseram a colocar a escuta num lugar de profanação (AGAMBEN, 2007), onde sua existência foi colocada sob suspeita. A ideia de profanação que aqui adoto, tem um caráter agambeniano, pelo fato de que o ato de profanar diz respeito a tirar o aspecto privado da escuta, tornando-o comum, como um território discursivo que não pertence única e exclusivamente a um indivíduo ou grupo, mas antes se constrói – ou se destrói – numa esfera de comunidade.

A escuta, como mecanismo da relação humana com o som por meio do aparelho auditivo, está num lugar de entronização. Ela ocupa um lugar de sacralidade, lugar este que a cristalizou como modo único de perceber os sons. Escola: lugar de insultar e profanar este lugar, reivindicando modos outros de escuta. Crianças e adolescentes: sacerdotes da profanação, anticristos da escuta representacional. Cinema: teoria-método da profanação.

Esclarecida a ideia de que neste verbete pretendo, junto com os estudantes e professores da pesquisa, rasgar o véu cima a baixo desta escuta sacralizada, pois “a profanação implica, por sua vez, uma neutralização daquilo que profana” (AGAMBEN, 2007, p. 68). *Profanare*, em latim, é tornar profano, mas por outro lado, é também sacrificar (idem). Golpeá-la até fazê-la ser outra coisa, como oportunidade para criar “um sistema de remissões (...) perpétuas” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 85) daqueles que foram invisibilizados no decorrer da história. No caso desta pesquisa: estudantes cegos e estudantes surdos, tendo como sustentáculo neste lugar de profanação os estudantes ditos ‘normais’, que escutam e que veem.

Assim, pretendo cartografar microssituações que produziram discursos conceituais outros sobre a escuta, escovando esta palavra até à transparência. Para trazer à vista e à escuta estas significações subjetivas de profanações da escuta, trarei uma das atividades desenvolvidas com os grupos de estudantes da pesquisa, na qual eles assistiram o trecho 1 e/ou o trecho 2 do curta *O coro*, de Abbas Kiarostami, discutindo sobre o potencial de profanação dos mesmos. Em ambos fragmentos o idoso retira o aparelho auditivo do ouvido para poder se permitir não ouvir determinadas situações sonoras que o incomodavam



profundamente. Em relação a estes eventos da pesquisa, pretendo também me ater a algumas questões que dizem respeito a uma leitura radicalmente pessoal sobre as relações dos estudantes com a escuta, nas quais se põem em xeque a questão do poder que se estabelece entre os eles e a escuta dita normativa, sendo esta considerada como ente responsável pelas mediações e violências entre aqueles e o som.

Durante a primeira aula, após assistirem o trecho 1 do filme já citado, os alunos, o professor da Escola de Cinema do INES e eu nos enveredamos numa discussão sobre a atitude do velhinho quanto ao fato de o mesmo estabelecer uma relação de jogo com a escuta com o auxílio do aparelho auditivo que ele escutava. Ao exprimirem suas sensações sobre os sons que o idoso ouvia, os estudantes salientaram que o som chegava à pele tão fortemente que chegava quase a ser irritativo. Paulo sinaliza, em LIBRAS, que os sons chegam nele tão fortemente pela pele e pela visualidade que ele imagina uma força sonora muito grande e que, chega inclusive a fazer como se o som perfurasse os olhos, haja vista que este parece ser o modo imediato de relação deles com o sonoro. Esta situação mostra um afecto (DELEUZE & GUATTARI, 2010) específico de relação com o sonoro e, por outro lado, pode vir a ser uma plataforma de relação com o sonoro que, ao se ‘instituir’, vire uma lança para a criação de um novo percepto: o de que o som também se sente pela imagem. Infelizmente o suporte de escrita desta atividade não permite registrar toda a sequência visual do evento, deste modo, elegi um frame para dar a ver a situação.



Fig. 3: Paulo, no canto direito do quadro, mostra como o som chega aos seus olhos.

Em seguida a esta situação, falei que o som para quem é ouvinte soa da mesma maneira: com muita confusão. Com isto, Matheus, o qual aparece apenas o ombro com uma camiseta preta no canto esquerdo, deu a ver uma potente profanação da escuta. Ele disse, fazendo alusão ao trecho do filme e ao que eu falei antes: “- Confusão! *Pra gente que é surdo é tranquilo. Até para andar*” [o grifo é meu]. Nesta fala, o estudante qualifica e potencializa uma escuta outra, profanando o lugar da escuta atual, fazendo alusão a “uma forma futura, invoca uma nova terra [de escuta] e um povo que não existe ainda” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 130). Para que o povo que ele convoca passe a existir, o afecto que ele ensaiou precisa “arrancar o percepto das percepções do objeto e dos estados de um sujeito precipiente” (idem, p. 197). Seria o Matheus nesta situação este sujeito? Penso que sim.

Uma situação que se seguiu dá uma mostra mais clara dos afectos causados pelo trecho do filme. Álef, que na imagem a seguir está perto da porta, fez um belo apontamento. Ao sinalizar que o idoso retirou o aparelho auditivo para não escutar, disse que também faz o mesmo quando não quer escutar. Desta forma, ele deu evidências em sua fala de que estabelece uma relação de poder com a escuta na qual ele a controla. Há assim uma virada de mostra de poder. Quem controla as relações de poder entre ele e o som (OBICI, 2008) é ele próprio e não o sentido da escuta por si.



Fig. 4: Álef, próximo à porta, mostrando como tira o aparelho do ouvido para não escutar quando não quer fazê-lo

Seguindo o episódio, pedi ao professor Fábio para que perguntasse para eles, em LIBRAS, se eles acham que o velhinho no trecho do filme escolheu não escutar ou se foi só um efeito mesmo. A resposta avassaladora foi que sim. Em seguida, perguntei a eles se no dia-a-dia eles fazem o mesmo ou se conhecem algum amigo que o fazem. Dois relatos chamaram à atenção. Álef, como mostra a figura 4, disse que toda vez que a mãe começa a falar demasiadamente, ele retira o aparelho pois não quer escutar o que ela tem a dizer. Matheus contou que uma colega de classe dele que foi ouvinte até os 8 anos e foi aos poucos perdendo parte da audição faz o mesmo.

No CIEP 175, a discussão se deu a partir do mesmo trecho exibido no INES. Em seguida, falei para o grupo: “- Ele (o idoso) escolheu não escutar, certo? A gente (ouvinte) pode fazer isso?” A resposta do grupo foi unânime, a princípio: “- Não!”. Em seguida, todos, como se tivessem mudado de opinião, dizem: “- Pode!”. “É só fazer assim (tampando o ouvido com o dedo indicador). Eu disse: “Então tudo bem”. A Kessy disse que se a gente fizer assim (repetindo o gesto da aluna) a gente pode não escutar”. Experimentamos a sugestão. Pedi para que todos tampassem os ouvidos e eu falei uma frase. Todos repetiram exatamente o que havia dito. Com este evento pude observar que, de fato, o ouvido dos ouvintes não tem pálpebras, segundo a perspectiva schafferiana (SCHAFER, 1991). O lugar de escuta do ouvinte é um território minado, desprotegido. Ouvimos o tempo todo, indiscriminadamente. Podemos até não escutar tudo, até porque temos escutas específicas (SCHAEFFER, 2003; CARVALHO, 2008; BARTHES, 2009; CHION, 2011), mas sempre ouvimos tudo, isto é, o ouvido do ouvinte é sempre atordoado pelo sonoro, independente de sua vontade.

Seguindo as pistas da primeira pergunta, perguntei para a turma: “- O que vocês acham dessa coisa de poder brincar com a escuta?” Ouço Diogo dizer: “Só a gente não escutar o que se fala”. “Fazer lá, lá, lá...”, diz William Wallace. Digo: “Isso é uma coisa. É  *fingir*  que não escuta” [o grifo é meu]. Quis estabelecer uma distinção aqui entre não escutar e dissimular uma não escuta. No cinema, na escola, na família, até podemos fazer de conta não escutarmos algo, mas o simples fato de ouvirmos já nos torna reféns daquilo que escutamos. E mesmo que não esboce nenhuma reação ao que se escuta, o silêncio já é um ato de reação. Ou, de outra forma, escutar e fingir que não se escuta já é lidar com o sonoro e com quem emitiu determinado som exercendo relação de poder (OBICI, 2008).

“De repente ficar com fone de ouvido”, diz o Rafael. Digo que ainda assim, isso não é não ouvir. Este mesmo estudante chama a atenção para os inibidores de ruído como aqueles

que usam os trabalhadores em área de tráfego aeroportuário. Sinalizei que o efeito é o mesmo do de tampar os ouvidos com os dedos. Quando os alunos trazem à tona o uso do fone de ouvido eles parecem dar evidência de habitarem e percorrerem por “territórios-midiáticos-polifônicos-desfragmentados” (OBICI, 2008, p. 48).

Desta forma, diria que são territórios porque habitam lugares de escuta que são variados, desde a escuta de um mundo ‘real’, quanto a das escutas mais íntimas como as dos fones de ouvido nas quais eles podem ouvir a música ou o som que preferirem. Territórios midiáticos sob dois pontos de vista. Em primeiro lugar porque é um território de escuta que se constitui com aparatos tecnológicos como o celular e o fone de ouvido e que pelo fato de acompanhar os estudantes para onde quer que eles forem cria um território precário, descentralizado, um território que opera em nomadismos e desterritorializações (SANTOS, 2000; DELEUZE & GUATTARI, 2010). Mídia como o meio mesmo de se reproduzir música com vistas a produzir escutas. Em segundo lugar, midiático dizendo respeito ao tipo de música que se escuta nos celulares, ou seja, um repertório que se constitui território sonoro porque é veiculado e vendido pela mídia. Polifônicos porque na experiência de escuta diferentes sons coexistem, não só porque são vários, mas porque exigem de quem escuta uma ‘poliatenção’. E, por fim, desfragmentados porque, às vezes, as escutas são feitas aos pedaços. Escuta-se um trecho de uma música e já se zapeia para a seguinte sem experimentar um processo de escuta inteiro, permitindo à música – ou qualquer outro som que seja – se mostrar de forma inteira.

Talvez o leitor esteja perguntando-se/me porque nesta altura do verbete ainda não falou-se nada acerca da profanação da escuta por parte dos estudantes da Escola de Cinema do IBC. Um dos primeiros agravantes com relação a provocar deslocamentos de escuta com eles foi o fator tempo de aula. Não só esta, mas todas as atividades desenvolvidas com os alunos infelizmente foi produzida com o tempo do relógio como nosso inimigo. Outra questão foi que, ao fazer a exibição do trecho de filme em questão foi possível perceber que os alunos não demonstraram ter uma abertura para dessacralizar a escuta e promover mobilidades no seu sentido conceitual original.

Penso haver uma questão interessante a ser destacada neste ponto. Como o olho destes estudantes é mão, mas principalmente o ouvido, penso que deslocar a ideia de escuta que eles tem dos sons do mundo é um exercício deveras difícil. Digo isto porque durante a maioria dos exercícios, pude perceber o quanto os estudantes são, de certo modo, dependentes de uma escuta que se remeta aos indícios (BARTHES, 2009). Assim, eles procuram, em suas

experiências de escuta, apenas confirmar qual foi o elemento que causou o som, confirmando assim minha aposta de que há muito fortemente a presença de uma escuta causal (CHION, 2011), que se direciona a observar o que causou o som.

Querer tirar este refúgio de escuta destes estudantes e provocar uma profanação da mesma é como violentar sua zona de contato com o mundo. Por mais que, à primeira vista, pareça que eles são escravos de uma escuta normativa, é preciso compreender que é a partir deste lugar que eles conseguem se locomover no espaço e criar territorializações. Como a ideia de territorialização tanto do espaço quanto da escuta é muito forte para eles, preferi, pelo menos naquele momento, respeitar este lugar que, presumo, é de proteção e conforto para eles.



Fig. 5 – Estudantes do CIEP 175 debatendo algumas questões sobre a profanação da escuta

Neste ponto da ideia de profanação da escuta, penso ser de extrema importância tecer alguns comentários sobre uma cartografia que não está baseada nas palavras dos alunos, apesar de considerar que grande parte das análises empreendidas nesta tese baseiam-se nos seus usos (PEREIRA, 2007) e também nos seus esgarçamentos e insurgências (SKLIAR, 2012, 2014). Apesar de reconhecer a importância da palavra, há nos corpos e nas performances corporais uma fonte inestimável de elementos que fogem à lógica da palavra. Isto porque “a escuta se pauta por uma atividade não-corpórea, assim como modula

transformações incorpóreas” (OBICI, 2008, p. 125), ou seja, ela procura criar corporeidades próprias da escuta, mas estas se constroem num território suspenso, pautado por uma desterritorialização. Isto posto, insisto em ressaltar mais uma vez que o suporte para a escrita destes acontecimentos corpóreos que revelam aspectos que são incorporais, imateriais e, por vezes, indizíveis, são insuficientes para dar a ver como, de fato, estes aconteceram.

Antes de mais nada, gostaria de esclarecer que não vejo problema em trazer a atividade que analisarei agora porque noutra momento da pesquisa, que será descrito noutra verbete, estes mesmos alunos produziram belos trabalhos, mostrando uma profanação outra da escuta, tecendo uma relação mais consciente com os sons, em detrimento de uma escuta deliberada e, por vezes, desatenta e descomprometida.

Um olhar mais atento para a imagem da página anterior observará que durante a discussão, dos cinco alunos que aparecem no quadro, três estão com fone de ouvido à mostra. Dois deles estão em primeiro plano com o fone no ouvido, enquanto o terceiro, no canto direito do quadro está com o fone na mão. Durante todas as aulas pude perceber que os estudantes sempre estavam com um fone de ouvido. No INES, por razões óbvias, os estudantes não usavam e no IBC muito menos.

Resolvi recortar esta imagem das atividades da primeira aula porque um fator curioso chamou-me a atenção. Enquanto o trecho do filme era exibido, o primeiro estudante da direita para a esquerda colocou o outro fone na outra orelha, ouvindo uma música e dançando parecendo não dar atenção para o filme. Só pude observar o que aconteceu posteriormente, enquanto assistia aos vídeos nos quais as aulas foram filmadas.

Fazendo uma leitura da imagem e dos minutos nos quais este evento tomou corpo, penso que há aí um importante dado para se pôr em discussão a ideia de profanação. Obici (2008, p. 62-63) sinaliza que há dois modos de operar a partir do sonoro. O primeiro deles diz respeito a “um exercido pela instauração de um dispositivo de amplificação, que possibilita tornar audíveis todos os sons”, enquanto o segundo “se instaura a partir da difusão do som, por tornar o poder difuso e espalhado”. Penso como é possível conceber uma profanação da escuta neste enquadre. Será assim não seria a escuta que profanaria o ouvinte, tornando-se ela mesma um ente que cria dispositivos de ampliação sonora, o que aumenta o seu poder e achata qualquer possibilidade de ouvinte esboçar uma ‘reação’ aos seus efeitos?

Minha leitura da sequência da atividade parece não estar em plena consonância com o segundo modo de operar o sonoro. Digo isto porque, a princípio, parece que a escuta que a difusão sonora cria, em vez de ‘espalhar o poder’, de diluí-lo, só reforça seu raio de atuação e



torna os sujeitos mais reféns de sua ação. O fone no ouvido é uma forma de profanar a escuta, quanto a isto não há dúvida. Mas só o é em relação a *uma* determinada escuta e não ao ato de escutar. No evento, o estudante não ouviu o que se passava no trecho do filme, mas estava completamente à mercê da música que ele parecia escutar no fone de ouvido.

O regime de normalidade de escuta dá aos indivíduos surdos um julgamento o qual está baseado numa lógica de compaixão, pois os surdos são aqueles que são escravos da surdez. Durante esta cartografia pensei que, na verdade, dados os acontecimentos, é necessário recolocar a questão. Observemos as imagens:



Fig. 6 – Juan ouvindo música



Fig. 7 – Idoso sem o aparelho auditivo



Fig. 8 – Paulo fazendo uma pergunta

Quem parece ser escravo da escuta e quem parece profaná-la, dar a ela um lugar outro de atuação? Na primeira imagem é possível perceber a escuta exercendo seu fascínio sobre um estudante ouvinte que a experimenta sem questionar seu próprio lugar e o da escuta e sem

dar a ela conotações outras. Na segunda pode-se perceber que o cinema recoloca a questão da escuta e de seu lugar de imutabilidade, trazendo como personagem principal um idoso que escolhe não escutar sons que o irritam e tornam o seu mundo confuso e esquizofrênico, no sentido mais negativo e nocivo desta palavra. Na terceira imagem é possível ver um estudante surdo, que na imagem está com seu aparelho, mas que a qualquer momento pode zombar da escuta e fazer dela o que ele quiser.

Isto posto, ao passo para o ouvinte o surdo é escravo de sua surdez; para o surdo, o ouvinte é escravo de tudo aquilo que ele escuta. O cinema, neste ponto de vista, foi – e é – a teoria-método que recoloca a questão, pois foi instrumento de profanação e criação (FRESQUET, 2013), trazendo audibilidades outras e forçando o pensamento a dar representatividade aos diferentes modos de ‘os surdos escutarem’. Assim, os filmes são uma zona de confronto com esta dita ‘realidade’ de escuta que foi gerada ao longo do tempo.

A escuta pensa que é entronizada pelo aparelho auditivo e que pode tornar todos escravos do seu bel prazer sonoro? Não, com certeza não. Nos eventos de pesquisa deste verbete foi possível notar dois aspectos importantes com os dois grupos que mais debateram a questão. Os alunos do CIEP profanaram a escuta dizendo da impossibilidade deles de poder dar a ela um lugar outro, de a escuta ser sempre igual – trazer a ideia de o fato de não ter pálpebras (Schafer, 1991); zombaram dela dizendo de sua impossibilidade de não poderem não escutar, o que faz com que a escuta crie uma situação de servidão. Somos escravos daquilo que ouvimos, sem poder deixar de ouvir, de emitir opinião, mesmo que seja mentalmente. Os estudantes do INES profanaram a escuta zombando do seu lugar de primazia: ‘Escuta, sua louca! Quem você pensa que é?’. Potência da inaudibilidade. Potências e profanações do cinema. Surdez, terra da rebeldia. Rebeldia ao ato de escutar. Não escutar. Ato de profanação ao sonoro e à escuta como instrumento de poder e de cerceamento das subjetividades.





## Quietação: silêncios, silenciamentos, atos de não-dizer

*Repara bem no que não digo.  
(LEMINSKI, Paulo)*

Como ato de pôr-se à escuta, o silêncio é a primeira e talvez a mais imediata forma que temos de nos aproximar ou de reagir a algo. O fato de colocar-se em silêncio geralmente é entendido como um ato de se estar apático a alguma situação, porém, por mais incongruente que isto pareça, na verdade, silenciar-se pode ser uma postura de se aproximar, quietando-se para compreender o que se escuta, para dar conta do sonoro. A insistência em reparar o que não se diz, como lembra-nos o poeta Leminski, caminha nesta direção: a de atentar para o silêncio como potência de se dizer algo, de observar aquilo que não é dado pelo sonoro, pela palavra, quase num devir-imperceptível (DELEUZE & GUATTARI, 2012b).

Silêncio da voz, grito dos corpos. Sim, o corpo diz muito sobre aquilo que se pensa, porque no corpo se inscreve aquilo que pensamos e aquilo que nos afeta. E, às vezes, é pelo corpo que externamos nossos modos de perceber as coisas. Sem palavras, porque, em alguns casos, ela sobra e acaba sujando o que sentimos, apesar de a usarmos deliberadamente para dizer o que sentimos e o que pensamos.

Com esta lupa, a de que os silêncios habitualmente falam muito, empenhei-me em observar em quais situações o silêncio povoou as atividades da pesquisa nas três escolas. Como bem disse no verbete *M*, a análise é recortada, dando a ver alguns dos silêncios que mais se sobressaíram dentro da lógica acontecimental, ou seja, darei a ver primordialmente aqueles silêncios que não estavam previstos. Mesmo quando eles foram provocados, as respostas e impressões dos estudantes e professores aqui trazidas dizem respeito a uma ideia de silêncio que não corresponde a uma perspectiva convencional, a da ausência.

Preliminarmente, é necessário falar é que, nas três escolas, o silêncio foi esticado de um lado e de outro, posto sob suspeita, interrogado por todos inclusive sobre sua existência.

Nos três espaços trabalhamos o silêncio em suas diferentes significações, dando uma multiplicidade de sentidos a ele, compreendendo-o como uma espécie de “multiplicidade de planos sobre o plano” (DELEUZE & PARNET, 1998, p. 110) sonoro, como lugar de coabitações, nos quais há diferentes tipos de silêncio operando em regimes de dobra com o som. Desta forma, observei, por um lado, o silêncio como matéria nas curvas onde som e silêncio trafegam de um lado para o outro; e silêncio em diversas formas de pensar a produção de sentidos dados pelos sujeitos que o experimentam/produzem (ORLANDI, 2007) esse tal silêncio como matéria movente.

Neste sentido é interessante tomar nota de que o silêncio nesta perspectiva não é entendido como falta, mas “como um silêncio que faz parte do plano sonoro, sem que se possa dizer ‘falta algo’” [grifo dos autores] (DELEUZE & PARNET, 1998, p. 110). Isto posto, o silêncio não é visto como oposto do som e/ou como ausência deste, muito menos como algo ruim, a ser execrado, muito embora às vezes a incompetência em lidar com o silêncio desta forma traga uma forte sedução a demonizá-lo, a toma-lo como resto.

Com estas clarificações, faço aqui uma análise de três movimentos de silêncio no decorrer da pesquisa nos três espaços desta. O primeiro diz respeito a analisar o que os estudantes pensam e que devires produzem sobre os silêncios no determinado trecho de um filme no qual o silêncio aparece ostensivamente como elemento narrativo. O segundo movimento de exploração do mapa do silêncio na escuta diz respeito a como os estudantes lidaram e produziram o silêncio na atividade a qual eles deveriam deslocar-se pelo espaço da sala produzindo silêncios. O terceiro diz respeito a trazer aqui para o texto um revolvimento de análise do que os estudantes disseram a partir da questão “*O silêncio para mim é...*”.

O trecho 1 do curta *O coro* é um trecho que foi trazido propositadamente para que os estudantes pudessem trazer suas contribuições de escuta sobre que potências o silêncio possui na narrativa de um filme mais do que propriamente o que ele quer representar. O trecho tem um trecho muito silencioso e, em seguida, há um corte brusco no som e o silêncio impera. Posteriormente o som reaparece no trecho, com cenografias sonoras e com vozes (FLORES, 2006) em canto, posteriormente. No CIEP 175 a exibição foi feita pelo método das máscaras (CHION, 2011), mascarando a imagem para que ela não denunciasses de cara o que o silêncio significava e, depois da exibição sem imagem e da discussão, os estudantes viram com som e imagem. No INES o trecho foi passado com a imagem e com o som, haja vista a diferença dos estudantes surdos na sua relação com o som: a de tê-lo presente majoritariamente nas atividades, haja vista que dele advinha grande parte das informações sonoras dos trechos dos

filmes assistidos. No IBC, o trecho foi exibido sem imagem, por conta da dificuldade já mencionada do uso de projetor de imagem. A primeira exibição foi sem audiodescrição e na seguinte a fiz para que os estudantes percebessem o que se passava na cena.

No CIEP 175 os alunos e o professor insistiram reiteradamente em apontar os sons que habitavam a cena, aventando serem sons de uma música, de uma batida de um ritmo de uma música, do que propriamente apontarem para a potência do silêncio. Após uma insistência minha sobre o silêncio do trecho, Diogo respondeu: “Acho que eles pararam de trabalhar, pegaram o caminhão e foram embora almoçar”. Na fala do estudante, parece não haver uma ideia de que mesmo se isto que ele pressupôs fosse verdade, haveria uma produção sonora no trecho em questão: um som desse caminhão sendo ligado e dando partida, por exemplo. Quando o trecho é novamente exibido, mas com a imagem, os alunos ficaram surpreendidos com o que era a cena: “Ah, ele tira o fone do ouvido”, constata Diogo. Pergunto, para ter certeza: “Um fone de ouvido?”. “É! Aquele fone de pessoa surda”, diz Rafael. Eles queriam se referir ao aparelho auditivo. Juan disse que achava que era uma música e que, ao tirar o aparelho, ele parava de ouvir a música e ouvia o que se produzia sonoramente fora do aparelho. É interessante a leitura do estudante pois, na verdade, o que acontece é o contrário.

Tensionando o que estava na cena e friccionando o par crer/duvidar (COMOLLI, 2008), questionei aos alunos se ele era surdo. A aposta da turma foi a de que ele não era. Perguntei então sobre como a cena era produzida. O professor Marcelo disse “Esta brincadeirinha que aconteceu aí acontece em muitos filmes”. Fazendo uma inferência sobre como foi produzido o silêncio, disse Diogo: “A gente pode tirar o som completamente. (pausa) Na edição! Acho que eles tiraram o som do trecho na edição”, referindo-se ao trecho silencioso em questão. Rafael afirma: “Esse aparelho aí não tem como cortar na edição. Ele não influencia na gravação”. Concordei com ele dizendo que a impressão de um som de um aparelho auditivo não influencia na gravação, ou seja, é na edição que se mexe com o som.

Com isto, o que posso mapear cartograficamente do episódio é que os estudantes manifestam uma clara ideia de que o silêncio no cinema, assim como qualquer outra criação no cinema, é artimanha da ilusão (BERNARDET, 1981) que o cinema provoca no espectador, levando-o a não apenas pensar o que o silêncio é, mas pôr em dúvida (COMOLLI, 2008) qual é a razão daquele silêncio, e ainda pode criar inúmeras possibilidades de o que o silêncio pode ser, ou seja, o silêncio como devir, como marca de possibilidade dentro de um dado plano de composição (DELEUZE & GUATTARI, 2010) tanto da relação entre imagem e som, como

do tensionamento entre som e o silêncio, considerando este como potência e não como algo que está dado, pronto.

A discussão deste mesmo trecho na Escola de Cinema Adéle Sigaud do Instituto Benjamin Constant trilhou mais ou menos a mesma trajetória inicial, teve o mesmo lote de partida: o som do trecho. Porém o trecho exibido para os alunos do IBC foi o trecho 3 do mesmo filme: *O coro*. É importante salientar que a primeira exibição foi feita sem audiodescrição. A partir da inquietação dos estudantes em saber sobre o que parece o som do trecho, escutei Yasmim dizer: “Parecia um ônibus”. Em seguida, disse Stephanie: “Eu acho que parece um helicóptero”. “Parece um carro!”, falou Maiara. Repliquei: “Por que você acha que é um carro?”. Ela respondeu: “Porque o carro tá andando”. Todas estas respostas foram dadas por estudantes que são cegos de nascença, ou seja, que nunca tiveram sua escuta dos sons vinculada à determinada fonte. Tal fato leva-me a crer que, se fôssemos traçar uma análise à luz das escutas convencionais dadas pelas teorias de escutas do cinema (CARVALHO, 2008; CHION, 2011), talvez este passaria ao largo das teorizações feitas. Esgarçando muito as possibilidades de análise neste enquadre, diria que, destas escutas, a que está mais próxima deste evento é a escuta causal, que diz respeito a observar a causa dos sons que se escuta.

Outro fato imprescindível de se tomar nota neste evento é a minha insistência nas perguntas, mas não propriamente isto, mas as reações dos estudantes a elas. Minha aposta inicial com o exercício era a de que eles responderiam de pronto às questões, haja vista que meu lápis bem apontado para escrever a cartografia apostava na ideia inocente, talvez burra de que eles iriam responder logo o que eu perguntava. Minha representação era claramente a de um vidente que acha que um cego sempre vai responder de forma sonora a um determinado som. Ou seja, pensava que eles responderiam prontamente com palavras às minhas perguntas. Por outro lado, pareceu que eles não respondiam pelo fato de nunca ser dada a oportunidade a eles de falarem e expressarem o que pensam ou sentem, o que parece evidenciar que, em alguma medida, eles são silenciados. Talvez o que eu tenha apre(e)ndido é que, às vezes, lidamos com fenômenos de escuta que são “incapturáveis pela percepção, inabarcáveis pela lembrança e não representáveis pela linguagem” (RODRIGUES, 2012b, p. 337).

Posteriormente a este evento, criei um desvio para questionar sobre o silêncio no trecho de filme em questão: “Tem algum momento que o som para de acontecer?” Ao que ouço Maiara: “Sim”. Replique para o grupo: “Por que vocês acham que parou de acontecer?” Reitero a pergunta, repetindo o ‘erro’ da insistência para que os alunos respondam. Escuto

emanar da mesma voz: “Porque o som... carro para, carro anda; carro para, carro anda...”. Dito de outra forma: a aluna traz, na sua escuta, a representação do seu conceito de silêncio, atrelando à noção de movimento a dobra som-silêncio.

Depois de exibir o trecho com uma tentativa de fazer uma audiodescrição detalhada, chamei a atenção para a troca de ambiente silencioso para um ambiente barulhento. Na verdade há uma troca de sequência no trecho. O trecho que é silencioso é dentro da casa do velhinho e é silencioso porque ele está sem o aparelho. Em seguida, há um *raccord*, que é um corte no plano, mas que tem “uma preocupação com a preservação de uma certa continuidade” (AUMONT & MARIE, 2003, p. 251) da cena. No plano seguinte, as netas do velhinho são mostradas saindo da escola. Neste momento, no qual há a quebra do silêncio, pergunto aos alunos o que acontece no trecho. Escutei Maira dizer: “- É o cinema”. Um silêncio por falta de respostas se segue. Larissa, estudante de baixa visão, que estava vendo o trecho comigo e com o olho grudado na tela, diz: “É... É do lado de fora”.

Neste momento vemos duas ideias diferentes de escuta do silêncio e que são marcadas fortemente pela condição diferente de existência dos sujeitos. As duas estudantes têm uma vivência diferente de visão – ou de falta dela. Enquanto a primeira é cega de nascença, a segunda tem baixa visão e, quando queria ver o trecho em questão, aproximava-se da tela do computador para saber o que se passava. Assim, penso que o episódio parece dar mostra de duas possibilidades de o cego conceber o silêncio no cinema. No caso da primeira estudante, a partir de sua fala parece ficar clara uma ideia de que o cinema sempre é barulhento, de que é uma arte que, para existir, precisa ser necessariamente sonoro. Talvez a ausência de uma imagem ‘pronta’, dada, faz com que só haja possibilidade de cria-la, e de cria-la como cinema, a partir do som. Neste caso, ao que parece, se há silêncio, não há cinema. No caso da segunda, na qual algumas imagens de mundo se fazem presentes, mesmo que com uma acuidade visual rarefeita e inconsistente, segundo a lógica vidente, percebe-se uma forte tendência ao fato de a imagem denunciar o que o som diz. Há uma preocupação maior em acertar o que é a imagem, o que acontece na cena, em detrimento de uma invenção, de criar um problema com o som ou com a ausência dele e tentar resolvê-lo (BERGSON, 2006).

Enquanto o contato com o trecho tanto no CIEP quanto no IBC foi pautado por uma relação a partir do método das máscaras (CHION, 2011) mascarando a imagem, a exibição do trecho no Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES foi feita a partir da exibição da imagem, mas, neste caso, sem mascarar o som. O trecho exibido foi, à semelhança do CIEP, o trecho 1 do filme *O coro*. Assim que o *play* do computador foi dado, a primeira reação do

grupo foi a de demonstrar que o filme era muito barulhento. Começa o trecho no qual o idoso retira o aparelho auditivo. O trecho silencioso começa. Um estudante se volta para o grupo e comenta, em LIBRAS, que ele parou de sentir o som. Mas isso depois de outro estudante ter reclamado de o som ter saído. Em seguida o som do trecho volta.

Ao terminar o trecho, começa a discussão. “- Espera!”, disse Álef, indo acender a luz. “- Quando ele está com o aparelho, tem muito barulho”, continua. Nesta hora ele usa o sinal de alguém como se estivesse tocando um tambor para aludir ao barulho. “- Quando ele tira o aparelho eu *sinto* baixinho”, completou. É importante salientar que grifei a palavra *sinto* porque ele usou o sinal de sentir para designar a relação que ele manteve com o som mais rarefeito, ou com o silêncio. Como não entendi muito bem o que ele disse, o professor Fábio traduziu para mim o que foi falado. Em seguida, ele interrompeu o professor: “- Quando tira (o aparelho), *corta* e... (faz um sinal de som bem reduzido) eu sinto bem pequenininho”. Ao sinalizar a palavra “corta”, o estudante fez o sinal do cortar mesmo, como com uma tesoura. Parece que o estudante tem consciência de que há um processo de edição do som, assim como também observou o Diogo, estudante do CIEP. Há aqui uma evidência clara de duas coisas que eu suspeitava no início desta pesquisa. Em primeiro lugar a de que a imagem é, para os surdos, uma fonte potente para informar sobre o som do filme e para engendrar escutas diversas inventadas pelos surdos a partir desta relação. Como eles viram a cena e perceberam que o movimento que produzia o som continuou presente na cena, mas que o movimento sonoro não chegava mais até eles, eles perceberam uma ‘quebra’ sonora, uma ausência, ou pelo menos, uma sensação de um som “bem pequenininho”.

No caso desta experiência sonora com os estudantes do INES, parece ter havido uma nomadização de escutas (SANTOS, 2000), as quais percorriam o olho e a própria pele dos estudantes a partir da vibração sonora. Assim, subjaz à esta ideia de nomadização a presença de uma escuta-pele (COELHO, 2002), na qual se percebe e se capta o sonoro por todo o corpo. No caso dos surdos, talvez a ideia de uma escuta-pele seja mais forte para perceber os silêncios na narrativa fílmica, haja vista que toda a pele percebe muito ou pouco som. Poderia até arriscar-me em dizer que o ouvido dos estudantes surdos desta pesquisa é extremamente potente, pois ele está diluído por todo o corpo e eles percebem o sonoro pelos poros. Como se tivessem um ouvido em cada canto do corpo.

A primeira atividade deliberada com o silêncio na pesquisa, que fez com que os estudantes experimentassem o silêncio até às últimas consequências, foi feita também na primeira aula e consistiu em os alunos produzirem alguma locomoção produzindo o máximo

de silêncio possível. Dadas as realidades de cada espaço e de cada diferença posta, as locomoções no espaço foram diferentes em cada escola. No CIEP os alunos levaram suas próprias cadeiras até o lado de fora da sala e voltaram; no INES, os estudantes precisavam levantar-se e sentar-se produzindo o máximo de silêncio possível e; no IBC, como os alunos sentavam no chão, eles precisavam levantarem-se e sentarem-se produzindo silêncio. Considerando a atividade, optei por fazer um mapa das (des)territorializações inscritas nos corpos dos estudantes no decorrer da mesma.

Na atividade desenvolvida no CIEP, foi possível perceber que os alunos se preocuparam em atender à risca a descrição do ‘levar a cadeira e trazer de volta para a sala’. Desta forma, mostraram-se preocupados em não produzir sons com a cadeira. Porém parece que eles não se atentaram em relação ao ato de andar e de evitar ruídos com os sons dos tênis e sapatos e o movimentar os corpos e as pernas, ou de encostar em alguma coisa que produzisse som. O fato de eles estarem atentos apenas para que um elemento não produzisse som fez com que se mostrasse uma fronteira instável de existência do som e do silêncio, mesmo que inconscientemente. Isto se dá porque “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” (COSTA, 2003, p. 61).

Já no IBC, a atividade foi feita bem ao final da aula e os estudantes já estavam impacientes, com fome e demonstraram querer fazer a atividade com pressa. Ainda assim, eles ficaram atentos a todos os detalhes da produção de silêncio. Ao meu “- Já!”, os estudantes levantaram e sentaram, produzindo, assim como os estudantes do CIEP, sons rarefeitos, que são próprios de um ambiente silencioso. Como mostra de pessoas que estão o tempo inteiro atentas ao som e ao silêncio, quando perguntei se eles achavam que tinham conseguido fazer silêncio na atividade, escuto: “- Eu consegui, mas eu bati a cabeça na cadeira!”, falou Yasmim, finalizando a frase em sussurro, como se estivesse confessando um pecado. Ri para descontrair um pouco. A partir do que falou a aluna é possível traçar um caminho de percepção do silêncio que aponta para duas direções, que, por vezes, podem ser opostas. A primeira é a de uma percepção clara por parte dos estudantes cegos de que a presença/ausência de som é sentida claramente por eles. Era curioso ver como eles conseguiam sentir quando alguém entrava na sala, mesmo sem fazer barulho algum, haja vista a capacidade de este novo corpo que entrava no ambiente perturbar a noção de silêncio produzida por eles. Porém, por outro lado, quando eles foram desafiados a produzir movimento, mas silenciosamente, parece ficar claro, a partir da fala da estudante, que o fato

de não enxergar faz com que a noção de silêncio produzida por eles seja própria à cegueira e não comparável com a produção de movimento em silêncio que é produzida e pensada por ouvintes. Desta forma, ao passo que os estudantes cegos percebem o silêncio, eles têm dificuldade de produzi-lo pelo fato de não dominarem plenamente o que habita o seu redor, ainda mais quando se trata de algo que está no ambiente num dado momento e pode não estar depois, como o corpo de uma pessoa, por exemplo.



Fig. 9: Estudante me contando sobre como foi o ato de produzir silêncio

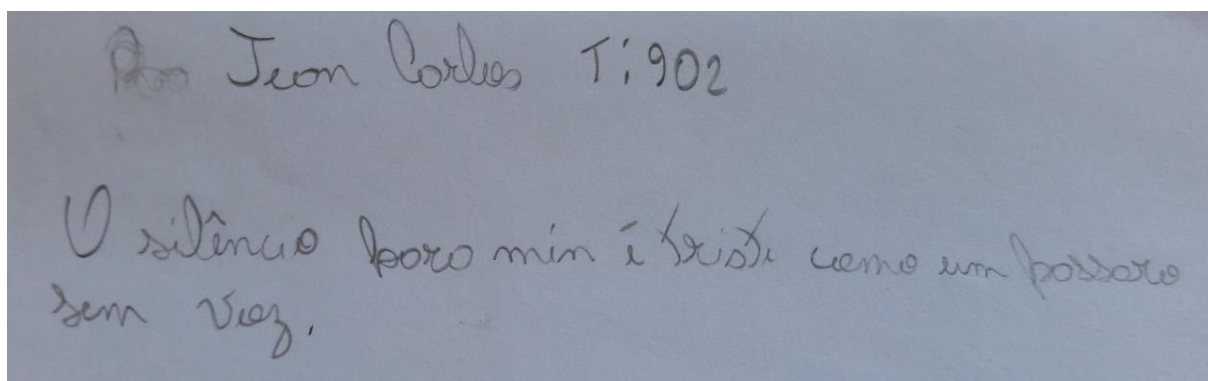
Já no INES, este exercício foi executado pedindo para que os alunos se levantassem e sentassem de suas cadeiras. Como era um forasteiro-estrangeiro naquela sala, pedi ao professor da Escola de Cinema para traduzir para LIBRAS como deveria ser feita a atividade. A primeira tentativa de execução do exercício foi abortada. Um dos estudantes estava com uma mochila no colo e, ao começar a se levantar, percebeu que ela fazia muito barulho e pediu para começar de novo. Por fim, como o espaço entre sua cadeira e a dos colegas estava apertado, o professor sugeriu que ele sentasse numa cadeira vazia que estava do seu lado. Ele, numa preocupação com a fabricação do silêncio, chama a atenção para o fato de a cadeira ser acolchoada e fazer um som muito próprio quando se senta. Mesmo assim sentou. Todos se levantaram. Um estudante levantou por último e foi logo chamado a atenção por aquele primeiro, pois fez um barulho com a cadeira. Ao se sentarem, produziram movimentos bem lentos a ponto de produzirem uma sensação de silêncio não observada nos outros dois grupos.



Aqui parece ficar clara a importância da dialética movimento *versus* não-movimento para se produzir o silêncio. Demolindo a lógica de que perceber o som é só pelo aparelho auditivo, os estudantes surdos mostraram que há outras maneiras de se perceber o sonoro, dando pistas de que a visão oferece muitas possibilidades, no caso deles, de mostrar silêncios. Por outro lado, como já bem pontuei, o fato de terem uma percepção tátil do som dá a eles outra relação com o sonoro, criando outras possibilidades de uma aproximação com o devir-imperceptível (DELEUZE & GUATTARI, 2010).

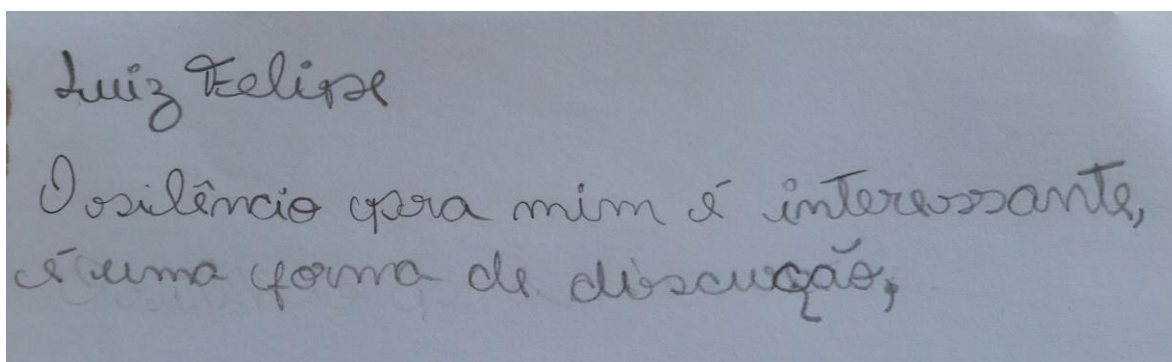
Em atividade seguida a esta, no mesmo dia, pedi aos estudantes para que completassem a sentença *O silêncio para mim é...*, criando uma conceituação particular para o silêncio. No caso do CIEP, eles fizeram escrevendo numa folha de papel em vez de falarem em meio à discussão. Talvez tenha sido uma decisão acertada pedir para eles escreverem o que eles achavam que é o silêncio do que ter gravado o que eles falaram na aula. Se eu tivesse gravado, possivelmente eles não diriam as coisas que disseram escrevendo. Pareceu-me que com a escrita foi mais genuíno, no sentido de eles exporem o que pensam. Já no INES e no IBC, como outras performances sobre o silêncio se faziam necessárias, pois a manifestação corporal era mais importante, optei pela gravação.

Como já sinalizei, a criação dos conceitos de silêncio produzida pelos alunos foi feita numa folha em branco, na qual eles se debruçaram para conceituar silêncio. Dentre as aproximadamente sete conceituações descritas, elegi dar a ver três delas, haja vista que são as que trazem um conceito para além do “O silêncio é muito chato”, que foi o que a maioria avassaladora dos estudantes disse.

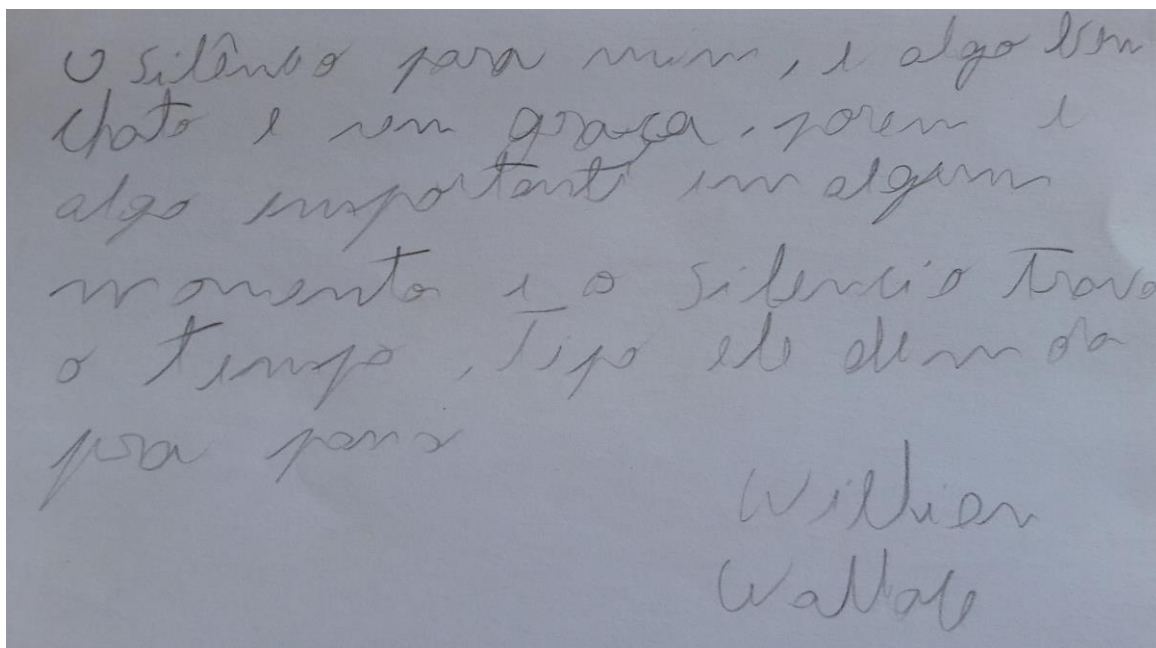


Há na definição do estudante uma ideia de silêncio como tristeza, como lugar da falta. Isso se confirma quando ele atribui à falta de voz do pássaro. Assim, há nesta forma muito particular que ele traz para dizer o que é silêncio um indício de linguagem-rostro (DELEUZE & PARNET, 1998, p. 32), pois na conceituação do estudante há uma rostidade no que ele

fala, há traços pessoais do modo como ele vê o fenômeno, porque na linguagem há sempre uma indexação dos nossos traços de rosto tanto nas inflexões de voz, quanto nas de escrita, como é o caso. Por outro lado, o estudante cria uma poética do silêncio (CARONE, 1979; HELLER, 2008) que é evidenciada, em seu ponto de vista, nos elementos presentes na natureza. É da rostidade do estudante trazer elementos naturais para designar que o silêncio para ele é tristeza e falta. Neste caso, parece haver evidências de que tanto uma quanto a outra criam silenciamentos diversos.



Neste conceito de silêncio foi percebido um elemento muito relevante. Quando o estudante diz que o silêncio ‘é uma forma de discussão’, ele imputa a ele uma dimensão de preponderância no discurso e na linguagem. Em vez de conceber o silêncio como o resto da linguagem (ORLANDI, 2007), ele compreende que o silêncio é elemento discursivo, uma forma de se responder a ao que se fala. Assim o silêncio, na perspectiva conceitual do estudante não é o lugar da passividade, mas aquele ponto no qual podemos conhecer e criar (CARONE, 1979), ensaiando outras possibilidades de ‘fala’, quando se cala para se criar outro modo de discutir ultrapassando talvez até a barreira da palavra, gerando assim uma desobediência da linguagem aos modos convencionais de fala (SKLIAR, 2014).



No conceito dado por este último estudante também é possível perceber uma aproximação com a ideia de que o silêncio é elemento constitutivo do discurso. Ele traz, a princípio, aquela definição que a maioria dos alunos disse. Porém, ao usar o *porém* ele qualifica o silêncio, dando a ele um aspecto positivo na linguagem, assim como fez o estudante anterior. Apesar destas definições, o estudante faz filosofia ao formular sua conceituação de silêncio quando diz: “o silêncio trava o tempo, tipo, ele demora a passar”. Quando ele diz que o silêncio trava o tempo, parece ficar clara uma crítica à ideia de que o silêncio interrompe fluxos de duração, crítica que pode ser assemelhada àquela feita por Bergson (1999), quando ele critica a ciência e à própria filosofia por entenderem a duração como um recorte do fluxo do tempo, interrompendo a lógica do Acontecimento.

A atividade no IBC procurou saber qual era o conceito de silêncio para os alunos a partir da mesma questão feita no CIEP: “O silêncio para mim é...”. Depois que fiz a pergunta e um silêncio sepulcral tomou conta das respostas, Yasmim respondeu: “- Sossego!”, ao que ela foi acompanhada quase que em coro pelos colegas. Porém, em seguida do coro, ouvi de uma da Maiara: “Não deixa os outros dormirem”. Insisti na pergunta para ver se alguma resposta diferente aparecia, e, mesmo eu tocando os corpos de aluno por aluno, como se quisesse dizer que eles poderiam confiar e responder, o ‘sossego’ imperou.

Desta forma, parece haver duas concepções de silêncio caminhando para direções opostas. Quando os alunos falam que o silêncio é sossego, talvez haja um indício de que para eles o silêncio é ausência de movimento, o que corresponderia a uma aproximação à concepção tradicional de silêncio nos anos 30 e 40 (HELLER, 2008), que é a de uma ausência

de som. O que seria até comum, considerando o fato de eles serem cegos e o som para eles ter a ver com a ideia de que alguém ou algo está se movimentando. Para outro lado caminha o conceito dado pela Maiara. Parece ficar claro que, quando o silêncio é algo que não deixa dormir, é porque ele é tão barulhento quanto o som. Isto posto, há claramente uma perspectiva de que som e silêncio coexistem (COSTA, 2003; HELLER, 2008) e que o que há, na verdade, é um ambiente silencioso e que, na tentativa de fazer-se silencioso, se faz barulhento.

No INES, comecei a atividade pedindo, em LIBRAS, porém falando alto em português, para os estudantes dizerem como é o silêncio para eles. Paulo sinalizou mais de uma vez que é diferente do que para o ouvinte. Talvez a resposta seja muito em função de ele achar que eu queria uma resposta como ouvinte e não como uma resposta própria dele a respeito do fenômeno. Esta atitude, talvez até exprimindo certa chateação com a situação, pode querer exprimir certo aborrecimento com o fato de os ouvintes quererem saber o que eles pensam e sentem, e eles silenciarem seus modos de perceber as coisas (MARQUES & FERRARI, 2011). Em seguida, Álef falou ao professor que, para chamar alguém, por exemplo, é mais fácil jogar o sapato para chamar a atenção de alguém e que, isto seria a interrupção do silêncio. Desta forma, este evento dá margem para pensar que estes estudantes compreendem que silêncio funciona em oposição ao som, aquela concepção que se parece com a primeira etapa de uma poética do silêncio dos anos 50 e 60 (HELLER, 2008), na qual o silêncio só existe se estiver ausência de som e vice-versa.

Enquanto este episódio acontece, Paulo insistiu no sinal em LIBRAS para a palavra surdez. Fiquei interessado no que ele tanto ‘falava’. O professor Fábio perguntou e ele disse: “- Eu sinto. Escutar não. O surdo sente. Você ouve. O surdo sente a vibração. E só”. A enunciação do estudante parece mostrar que ele tem uma percepção de si que atende à lógica da norma, ou seja, a de que ele é um indivíduo faltante e que, por isso só sente mas não escuta. Por outro lado, pode-se perceber também o quanto que a ideia de silêncio para eles está atrelada à ideia de som. Percebi uma certa dificuldade do grupo em se expressar sobre o silêncio sem atrelá-lo à ideia da presença do som.



## Ritornelos de escuta

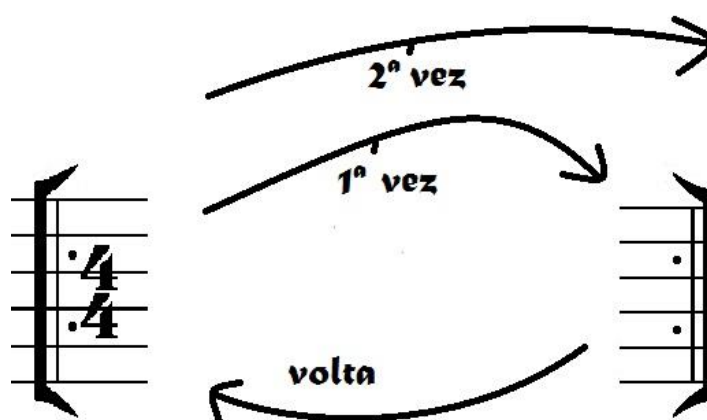
A ideia de território sempre percorreu a existência humana. Deleuze & Guattari (2010) sinalizam que o homínido, desde que se tem registro do seu nascimento, deambula pelo espaço da terra de maneira nômade, mas, à medida que percebe que sua integridade pode ser ameaçada ele procura criar mecanismos de fixação em determinados territórios. Neste sentido, o homem sempre “procura um território para si, suporta ou carrega desterritorializações, e se reterritorializa quase sobre qualquer coisa, lembrança, fetiche ou sonho” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 83).

A fixação e desfixação de territórios é marcada por personagens conceituais (DELEUZE & GUATTARI, 2010) que ora fixam códigos, ora os transgridem a partir de suas mobilizações no território. Segundo Obici (2008, p. 68), “Nietzsche cria Zarathustra; Descartes, o cogito; Leibniz, a mônada; Marx, o proletariado; o ritmo é encarado (...) como um personagem criado pela música”. Assim, ousaria dizer que Deleuze & Guattari criam o ritornelo, pelo menos na acepção a qual me filio aqui.

O ritornelo diz respeito a “todo conjunto de matérias de expressão que traça um território, e que se desenvolve em motivos territoriais, em paisagens territoriais” (DELEUZE & GUATTARI, 2012b, p. 139). Assim, ele seria uma possibilidade de agenciamento para a “síntese de três dinamismos implicados: territorialização, desterritorialização e reterritorialização” (OBICI, 2008, p. 78). Desta forma, o ritornelo para os autores diz respeito a movimentos de repetição de relação com um mesmo território, mas que, pelo imperativo do

Acontecimento, cada vez que se reterritorializa um território, ele é desterritorializado. Dito de outra forma, ele vira outra coisa, gera diferença.

Deleuze & Guattari (2010, 2012b) tomam da música a ideia de ritornelo, que vem da música e, segundo o Dicionário Grove de Música (1994), faz referência a uma breve passagem recorrente que deve ser repetida numa passagem musical, como mostra o texto da imagem do início do verbete. O que na música parece ficar implícito é que, ao se caminhar de novo pelo território do trecho musical, é necessário que se faça da mesma maneira. Deleuze & Guattari (2010, 2012b) pensam o contrário. Retornar não é fazer o mesmo, é fazer de novo carregando um punhadinho de chão, mas criando novas e necessárias terras.



51

Há duas tríades de movimentos de ritornelo (ZOURABICHVILI, 2009, p. 95) que pretendo empregar nas análises deste verbete. O primeiro que diz respeito a 1. procurar alcançar o território para, de algum modo, lidar com ele; 2. traçar um território que filtre o caos; e 3. lançar-se para fora do território, criando um cosmo distinto do caos. O segundo movimento consiste em 1. procurar um território; 2. partir ou desterritorializar; e 3. retornar ou reterritorializar.

Desta forma, para cartografar/criar ritornelos de escuta em determinados eventos produzidos nesta pesquisa, criei territorializações entre um movimento e outro, ora em um, ora em outro; ora espichando um, ora outro. É imprescindível ressaltar que o que se analisa aqui toma por base a ideia de que as criações de escuta foram feitas nas situações nas quais o ritornelo fora uma prática de desbravar caminhos desconcertantes, às vezes até inabitados. Por outro lado, também saliento que a eleição de três eventos para fazer cartografia é uma tentativa de exercitar um trânsito entre os dois movimentos de ritornelo, ou seja, a escolha de

<sup>51</sup> Disponível em <http://bordoesepimas.blogspot.com.br/2013/08/5-exercicios-para-desenvolver-o-toque.html>  
Acesso em 26 set. 2016

três episódios para analisar é um movimento de tentativa de lidar com o caos acontecimental produzido pela pesquisa. Por outro lado, é também dar corpo à sugestão de Kastrup (2015) de pôr em movimento diferentes posturas cartográficas: rastrear, tocar, pousar e reconhecer.

O primeiro evento tem em sua base a segunda aula feita no CIEP 175 – José Lins do Rego. Sala com poucos estudantes, inicialmente: três meninos, uma menina, o professor da Escola de Cinema e eu. A primeira atividade da aula foi a exibição dos dois trechos escolhidos do longa *Hoje eu quero voltar sozinho*. Como já sinalizado<sup>52</sup>, no primeiro trecho Gabriel e Leo estão andando de bicicleta à noite, o primeiro levando o segundo na garupa da bicicleta. Enquanto eles estão pedalando toca uma música. Com vistas a pôr em relação este trecho com outro do filme, exibi um trecho no qual Gabriel pedala também à noite, mas sem Leo na garupa. O trecho original é sem música, porém par buscar perceber que escutas (e que ritornelos) eles gerariam, resolvi editar o segundo trecho, inserido duas outras formas de percebê-lo: uma com a música *Esse cara*, interpretada por Maria Bethânia e outra com o Prelúdio do Concerto para violoncelo BWV 1007, de Bach.

Após a saudação inicial, haja vista que era a primeira atividade do dia, propus assistir dos trechos para eles depois relacionarem (FRESQUET, 2013c). Exibi o primeiro trecho. Em seguida, exibi a primeira versão do segundo trecho, com a música de Maria Bethânia. Logo após, disse: “Agora vou fazer um jogo com vocês” e exibi o trecho original, que é sem música, e, por fim, exibi o trecho com a música de Bach. Os corpos dos alunos em cena demonstraram uma atenção com vistas a criar uma tentativa de territorializar, em conformidade ao primeiro elemento do primeiro movimento de ritornelo (ZOURABICHVILI, 2009), ou seja, de trazer um ‘chão’ ao caos sonoro que havia se instaurado por conta das possibilidades de lidar com o sonoro que foram postas.

---

<sup>52</sup> No verbete K há um maior detalhamento do filme e dos trechos escolhidos.





Fig. 10: Todos conversando sobre as escutas dos trechos postos em relação

Terminadas as exibições, perguntei ao grupo por quais razões eles pensam que os dois trechos estão em relação. Ao passo que William Wallace respondeu timidamente: “Eles estão andando de bicicleta”. Sinalizei que este era realmente um elemento comum, mas visual. Reforço perguntando se há algum outro elemento visual que coloca os trechos em relação. O professor Marcelo sinalizou: “Os dois [trechos] são à noite”. Depois de discutirmos sobre posicionamento de câmera, chegamos à conclusão de que a câmera está em movimento nos dois trechos, o que dá a entender, numa análise criativa do trecho, que ambos os trechos trazem a ideia de que o ponto de vista (AUMONT & MARIE, 2003) construído está pautado numa imagem como *kíinema* (MACHADO, 2010), ou seja, uma imagem que não está ensimesmada, que encerra-se no que está posto em cena, ou seja, uma imagem que cria espaços em branco para que o espectador a preencha (DELEUZE, 2013) pela sua experiência de ver.

Em seguida, perguntei aos estudantes sobre os vínculos sonoros dos trechos, ou seja, o que *sonoramente* os colocaria em relação. Willian Wallace respondeu: “O som dele andando de bicicleta, da pedalada?!”. Mais uma vez é possível perceber que há uma redução de escuta ao mesmo, ao familiar, ao que é territorializado para o estudante. Neste caso pode-se perceber que ele referiu-se especificamente a um som que se repetiu nos dois trechos. Talvez uma resposta mais sofisticada esteja no quase sussurro dado pela Kessy: “A música”. Note-se que



a estudante não fez alusão a uma música em específico, mas ao fato de haver música em duas variações das três dadas ao segundo trecho em relação ao primeiro. Na fala da estudante parece ficar clara uma sofisticação de escuta, desterritorializando-a de uma ideia de que só se percebe o som a partir de uma escuta causal (CHION, 2011), ou seja, Kessy, diferentemente do William Wallace, trouxe a ideia de música numa perspectiva ulterior, desterritorializando a ideia de uma música particular, para um conceito mais geral de música. Assim, parece haver na fala da estudante uma perspectiva mais abrangente do fenômeno musical, o que me faz suspeitar que haja aqui uma reterritorialização do uso da música nas variações do segundo trecho.

Depois de um lapso de silêncio, dei prosseguimento à discussão sinalizando: “O que vocês acharam desses três trechos?” (na verdade repetição mesmo foram duas). Quase que de sobressalto, me interpelando, Kessy respondeu: “Com músicas diferentes, só que um não tinha música”. Acredito que a fala da estudante corrobora minha suspeita acerca da relação que ela manteve com a ideia de música. Dando prosseguimento, perguntei: “O que a escuta de vocês sugere de como é o original? (pausa) Como vocês acham que o Daniel Ribeiro<sup>53</sup> fez?” Minha pergunta foi no sentido de fazer alguma relação com a perspectiva da análise criativa de Bergala (2008), ou seja, de propor os alunos de fazerem um movimento de escuta que fosse ao encontro da criação, tentando perfazer o caminho de escuta feito pelo realizador durante as etapas de produção do filme, as quais resultaram na escolha de determinada música – ou da ausência dela – no trecho em questão.

Prosseguindo nas respostas, Willian Wallace disse: “Acho que foi com aquela música do... Ah, esqueci o nome dele!”. Quase simultaneamente o Professor Marcelo disse: “Acho que foi sem trilha”. Sugiro que revejamos o primeiro modo, que foi o com a música de Maria Bethânia. Enquanto me dirigia ao computador, perguntei se quem cantava era homem ou era mulher. Fiz isso porque a esta altura já havia percebido certa dúvida acerca da voz do intérprete. Na análise desse lapso é possível perceber que o ritornelo de escuta está num lugar de desterritorialização de relação com o som. A voz do intérprete da música da cena era um espaço opaco, sem nitidez de percepção sonora. Retomei a exibição com o trecho 2 no qual Maria Bethânia canta. Mal começou, Willian Wallace atirou: “Parece um homem”. “Agora não sei se é homem ou mulher”, disse Kessy. Hallyson, por sua vez, disse: “Não é homem não”. Terminado o trecho, perguntei: “Então, quem está cantando é um homem ou uma mulher?”. Falas rarefeitas se entrecruzaram, mas Willian Wallace disse quase que indignado:

---

<sup>53</sup> Daniel Ribeiro é o realizador do filme *Hoje eu quero voltar sozinho*.

“Tem hora que parece um homem, tem hora que parece uma mulher”. A cena leva-me a estabelecer uma relação com a ideia de esquizofonia, no sentido dado por Obici (2008), sendo a esquizofonia o a possibilidade de habitar um território sonoro polifônico e fragmentado. Neste ponto de vista, a experiência ritornelar sacode os três movimentos do ritornelo: territorialização, desterritorialização e reterritorialização. Percebe-se aqui, então, um movimento no qual se corre os riscos da escuta, pelo fato de haverem diferentes possibilidades de atribuir significado a ela. Isto é possível por conta de a escuta ser pautada por experiências atravessadoras (LARROSA, 2014), nas quais é possível perceber um esgarçamento do significado redutor de escuta, deixando de lado as muletas de significado que construímos para as palavras (SKLIAR 2014). Ao final da atividade os alunos foram unânimes em achar que o original do filme era, de fato, sem a música, mesmo manifestando indignação com a escolha do diretor em deixar o trecho seco, sem nenhuma trilha musical dando o tom da cena em questão.

A atividade analisada a seguir foi executada no INES e possui uma relação bem próxima com a anterior pelo fato de usar os mesmos trechos. Porém há uma diferença considerável no que diz respeito ao modo de usar o segundo trecho. Enquanto no CIEP trabalhei com ‘diferentes versões’ editadas para instigar a escuta dos estudantes e provocar des/re/territorializações, no INES trabalhei com os dois trechos originais, como no filme. O que há de diferencial é que nesta atividade exibi os dois trechos uma vez sem som algum e em seguida fiz o mesmo com som para observar os ritornelos promovidos pelo que se sucedeu à exibição. Na sala, neste dia, havia cinco estudantes presentes.

Durante a primeira exibição percebi que os estudantes viam a cena, mas não deixavam de ‘falar’ sobre o que viam. Na próxima imagem, vê-se que o Paulo, que está perto da porta está fazendo o sinal da palavra *cego*<sup>54</sup>. Álef, o primeiro de camisa branca da direita para a esquerda, faz dois sinais, que infelizmente não aparecem na foto: *vontade*<sup>55</sup> e *pedalar*<sup>56</sup>, ou seja, que Leo, personagem que está na garupa da bicicleta, está com vontade de pedalar. Dando prosseguimento à exibição, mostrei aos alunos o segundo trecho do filme.

---

<sup>54</sup> O sinal da palavra cego é feito com o dedo indicador e o anelar na direção do olho esquerdo e direito, subindo e descendo.

<sup>55</sup> Dedo indicador na direção da garganta descendo em direção ao peito.

<sup>56</sup> Duas mãos fechadas, paralelamente, fazendo movimento imitando o ato de pedalar.



Fig. 11: Silhueta do professor Fábio à direita, estudantes no meio e eu à esquerda assistindo o primeiro trecho do filme

Após exibição dos trechos, pedi ao professor Fábio para que perguntasse aos alunos, em LIBRAS, se eles percebiam alguma relação entre os dois trechos do filme. Paulo, praticamente junto com Álef, fez o sinal de *pedalar*, ou seja, que em ambos os trechos se pedalava. Em seguida, perguntei ao grupo, na tentativa de fazer em LIBRAS, se havia música no trecho. O ato de restituir palavras no/ao corpo (SKLIAR, 2012) exigiu um desprendimento do lugar de fala, provocando um movimento ritornelar conjugando palavra e corpo. Talvez o modo cristalizado de pensar e significar palavra, de apenas usá-la para comunicar (PEREIRA, 2007) num grupo no qual ela não faz sentido, tenha sido um fator que tenha forçado a desterritorialização, fazendo com que ela tenha sido significada não (somente) pelo som da voz, mas pelo som dos corpos em movimento. Como já sabia de antemão que precisaria fazer esta pergunta aos alunos, foi necessário lançar mão do ensaio para inspirar os alunos (DELEUZE, 2001) a ter outras experiências com o som do cinema. Neste sentido, o ato de operar um simulacro, uma torção no modo canônico de fala, sendo infiel ao ‘modo original’ de ser professor (CORAZZA, 2013, 2013b).

Paulo e Matheus sinalizaram com a cabeça que não. Porém Álef fez um sinal como se estivesse passando um vento na direção da orelha, inclusive emitindo um som, como que imitando o barulho do vento. O professor traduziu para mim o que ele sinalizou. Álef o interrompe tentando descrever exatamente o que ele queria dizer: que o ato de pedalar rápido

faz com que se escute o vento na orelha. Acredito que ele quis dizer que o único som presente na cena talvez tenha sido o do vento nas orelhas.



Fig. 12: Álef fazendo sinal do vento nas orelhas das personagens

Cartografando este processo de produção de percepção do som e de modo de expressão do mesmo, penso haver aqui um movimento de ritornelo entre duas escutas que são, por vezes, banidas da escuta feita pelo aparelho fisiológico. Trata-se da escuta-corpo (RESENDE, 2013b) e da escuta-pele (COELHO, 2002). Aposto nesta afirmativa pelo fato de que a enunciação do estudante sobre estar radicalmente centrada numa lógica de que reduza o lugar da escuta pelo aparelho auditivo a quase nada, permitindo investigações do próprio corpo com vistas a perceber como é o som. Como na exibição não havia nenhum som projetado pelas caixas de som do computador, que, por sinal, quando usadas, era no último volume, é possível perceber uma escuta pautada num devir-imperceptível (DELEUZE & GUATTARI, 2012b, p 59), fruto de um som não escutado, auditivamente falando, mas sentido. Em seguida, Paulo levantou-se e disse que na cena também era possível perceber que há a vibração da bicicleta, o que parece estar indo ao encontro da análise feita do que Álef sinalizou. Nenhum dos estudantes respondeu a pergunta se, de fato, haveria música ou não no trecho em questão.

Nesta análise, trouxe apenas os eventos produzidos com a exibição sem o som para tentar elevar ao máximo a possibilidade de se pensar movimentos de desterritorialização do/com o sonoro ao máximo, ou seja, procurei perceber os ritornelos numa relação mais distante possível da possibilidade com o som a partir da fonte sonora. Isso talvez conduziu a escuta de alguns dos ensurdecidos da sala a ter uma relação com o som que fosse feita pelo

aparelho auditivo, seja ele com resquícios de audição que alguns deles possuem ou por prótese auditiva.

A terceira análise será feita sobre a primeira atividade da terceira aula do IBC. Diferentemente dos outros espaços, não analisarei os trechos do filme porque tivemos dificuldade de gravar a atividade porque o bolsista teve problemas para chegar à instituição. Assim, optei por analisar outro trecho para pensar os ritornos de escuta promovidos pelos estudantes. Trata-se da primeira atividade desenvolvida na terceira aula. Nela exibi aos alunos o trecho 3 do filme *Vermelho como o céu*. Neste trecho Mirco, personagem principal do filme, experimenta diversos sons, gravando-os posteriormente. Na sequência, ele mostra o que gravou a uma amiga que ele faz no internato de cegos e que é filha da arrumadeira.

Na primeira exibição, na qual o filme foi projetado sem audiodescrição, o corpo dos estudantes demonstrou muito da relação que eles possuem com o som, bem como o posicionamento deles distribuído no espaço da sala. Neste dia a aula foi feita no teatro do Instituto, com iluminação e som mais apropriados. Na foto abaixo, mesmo estando um tanto escura por conta da pouca luminosidade do teatro, é possível perceber em primeiro lugar que artefatos são (ou não são) usados e como está a feita a distribuição dos corpos pelo espaço.



Fig. 13: Estudantes do IBC durante a exibição do trecho 3 do filme *Vermelho como o céu*

Os estudantes estão sentados no chão do palco do teatro. Ao olhar no canto direito da imagem é possível perceber que lá, ao fundo, estão as cadeiras da plateia. Assim, optei por não levar nenhuma cadeira para o palco para as crianças sentarem. A opção de os estudantes ficarem à vontade, no chão, tem a ver com a de criar uma desterritorialização do espaço: a de

que estar sentados no chão gera nos corpos performances corporais genuínas, sendo evidências dos seus atos de ser cotidianos (SCHECHNER, ICLE & PEREIRA, 2010), sem estarem impedidas pelo tolhimento que a cadeira por vezes impõe ou sem ter a marca do ‘aluno bem comportado que fica sentado na cadeira’. Por outro lado, o corpo é o olho do cego, ou seja, é nas ações experienciadas pelo corpo que são inscritos os afetos (ZORDAN, 2013). Assim, esta desterritorialização de exibição foi feita com vistas a criar uma territorialização de escuta: observando o chão da sala, é possível perceber que o mesmo é de madeira. Quanto mais perto do som ele estiver, mais próximo do contato corporal com o som ele estará, haja vista que o contato do corpo com chão de madeira proporciona uma relação quase direta com a vibração sonora dos sons dados pela cena. O contato direto com o chão, deu aos estudantes uma possibilidade de criar outras territorializações de contato com o som, podendo deslocar-se pelo chão, estando ora mais atrás, ora mais à frente. Talvez o fato de estarem entre cadeiras impossibilitasse essa locomoção pelo território com vistas a estabelecer diferentes ritornos com o sonoro dado pelo filme. Na foto também é possível perceber que os estudantes de baixa visão estão em primeiro plano, bem próximos da tela de exibição. Os estudantes com cegueira total estão no fundo do plano. Eles estarem de cabeça baixa talvez seja porque eles nesta posição poderem estar mais atentos aos sons, fato que se repetiu em outras ocasiões sempre que eles eram convocados a terem uma escuta mais atenta.

Mal acabou a exibição, Nicole disse: “Ah, de novo!”, pedindo para que eu repetisse o trecho. A fala da estudante dá indícios de um ritornelo, que pode ser tanto sobre os aspectos visuais quanto nos aspectos sonoros do trecho. É como se ela estivesse querendo dizer que tinha se desterritorializado na primeira exibição e precisaria de uma segunda para criar algum território (DELEUZE & GUATTARI, 2010, 2013a) no filme, sejam eles territórios de escuta quanto visuais, haja vista que ela possuía alguma visão residual. Assim que acabou a exibição, Maiara, em vez de descrever o som que ouviu, fez: “rummmm, zzzzzzzz” imitando o som da abelha que foi feito no final do trecho. Ao que respondi: “Como é mesmo o som, Maiara?” A estudante repetiu o som. Em seguida, perguntei aos estudantes se alguém ouviu algum outro som diferente. Nicole respondeu: “O som do vento, assim ó: ffffffff”. Em ambos os casos, percebe-se que há uma tendência forte em reforçar uma escuta voltada para indícios (BARTHES, 2009) ou dito de outra forma, uma escuta que se atenta apenas em observar o que causou determinado som, uma escuta causal (CHION, 2011).

Em seguida comecei a exibir o trecho novamente, porém agora com audiodescrição. Enquanto audiodescrevia, tentei reproduzir alguns sons que não eram apresentados por

palavras, como por exemplo, a batida que Mirco fazia com o dedo indicador na palma da outra mão quando ele queria imitar o som de uma gota de chuva. Desta forma, minha audiodescrição guardava elementos dos moldes mais tradicionais de fazê-la, mas pelo fato de promover a inserção de elementos particulares nesta prática, creio haver corroborado minha suspeita de que toda audiodescrição, como um processo de tradução transcriativa (CORAZZA, 2013a, 2013b, 2015) finda por ser uma audiodescrição. Dei uma pausa na cena para mostrar aos alunos, com seus corpos, como fazer o que Mirco fazia. Saí do microfone, onde estava audiodescrevendo as cenas para poder ir, aluno a aluno, mostrando como fazer. Acredito que o ato de criar esse deslocamento do lugar de poder do microfone para poder perambular por entre os alunos, fazendo com eles o que um menino fazia na tela do filme foi, em certa medida, uma tentativa de fazer da atuação docente um ato estético (PEREIRA, ICLE & LULKIN, 2012) para dar vistas a outro modo de se fazer escutas.



Fig. 14: Mostrando com suas mãos a cada aluno a imitar o som que Mirco produzia com as mãos

Nesta perspectiva, diria que nesta didática-artista aqui evidenciada procurei “encarar o estado da escuta como algo construído, que necessita ser pensado como ato político de produção e delimitação de territórios” (OBICI, 2008, p. 55). Assim, in-corporar a escuta de outros modos de perceber o sonoro, ou seja, pelo tato, por uma escuta-pele (COELHO, 2002) é uma possibilidade de se fazer uma política de escuta, trazendo as formas dos se relacionarem com o som do cinema, forçando as representações normativas de escuta a partir de ritornelos ininterruptos com vistas a delimitar territórios sim, mas não mais os territórios dados por uma escuta da norma.





S

“- Seu trabalho não, nosso trabalho!”

*A meu ver, o filme, e outros gêneros de criação, lidam com problemas concretos em relação a abstrações, com uma efetiva-ção afetiva e, ao mesmo tempo, praticam jeitos de mostrar, por exemplo, como passar de um dia para outro, sob diferentes modos de ser e estar. Alta metafísica ou mera amostragem de alguém que olha pela janela (MEIRA, 2009, p. 102-103)*

A criação do/no cinema traz questões imprescindíveis para se pôr em discussão o impasse da criação cinematográfica. Desde o início da pesquisa tinha em mente de que o problema da criação seria algo que eclodiria com força no decorrer da pesquisa, haja vista que o problema da mesma traz a ideia de uma escuta criativa. Porém foi numa manhã de segunda-feira que fui tocado sobre o título da seção que falaria sobre os aspectos criativos da investigação. Foi no corredor do IBC, na quarta aula dada naquele espaço que algo decidiu o que (e como) analisaria a questão da criação.

Enquanto a professora Josiane e eu nos deslocávamos para o espaço no qual uma aluna filmaria um Minuto Lumière, relatava minha preocupação à professora a respeito do tempo de finalização da pesquisa empírica para poder começar a me debruçar na atividade de escrita. A professora me disse: “- Fica tranquilo, seu trabalho vai ficar pronto”. Todos os alunos caminhavam de braços dados conosco. Uma aluna ouviu a resposta e logo retrucou: “- Seu trabalho não, nosso trabalho!”.

Aquele evento fugidio às câmeras, por estarmos num simples deslocamento, e testemunhado por mim, pela aluna e pela professora foi crucial para criar um start de



possibilidade de análise: digo das presenças das condutas coletivas ou individuais nos percursos criativos dos alunos.

Já que estou referindo-me ao IBC, o que analisarei em seguida foi gravado somente em parte, de modo que algo do que vou relatar aqui parte das minhas anotações do caderno de campo feitas depois da aula, não trazendo muitas falas dos alunos. A atividade aconteceu na segunda aula e consistiu em sair com os alunos para gravar um som na escola. A intenção inicial era a de que eles trouxessem um som de casa e juntassem com o som que eles gravassem na escola e criassem uma história com esses sons. Por conta das dificuldades provavelmente (im)postas aos estudantes na sua relação com aparelhos celulares, foi necessário gravar tudo na escola mesmo.

Outra questão que precisou ser administrada por conta do tempo da atividade foi a ideia inicial de que cada aluno traria seu som de casa, individualmente, e também gravaria seu próprio som na escola. Na primeira parte da aula nos reunimos na sala, sentados no chão, como de costume, e decidimos quais seriam os sons a serem gravados. Precisei tomar esta decisão por conta do fato de que neste dia, a aula tinha mais de 10 alunos, e, devido ao tempo escasso, não seria possível gravar três sons para cada aluno. Ao conversarmos sobre que elementos sonoros apareceriam na cena, vários sons foram elencados: som do sinal do recreio, som de passos, sons de gritos, som de alguém caindo, dentre outros. Destes, os três últimos tiveram maior representatividade entre os alunos. Algo importante de se ressaltar na análise é que estes três últimos sons foram sugestões de alunos com baixa visão e o som do sinal do recreio foi sugerido por uma aluna cega de nascença.



Fig. 15: Estudantes fazendo os passos enquanto eu gravava com o celular

Em primeiro lugar fica nítida aqui uma tensão entre a ideia de criação individual e a de criação coletiva. Segundo Bergala (FRESQUET, NANCHERY & BERGALA, 2012), nenhuma concepção de criação é coletiva. Os três sons sugeridos e eleitos para serem gravados foram fruto de uma espécie de imposição discursiva dos alunos de baixa visão sobre os alunos cegos. No decorrer da aula ficou claro como o discurso destes alunos sofria interditos pelo fato de eles não atenderem aos gestos e aos comportamentos discursivos (FOUCAULT, 2012) comuns aos alunos de baixa visão, gestos estes que trazem muito uma lógica do vidente. Neste contexto, a criação coletiva maquiniza uma espécie de política de silenciamento (FERRARI & MARQUES, 2011) que pareceu circular as experiências de colocar-se à escuta do outro (DOMINGO, 2013). Em vez de os alunos de baixa visão colocarem-se numa postura de sentir e darem-se conta de que estavam silenciando os colegas cegos, eles reforçaram uma política de escuta unilateral pautada no poder se fazer ouvir (OBICI, 2008).

Atentando-me para a sugestão da estudante cega, é possível considerar duas coisas que guardam relação com uma dupla possibilidade *esquizo* de análise. A primeira delas é que a estudante sugeriu um som que pertence à lógica da vida sonora da escola: o sinal do recreio. Este é um som que faz parte do caráter esquizofônico da escola no que esta teria de mais regrado. É o sinal que quebra a vida escolar em tempo da aula e tempo de liberdade, do recreio. O sinal é uma marca forte que lembra vigilância, controle (FOUCAULT, 1987) e que condiciona a escuta a partir modos de operar o pensamento, o tempo. A segunda é que, diferentemente dos colegas de baixa visão, ela sugeriu um som que não é produzido pelo seu próprio corpo. Zordan (2013) sinaliza que os encontros fazem passar pelos corpos fluxos que o transcendem. O agenciamento de escuta feito pela estudante me faz pensar que em seu corpo, naquele momento, parece não ter transbordado agenciamentos corpóreos irruptivos.

Ao retornar a sala, mostrei os três sons gravados com o celular para que eles criassem uma história em grupo. Enquanto mostrava os sons, pude perceber de forma mais contundente que os estudantes cegos dão sinais de terem uma escuta mais sensível do que a dos videntes. Até mais do que a daqueles alunos que possuem baixa visão. Geralmente eles manifestam-se mais corporalmente mais do que os outros. Suspeito que a escuta pelo aparelho fisiológico fica insuportável por talvez ser bem mais apurada que a dos ouvintes, talvez pelo fato de os ouvidos serem a forma de contato mais direta deles com o mundo. Quando este canal é interrompido, parece haver uma perturbação sonora. Isso possivelmente os leva a responderem com seus corpos os fluxos sonoros que eles recebem. Pedi para que alguém

começasse a contar a história com os três sons. Neste momento da aula, a atividade já estava sendo filmada e foi possível registrar os diálogos. Como já era de se esperar, Geovana, que sugeriu a maioria dos sons, começou a criar a história e não permitiu, involuntariamente, que outros colegas continuassem:

“Era uma vez uma menina chamada Pétala” (pausa). (Risos se ouvem na sala porque este é o nome da colega que está do lado dela) “- e um garoto chamado Samuel. Aí, ela estava no quarto dela e ela viu... Samuel era um fantasma. Luiz é amigo da Geovana. Mas ele era fantasma também.” (Perguntei, bem curioso) “- E aí?” “Aí começou uma fantasma fazendo ‘Huahahahaha’ (imitando o som de um fantasma). Aí ela começou a *gritar* ‘ahhhhh’ e batendo o pé no chão, com medo. Aí depois ela escutou *um passo*. Pode fazer tio ? (ela se referia ao som do passo). (Digo: “Pode, claro!”) Era o fantasma vindo atrás dela. Aí o passo aumentou mais. Aí depois, ele puxou o pé dela quando ela estava dormindo na cama. Quando ela foi no banheiro, sabe o que ela encontrou? O fantasma! (Perguntei: “- E ela fez o quê?) Ah, ela *caiu* e gritou: ahhhhh”

Na história desenvolvida pela estudante é possível perceber alguns aspectos relevantes para uma esquizoanálise. O primeiro deles é que o fato de, apesar de ser uma criação individual, ela evocou um agenciamento coletivo de enunciação (DELEUZE & GUATTARI, 2015) para produzir a história, haja vista que trouxe, por meio do agenciamento maquínico do desejo da estudante, os seus colegas como personagens. Desta forma, a travessia feita pela aluna não foi feita de forma solitária. Seus colegas participaram como coletivo nos enunciados produzidos por ela. O modo de operar o pensamento criativo da estudante traz algumas evidências de uma condição esquizo/fônica-frênica. Esta afirmação é possível pelo fato de que a estudante cria um corte com a linearidade da realidade castradora, produzindo um outro modo de contar história, criando para os colegas uma rostidade (DELEUZE & GUATTARI, 2012) que é fantasmagórica. Essa zona de criação instável (ZORDAN, 2010) apresentada pela aluna em seu modo de criar apresenta indícios de um modo de pensar que está no Fora (PELBART, 1989), nesse lugar que é tido como loucura já que está num outro lugar diferente do “dentro” que foi construído por certa realidade.

Esta mesma atividade realizada no CIEP 175 – José Lins do Rego revelou de forma mais implacável esta tensão entre a ideia de criação coletiva e criação individual. Da mesma forma que se sucedeu no IBC, eu havia pedido aos alunos na primeira aula para que, em casa, gravassem dois ‘sons ao redor’ para trazer na segunda aula, onde, na escola, eles gravariam mais um som e montariam uma história com os três sons. Como na lógica acontecimental há deliberadamente uma abertura para a imprevisibilidade e, assim, é algo que “não se esgota, pois é imaterial, incorporeal e virtual” (CORAZZA, 2013a, p. 20), fui surpreendido com o fato

de que apenas uma estudante havia trazido os sons gravados de casa. Assim, tendo que “atuar no limite” (op. Cit., p. 35), pedi aos outros estudantes que gravássemos os três sons na escola, para fazermos a atividade.

Durante a saída pela escola, pude perceber, em certa medida, como a liberdade de criação em estado de devir, às vezes traz certo temor. O único pedido realizado foi “gravem três sons” e a única pista foi “que lembrem a escola”. Esse movimento de ‘não-amarramento’ ou de uma ausência de controle traz alguma relação com a lógica emancipadora proposta por Rancière (2010), pois procurei não amarrar os alunos a uma ideia pré-concebida e explicada sobre quais sons deveriam ser gravados e como eles deveriam ser gravados. No mesmo espírito do que foi sinalizado no verbete C sobre o que Deleuze (2016) fala sobre liberdade na criação, percebi aqui que *gravar* já guardava um certo problema, o que gravar era um dilema subjacente. Eles saíram pelo espaço sem saber quais sons gravar. Com isto é possível perceber o quanto que, em alguma medida, operar uma criação em devir, promovendo molecularidades de liberdade ainda gera temor nos estudantes.



Fig. 16: Provocando alguns endereçamentos de criação nos estudantes

Durante os processos criativos dos alunos procurei evitar endereçamentos aos alunos (ELLSWORTH, 2001), quer fosse nas escutas dos sons das atividades ou nos exercícios nos quais eles deveriam se colocar de forma mais ativa, gravando ou filmando algo. Diria que me traí epistemológica e metodologicamente nesta situação pelo fato de não compreender o silêncio momentâneo dos alunos como um movimento de sentido (ORLANDI, 2007) e como

uma forma de criar frente à forma verborrágica e condutiva com a qual talvez tenha me comportado.

Passado esse momento de “empurrão”, os alunos saíram pelo espaço da escola, explorando diversos espaços, desde o corredor até o banheiro masculino, utilizando inclusive sons que eu não suspeitava que eles fossem usar. Imaginei que fossem vir sons da bola de futebol na aula de Educação Física, de um palavrão falado por alguém ou ainda do sinal sonoro que indica a mudança de aula ou o início do recreio. Kessy, por exemplo, gravou o som do *bip* da máquina que faz a recarga do cartão de passe livre no ônibus. Hallyson, por sua vez, gravou o som da água que cai da bica do lavatório do banheiro.



Fig. 17: Kessy gravando o som do bip da máquina

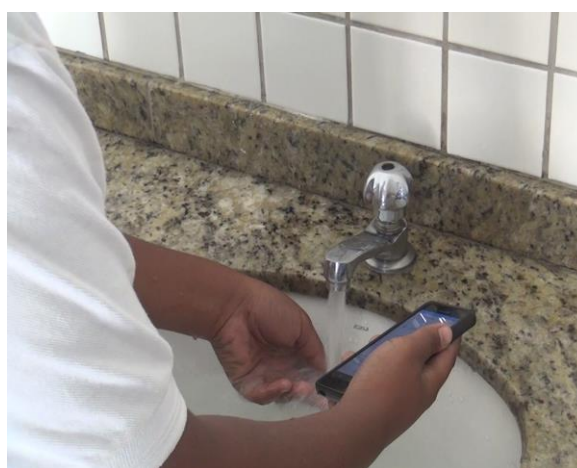


Fig. 18: Hallyson gravando o som da água descendo na pia do banheiro

Ao retornar à sala, sinalizei que esta atividade poderia ser um *start* para que eles pensassem os sons do filme que eles fariam na aula seguinte. Em seguida, o professor Marcelo, da Escola de Cinema salvou os áudios no computador para que começássemos a atividade. Tivemos dificuldade de ouvir as três sequências de sons de cada aluno, que, por conta da rarefação do espaço sonoro da escola, não ficaram muito claros para serem escutados. Isto nos levou a ter que ouvir as tríades de sons gravados pelos alunos por diversas vezes. Assim, “a possibilidade de repetir o mesmo efeito sonoro não apenas nos ajuda a estudá-lo mais acuradamente como também a estudar nosso próprio processo de percepção” (SCHAFER, 1991, p. 176) e de criação. Das diferentes histórias criadas a partir dos quatro grupos de sons gravados, recortei uma para ser analisada.

Hallyson começa: “- O primeiro som mostra um lugar que está chovendo muito, de suspense, e assim, aí do nada tá caminhando e aparece outro som que lembra, sei lá...”. Kessy complementa: “- Talvez um dragão”. Ele continuou: “- É, um dragão... Mas o

terceiro eu não consegui inventar.” Kessy continuou: “- O terceiro nem eu consegui...”  
Sugiro: “- Contem a partir do que vocês ouviram”.

O fato de Kessy sugerir a figura do dragão como o segundo som da sequência cria um rompimento com uma lógica que cria um pensamento do Fora (PELBART, 1989). A aluna dá indícios de estar operando seu pensamento a partir de uma lógica que não se compromete com a perpetuação de um som que remeta a um real, diferente do Hallyson, que ao falar que o som parece lembrar um lugar que está chovendo muito, remete o som a uma determinada lógica de realidade.

Continuando a atividade, uma confusão de vozes se instaurou e ficou difícil de compreender o que eles disseram na filmagem, porém Willian Wallace, provavelmente fazendo alusão à rarefação sonora da gravação, dispara: “- Sinal da televisão caiu e começou a chiar”. O estudante dá pistas de compreender que o som gravado estava coexistindo com uma lógica de silêncio marulhar (PIANNA, 2001) ou que estava sendo gravado num ambiente no qual estava presente apenas uma impressão de silêncio (COSTA, 2003).

Uma pausa se sucede. Esta pausa dá indícios claros de que há um respiro no qual a criação continua acontecendo, porém na cabeça dos participantes, pois eles estão considerando o silêncio como uma folha em branco (PIANNA, 2001) na qual diferentes forças do criar operam num espaço de criação que não está operando na fala, mas num lugar ulterior, onde o silêncio funciona de forma transcendental (HELLER, 2008).

O professor Marcelo continua:

“O primeiro se assemelha com som de chuva, então eu diria que ela (provavelmente refere-se a uma mulher) estava num carro, talvez por dentro da floresta. Passando com este carro, estava chovendo muito. De repente ela fica feliz porque a chuva passou. De repente surge... (sugiro: “- Um dragão?”) um bicho da floresta querendo atacar o carro dela e ela vê uma clareira e se dirige até ela com seu carro e essa clareira vai levá-la até à estrada da rodovia, uma rodovia mais movimentada. Aí ela consegue sair”.

Mais uma vez aqui, a partir da fala do professor, pode-se perceber um determinado endereçamento (ELLSWORTH, 2001), mas há algo interessante também a ser assinalado. Aqui é possível perceber uma mostra viva de artistagem da docência (CORAZZA, 2006, 2013b) na qual o professor trabalha com uma lógica de performance que intervém (PEREIRA, 2013), que cria, que lança no mundo dos alunos fagulhas fabulativas que geram imagens a partir dos sons gravados.

Finalizando a atividade, falei: “- Filmar isso dá um belo trabalho, não é? Pra vocês verem como o som pode...” A minha fala aqui dá pistas claras de que o som em atividades de

criação cinematográfica, para além da semiose, da intelecção e da percepção (RODRIGUES, 2012b), é um desencadeador de devires de formação de imagens cinematográficas. Isto se dá pelo fato de que a escuta conserva elementos sonoros que são nossos, individuais, mas se usa deles para criar potências sonoro-imagéticas.

Por fim, a atividade tensionou claramente a relação entre criação individual e de criação coletiva, dando pistas de que, se pensarmos em criação somente como algo que está na cabeça de alguém, de fato ela é individual, porém se pensarmos na manufatura da criação, ou seja, na produção desta criação, todos se tornam partícipes da mesma.

Como terceira análise, trago um episódio ocorrido no INES. Diferentemente do CIEP 175 e do IBC, não foi feita nenhuma atividade com gravação especificamente de som no espaço escolar. Desta forma, busquei um evento que se desenrolou durante a gravação de um dos Minutos Lumière Sonoro produzidos pelos alunos do INES. Este trecho exigiu de mim uma capacidade de análise que percebesse os movimentos corporais, os gestos e os olhares, dada a ausência total de palavras do diálogo.

No trecho de aula em questão os estudantes estão no entroncamento da escada com o corredor principal do INES, tecendo alguns diálogos decisórios sobre a gravação de um Minuto que mostraria um estudante descendo a escada fazendo muito barulho com os pés, vindo do andar de cima. Os estudantes, num processo que não ficou muito claro, digamos que quase fruto de um acaso (ZORDAN, 2010) descontínuo e impreciso, decidiram o espaço no qual seria gravado o exercício. No decorrer do processo os alunos deram pistas claras de estarem dando corpo aos gestos cinematográficos elencados por Bergala (2008). Eles elegeram a locação do Minuto, que foi no encontro da escada com o corredor, dando pistas da presença do primeiro gesto. Numa gestão compartilhada da ação de fazer o filme, os alunos dispuseram os elementos que fariam parte da cena em questão, qual estudante gravaria, qual estaria no quadro, dando uma mostra do segundo gesto. O ataque, como terceiro gesto criativo, foi marcado por uma reviravolta interessante nos papéis desempenhados pelo grupo.





Fig. 19: Estudantes em fase de eleição/disposição

Em um processo colaborativo, os estudantes decidiram o que filmar e de que modo filmar. A imagem anterior dá uma mostra do que ficou mais ou menos estabelecido. O estudante de camisa branca da esquerda seria o personagem do filme que desceria a escada. Os dois estudantes que estão na câmera serão os responsáveis pela gravação da sequência. É interessante perceber que eles estão numa posição de *cameraman* e o que está do lado, de assistente. O quarto estudante apareceu na imagem por acaso, poderia até ter outros, haja vista que no campo fora do enquadramento da câmera outros alunos estavam presentes.



Fig. 20: Observando o enquadramento produzido pelos estudantes



A imagem acima traz um movimento que o cinema produz na escola. O primeiro deles é o de que, assim como esta arte transmuta todos em espectadores (FRESQUET & MIGLIORIN, 2015), ela transmuta todos em criadores em devir. Não existem mais professores/pesquisadores de um lado e estudantes do outro. Todos banham-se “em sua diferença, sua dessemelhança e em sua desigualdade” (CORAZZA, 2006, p. 18), produzindo relações criativas que superam a representação da lógica dual do ‘professor é uma coisa e aluno é outra’ ou ainda pior, aqui no caso: ‘surdo fazendo filme?’.

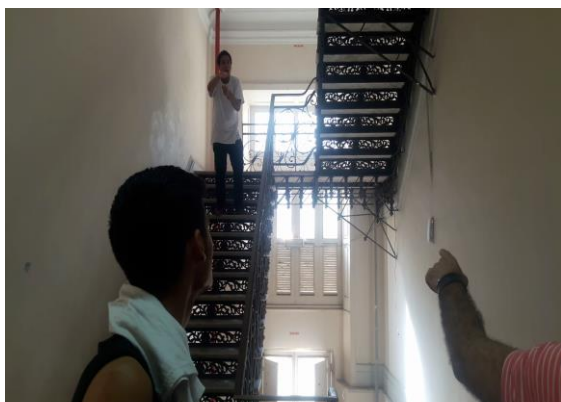


Fig. 21: Álef na escada perguntando sobre movimento de câmera



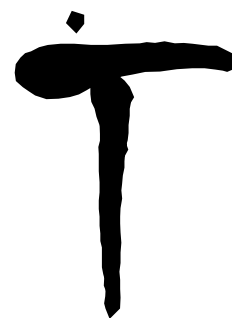
Fig. 22: Matheus e eu respondendo que a câmera teria que estar parada

As imagens anteriores mostram uma clara intervenção do aluno que seria o ator, falando sobre como ficaria posicionada a câmera. O aluno sinalizava, neste instante, que a câmera tinha que começar de cima para baixo para mostrá-lo descendo a escada. Lembrei a ele que, como nos *Minutos Lumière* que nós assistimos na sala, a câmera tinha que ficar parada para imitar o ‘cinema de antigamente’, como disse para ele. O plano de composição em jogo procura dar a ver determinada “sensação composta, feita de perceptos e afectos” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 232) engendrados pelo aluno que está em cena, que parece criar um monumento de sensação do ‘dar a ver’ sempre o que está na cena. Dito de outra forma, o estudante dá mostras de que queria que o espectador o visse em todo o tempo da sequência.



Fig. 23: Inversão de papéis na sequência do Minuto Lumière

A imagem anterior parece ser o ápice da ideia de comunidade que esteve presente nas atividades de criação do grupo. Paulo, o estudante que está à esquerda do quadro sai da câmera e assume o papel de personagem do Minuto, enquanto que o Álef, o aluno que seria o personagem do filme vai para trás da câmera. Aposto na ideia que esta troca escova à contrapelo a ideia de que toda criação é individual sempre. O evento em questão parece das pistas do quanto todos os partícipes da atividade comungam do plano de composição (DELEUZE & GUATTARI, 2010) que está sendo sentido por todos presentes.



## Temporalidades (que a escuta produz)

[Sobre o tempo:]

*Corre tresloucado,  
numa velocidade que é pura intensidade  
(MEIRA, 2009, p. 102-103)*

Sim, ele corre tresloucado, sem nosso controle ou interferência mais direta. O tempo é o senhor de nossas vidas, das coisas que fazemos e do que as coisas fazem de nós. Ou de forma mais circunscrita ao problema aqui apresentado, é senhor das escutas que criamos no decorrer do tempo e dos tempos que criamos nas nossas situações de escuta.

É por meio do (ou durante o) tempo *Χρόνος* (Chronos), tempo do relógio, do início e do fim, que as continuidades das nossas ações diárias são demarcadas. É ele que corta um assunto pela metade quando o tempo de uma aula acaba. E quando ela acaba, o que fica? O que perdura e permeia a curiosidade instaurada, as inquietações produzidas? Talvez os tresloucamentos, no que há de mais descontínuo e incontrolável nas afetações que as aulas como Acontecimento, podem produzir.

Neste contexto é importante considerar que mesmo as temporalidades construídas pelo tempo *Χρόνος* (Chronos) são reinventadas a cada instante, são diferentes a cada ação. Quando vemos um mesmo filme, que dura um mesmo tempo (cronológico), em diferentes dias, as temporalidades que criamos surgem de uma fricção entre as *atualidades* e as *virtualidades* que criamos. Isto porque “o atual não é o que somos, mas antes o que nos tornamos, o que estamos nos tornando, isto é, o Outro, nosso devir-outro. O presente, ao contrário, é o que

somos e, por isso mesmo, o que já deixamos de ser” (DELEUZE & GUATTARI, 2012b, p. 135).

Com este lote de questões, proponho-me a pensar neste verbete que temporalidades foram reforçadas ou criadas a partir da relação dos participantes com o som, principalmente nas atividades de criação produzidas pelos alunos. Trago nesta investida cartográfica a perspectiva de Deleuze & Guattari (2010, 2012b) sobre a relação entre atualidade e virtualidade e entre a ideia de tempo *Χρόνος* (Chronos) e *αιών* (Aion) para perceber como a escuta afeta as construções temporais das produções feitas pelos estudantes. Para tanto analisarei *flashes* dos modos como eles manipularam a ideia de tempo em três produções.

A primeira produção é a do aluno Diogo, do CIEP 175 e trata-se do processo de produção de um Minuto Lumière, que é analisado em detalhes no verbete V. Diogo saiu pelo pátio da escola com vistas a gravar algo de música em seu Minuto Lumière Sonoro. O estudante queria fazer uma brincadeira com o fone de ouvido, fazendo com que a música aparecesse no Minuto, a partir do uso do fone de ouvido na gravação, mas sem que ficasse explícito o uso do mesmo. O fato de ele trazer isto para a gravação de seu Minuto parece tecer alguma relação com o trecho 1 do curta *O coro*, no qual o idoso retira de vez o aparelho auditivo da orelha e passa a não mais escutar os sons que estão ao seu redor. Parece ficar claro no trecho que o velhinho cria um tempo – na sua não-escuta – que foge à lógica daquele ritmado dos martelos, carros e sirenes que estavam no tempo *chronos* que ele ouvia.

Diogo pareceu querer fazer o mesmo: criar uma relação entre o som que se ouviria e o que se veria uma relação temporal que suspendesse a escuta do tempo chamado de real, de uma escuta que diz respeito a uma atualidade, para uma escuta de um tempo fora do tempo real, ou seja, para um tempo virtual.



Fig. 24: Diogo compartilhando suas ideias comigo sobre a produção do Minuto

O tempo para o qual Diogo queria transportar o espectador durante o seu Minuto aproxima-se muito do tempo que Huizinga (2007) chama de tempo do jogo, que é um tempo de suspensão do “tempo real” para um tempo que ultrapassa qualquer barreira de minutos ou segundos.

Algumas pistas de como a escuta dos exercícios de exibição criaram esta atmosfera de jogo na criação apareceram em algumas falas do estudante, como nesta: “- Aí eu queria deixar ele assim (falando do fone de ouvido que fica pendurado no pescoço, como a maioria dos colegas deixa) e depois pegar o fone e coloca ele assim na câmera (aproximar e afastar o fone de ouvido da câmera para criar a impressão de *fade out*<sup>57</sup>)”. No episódio ele interrompe a fala porque um colega chega na hora e ele para de falar. A ‘regra’ de criação do Minuto era que ninguém visse ou soubesse do processo criativo do outro para que pudesse discutir o processo criativo. Depois que o colega saiu, Diogo continuou: “- Porque assim não dá pra ler a música”. Provavelmente ele quis se referir ao fato de que ele não queria que fosse não fossem reveladas muitas informações sobre a música em seu Minuto.

Ele compartilhou a vontade de brincar com o aproximar e o afastar o fone de ouvido do microfone da câmera, o que criaria o efeito de *fade out*. Porém conversamos que ali seria impossível fazer tal atividade haja vista a dificuldade de conseguir silêncio dos estudantes que estavam no pátio, pois era horário de recreio deles. Diogo sinalizou que precisava ir para um espaço mais reservado, no qual pudesse fazer experimentações com o fone de ouvido e a câmera, testando a possibilidade de fazer o efeito que ele queria.



Fig. 25: Diogo testando a aproximação do fone de ouvido no microfone da câmera

<sup>57</sup> Fade out é uma técnica usada na TV/cinema e no rádio que consiste no desaparecimento gradativo de uma imagem e/ou de um som. No caso do exercício do aluno trata-se de um *fade out* sonoro.



Analisando o episódio, é possível perceber que a cena que o estudante viu no trecho do curta *O coro* criou um dever de escuta que fez o estudante pensar na relação entre o tempo atual da parte da cena na qual ele está com o aparelho auditivo e o tempo o qual ele o retira, criando um tempo virtual. Resquícios deste dever estiveram presentes durante o processo de criação do Minuto do aluno. Durante o processo de produção do exercício pude perceber uma despreocupação do estudante em tentar representar uma lógica de tempo real. O processo criativo dele também deu vistas de que ele também estava enredado por uma lógica de tempo baseada no tempo *αιων* (Aion) (DELEUZE & GUATTARI, 2012b), ou seja, o tempo da experiência como aquilo que nos atravessa (LARROSA, 2014), como algo que se faz numa zona de experimentações que foge de uma lógica temporal, cotidiana, e entra numa atmosfera de jogo, suspendendo a criação de um tempo no qual as coisas acontecem para um tempo no qual as coisas estão em vias de acontecer.

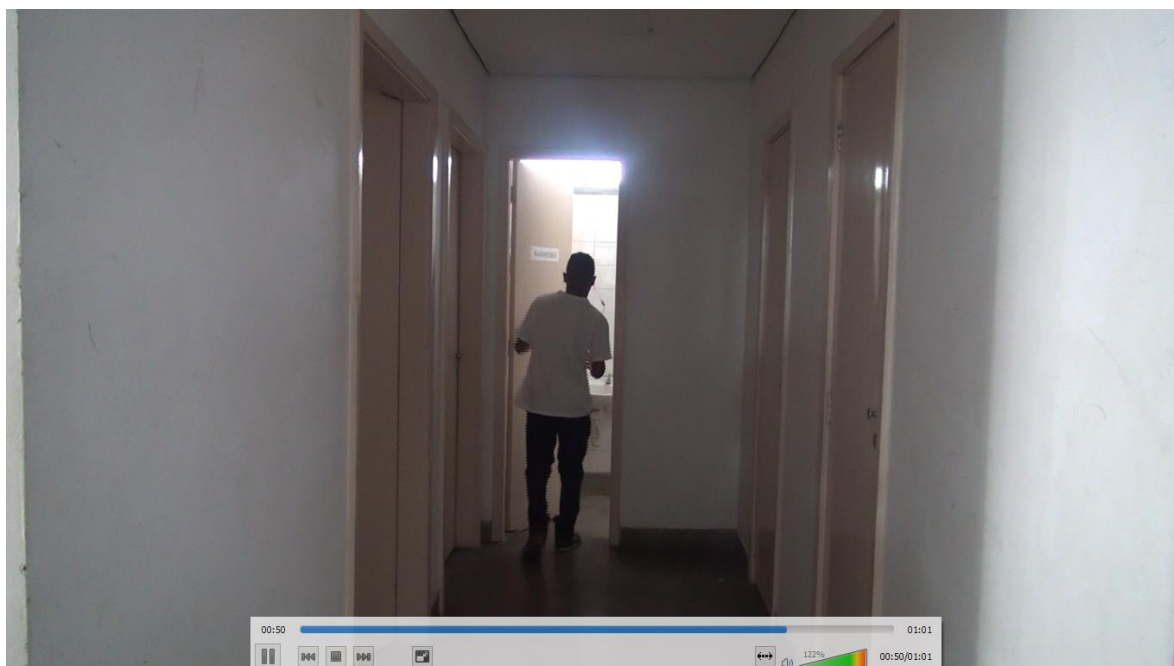


Fig. 26: Frame do Minuto Lumière Sonoro do Diogo

Algo interessante de ser ressaltado no Minuto do estudante, como mostra a imagem acima é que, apesar de durante a criação do exercício ele estava num movimento que reforçava um tempo *αιων* (Aion), ou seja, o tempo que importa é o tempo que a coisa dura, seja ela uma hora ou uma manhã inteira. No ‘ataque’ (BERGALA, 2008) do Minuto é possível perceber que o estudante segue à risca a instrução de produzir um Minuto Lumière que estivesse dentro do tempo previsto, ou seja, um minuto. Esta informação é possível de ser vista na tarja de tempo de duração do Minuto na parte inferior da imagem (1:01). Pelo fato de

seguir à risca, em cumprimento à regra de fazer o exercício dentro de um tempo predeterminado, pode-se dizer que o estudante operou o tempo do exercício na lógica de *Χρόνος* (Chronos). Na verdade este é um problema com o qual o cinema se debate sempre porque o tempo que o filme dura para o espectador não é compatível com o tempo cronológico que ele está diante da tela. Não é possível prever tempo de afetação, de experiência. Talvez o dado mais relevante desta coordenada cartográfica do dado analisado é que o estudante empregou vigorosamente o tempo *αιων* (Aion) durante seu processo criativo, dando vistas de criar uma tensão entre o real e o virtual.

A segunda produção a ser analisada traz um evento da terceira aula durante o processo decisório de um dos minutos produzidos pelos alunos do INES, que, por se tratar de uma produção coletiva, como sinalizado no verbete S, traz o protagonismo de diversos estudantes trabalhando colaborativamente, o que faz ser quase impossível precisar autoria do mesmo.

A ‘regra’ para os estudantes foi a mesma estabelecida para os estudantes do CIEP, ou seja, a de que o minuto tinha que ser um Minuto Lumière Sonoro, logo, tinha que ter

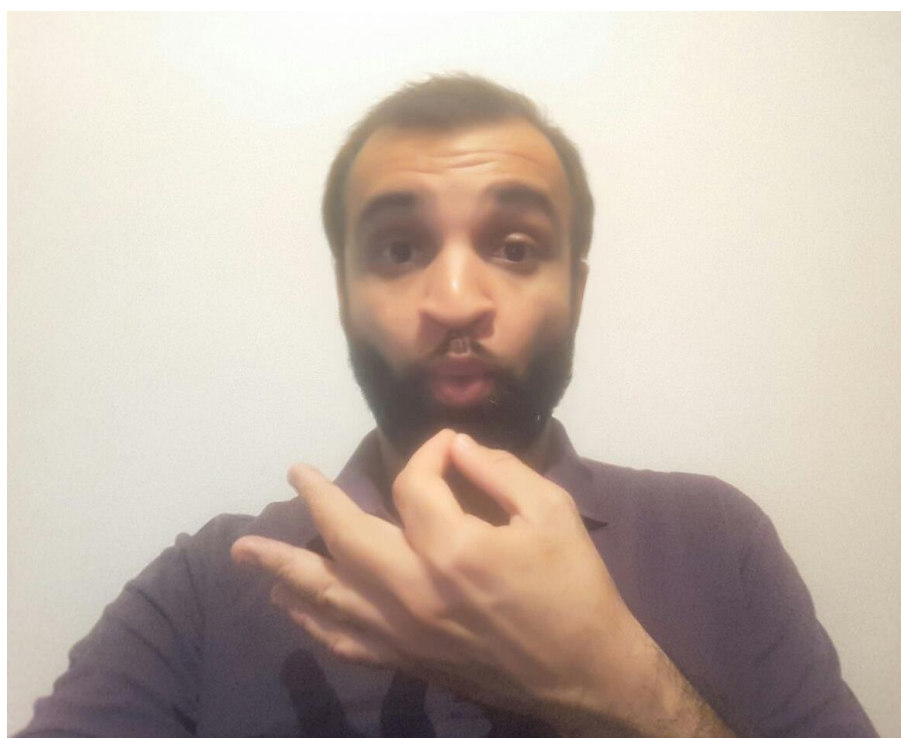


Fig. 27: Sinal para a palavra som, em LIBRAS.

Desta forma, na preparação do Minuto em questão os alunos Paulo, Álef e Ícaro e eu conversávamos debatendo sobre como seria o exercício produzido por eles. Algo interessante de se notar é que o fato de eles serem surdos não impediu que o episódio fosse sonoro. O

movimento corporal para que eles dizerem o que precisavam produzia sonoridades até maiores do que as percebidas nas outras duas instituições. Estes movimentos produzidos pelos estudantes trazem com muita força alguma relação com o postulado de Skliar (2012) sobre incorporar os corpos às palavras. A questão aqui é que parece acontecer o avesso: nas suas falas, os estudantes incorporavam as palavras aos seus corpos, trazendo para as pontas dos dedos, para os braços e as expressões faciais toda a carga de sentido que a palavra possui. As palavras proferidas pelos estudantes fluíam por seus corpos com vistas a fazer com que uma outra ideia de escuta fosse posta em prática: a de um corpo que fala e a de um olho que escuta, trazendo assim uma certa materialização de uma escuta-corpo (RESENDE, 2013b).



Fig. 28: Paulo e Álef decidindo o decorrer do Minuto. Ícaro no canto direito, enquanto eu estou no fundo do quadro

No quadro é possível perceber os estudantes em diálogo sobre como seria o exercício. Depois de muito conversarem sobre o que constaria o Minuto, eles decidiram que o que estaria no quadro seria uma confusão entre dois alunos, que seriam Paulo e Álef que fariam. Em seguida, outro estudante chegaria (Ícaro faria este personagem) e chamaria o inspetor (que seria interpretado por Matheus, que não está na imagem acima) para levá-los à coordenação. Algo que me saltou aos olhos tanto durante a atividade, tanto na hora da discussão, quanto depois, enquanto via as aulas em vídeo, é a velocidade com a qual os estudantes conversam, bailando os corpos como se estivessem a algumas frações de segundos à frente do tempo *Χρόνος* (Chronos). O andamento dos corpos esgarçava o tempo cronológico, trazendo uma temporalidade outra à conversa feita pelos alunos. Aqui fica clara uma sobreposição de *αιων*



(Aion) sobre *Χρόνος* (Chronos). Isto porque “Aion opõe-se a Chronos, que designa o tempo cronológico ou sucessivo, em que o antes se ordena ao depois sob a condição de um presente englobante no qual, como se diz, tudo acontece” (ZOURABICHVILI, 2009, p. 25). É imprescindível salientar que o tempo da linguagem, da resposta corporal e o da criação do surdo parece ultrapassar a lógica temporal com a qual o ouvinte opera: puro Aion, puro tempo pleno da experiência (LARROSA, 2014). Outro fator a se destacar é que meu lugar de enunciação como ouvinte que me impele a pensar que o tempo que os estudantes surdos operaram é Aion. Talvez, numa república de surdos, o tempo com o qual/no qual eles operam seja um tempo usual e o tempo do ouvinte – ou do cego – que seja um tempo que gere um Fora (PELBART, 1989), ou seja, que opere com o pensamento de uma maneira diferenciada.

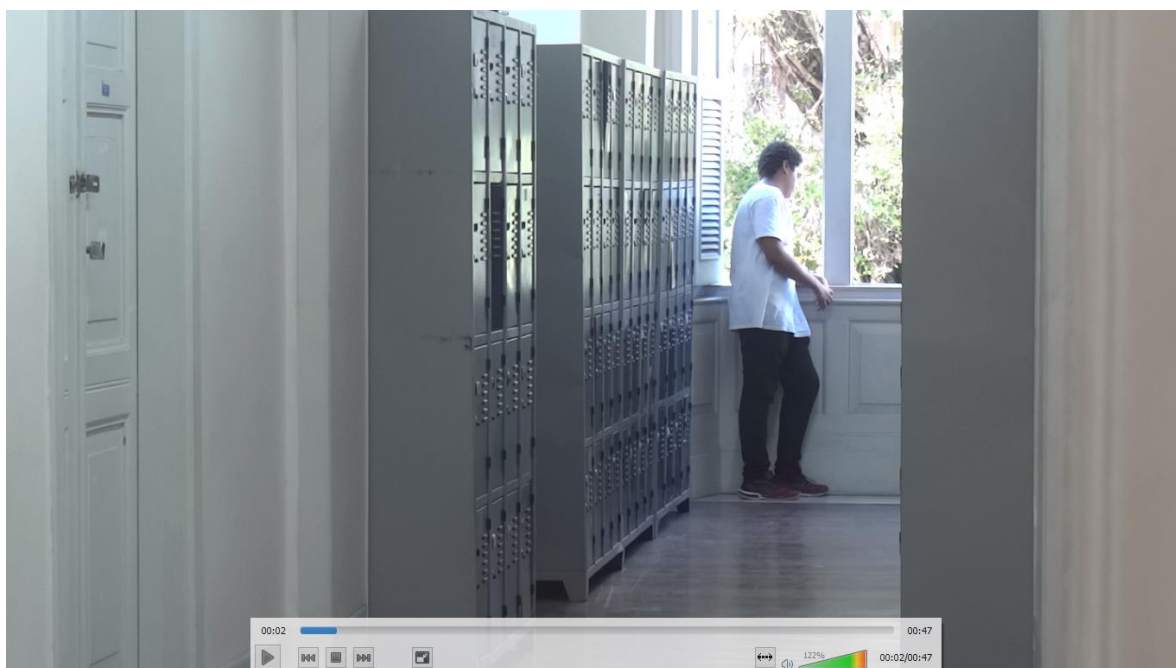


Fig. 29: Frame no início do Minuto, mostrando que o Minuto dura 00:47. No quadro Álef aparece olhando a área do pátio externo do INES

Agora centrando-me no Minuto realizado pelos alunos, ressalto que a ideia de tempo *Χρόνος* (Chronos) também perde sua força, assim como durante as etapas da criação. Depois que tudo estava eleito e disposto (BERGALA, 2008) para a gravação, os alunos começaram a filmar a sequência. Ao olhar a duração do exercício na imagem acima, que está na tarja na parte inferior do frame, pode-se perceber que o mesmo dura 00:47, parecendo estar indo de encontro à proposta de criação do Minuto Lumière. De fato, o tempo é de um minuto, mas a lógica que opera na proposta é *Χρόνος* (Chronos), logo, o tempo do relógio, que é o ladrão do Acontecimento. No caso dos meninos, o que importava no Minuto produzido por eles era a

situação. Enquanto a cena durasse, o Minuto duraria. Imperativo de *αιων* (Aion), porque “o acontecimento não tem lugar no tempo, uma vez que afeta as condições mesmas de uma cronologia”. Pensando sob este prisma, “ele marca uma cesura, um corte, de modo que o tempo se interrompe para retomar sobre um outro plano” (ZOURABICHVILI, 2009, p. 25-26). Assim, o Minuto dos alunos zarpou do tempo cronológico para um tempo acontecimental e por lá ficou.

A terceira produção analisada traz alguns lampejos sobre temporalidades na criação de um dos Minutos Lumière Sonoro no Instituto Benjamin Constant. À semelhança do que cartografei anteriormente, a ideia de autoria é colocada sob questionamento quando ao fato de ela ser individual ou coletiva. Porém o que importa na análise aqui empreendida é a questão dos movimentos temporais observados no evento.

Na imagem abaixo é possível perceber que os alunos, durante seu processo de eleição, decidiram filmar a rua, por entenderem/sentirem/ouvirem que a rua é um espaço sonoro, porém os mesmos não poderiam sair por ainda estarem em aula. Lembrei a eles que deveríamos filmar a escola. Daí surgiu a ideia de fazermos um minuto que mostrasse como alguém de dentro do Instituto vê o que está lá fora. Um fato que aconteceu já no início da gravação da atividade, o que a imagem abaixo dá uma mostra, foi a relação que a Pétala – primeira aluna da direita para a esquerda na foto – estabeleceu com o tempo a partir de um determinado som.



Fig. 30: Grupo de alunos produzindo a escolha do enquadramento do Minuto

Depois de os alunos percorrerem o tripé com as pontas dos dedos, sentirem sua altura, as extremidades, o formato e a base na qual seria colocada a câmera, posicionamos o mesmo numa posição perto da janela para tentar captar o que os estudantes queriam mostrar no

exercício. Enquanto posicionávamos o tripé, diversas sonoridades de vozes povoavam o exterior do que foi gravado, porém o sinal de finalização do turno tocou e Pétala, lamentosamente exclamou: “-Ihhh, tá na hora!”. A professora Josiane, que neste momento filmava a atividade, disse: “- Não, ainda não tá na hora não. Depois eu desço com vocês...”.

Penso que este flash de episódio cria um movimento intrigante de reversão temporal para se refletir. O momento o qual os estudantes estavam decidindo o processo criativo, uma atmosfera de distanciamento do mundo real estava em jogo, ou seja, os alunos estavam na dimensão do jogo (HUIZINGA, 2007), e, apesar de se transcorrer no tempo *Χρόνος* (Chronos), a experiência não era monitorada por ele. *αιών* (Aion), com toda sua força de nos fazer sentir a experiência, ludibriou *Χρόνος* (Chronos), fazendo com que os alunos vivessem a experiência de filmar como ato de devir, ou seja, produziu nos corpos uma sensação de criação que se transcorre no tempo, mas que o ultrapassa. O que é interessante salientar é que geralmente, damos mais ênfase em situações de pesquisa como esta, à saída do *Χρόνος* (Chronos) para entrar no *αιών* (Aion). Porém o que aconteceu foi uma reversão temporal: um arrancar da experiência da experiência por conta do sinal do horário do almoço, dado pela escuta que a estudante fez daquele som.

Se há algo que é possível generalizar aqui, algo que não – ou pouco – faço nesta pesquisa, é que a estudante estava condicionada a sempre arrancar o *αιών* (Aion) das suas atividades, quaisquer fossem elas, quando *Χρόνος* (Chronos) desse o ar de sua graça por intermédio do som do sinal. É a escuta operando o que ela pode fazer de pior: absorver a experiência por conta da escuta de sons que são sinônimos daquilo que é ordinário. Aqui parece ficar clara uma ideia de que a escola, com o sinal, tende a criar uma política de silenciamento da experiência, cronologizando silenciamentos mais do que experimentando o devir-tempo, o que reforça a segunda dimensão do silêncio proposta por Orlandi (2007).

Algo interessante de se notar na fala da professora é que, à primeira vista, ela parece estar silenciando a aluna. Porém é preciso salientar que ela está fazendo justamente o contrário: que qualquer imperativo externo não quebre a experiência do filmar. Vê-se aqui mais uma reversão, porém não temporal como analisado acima, mas no papel desempenhado pela professora. A exemplo dos agentes das prisões, na perspectiva foucaultiana, o professor habitualmente é visto como um agente de disciplinamento dos corpos dos alunos com vistas a reforçar uma relação precisa com o *Χρόνος* (Chronos), porém neste caso a tentativa da professora era a de fazer com que aquele tempo não criasse volume e impedisse o encantamento do momento de filmagem. Desta forma, seria possível afirmar que a professora

lançou mão de uma didática-artista que reforça *αιων* (Aion), descronologizando o tempo (FRESQUET, 2013c) em função do fortalecimento da experiência.

Atendo-me mais à uma análise do Minuto produzido, é possível perceber uma relação com o tempo de duração do mesmo parecida com a ideia que desenvolvi na análise do tempo do exercício produzido pelo INES. Quero dizer que a ideia de seguir à risca a ideia de que o Minuto “precisa durar 60 segundos” cai por terra por conta da profunda relação com a concepção de que, para os estudantes cegos também, o que importa é a coisa, a experiência, não o quanto ela dura. Assim, o exercício toma força de Acontecimento na medida em que fricciona – e até extrapola – uma cronologia em função do sentido (ZOURABICHVILI, 2009), ou seja, *é o que se sente e não por quanto tempo se sente*.

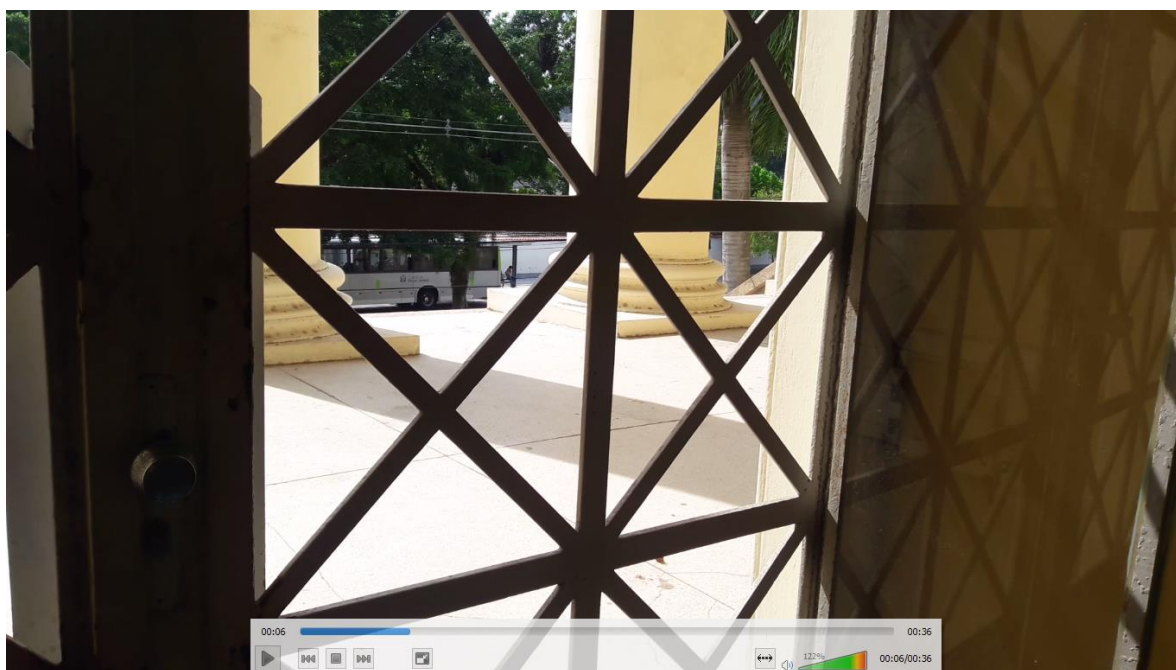


Fig. 31: Frame mostrando mostrando o que acontece no ponto de ônibus e que o Minuto dos alunos dura 00:36

Com estas experiências de manipulação do tempo, foi possível perceber que o tempo é uma invenção que também é dada pela escuta. Seja pela permanência dormente em *Χρόνος* (Chronos) ou pela força irruptiva de *αιων* (Aion), estamos sempre criando mobilidades entre este ou aquele a partir das relações que mantemos com os sons que nos levam para um ou para o outro.



## Ubiquidade sonora

*A escuta não é apenas reativo de estímulo e resposta, há um processo seletivo da consciência que dirige a atenção de acordo com uma série de sons no espaço (OBICI, 2008, p. 33)*

O som tem um caráter fugidio. É físico. Ele é como onda – ou melhor, o é – que vai vai e volta, que percorre o ar, que toca corpos, atravessa-os, possibilitando contatos mais variados. Como onda que é, tem um caráter de incontroleabilidade e volatilidade que fogem à possibilidade de controle do ouvinte. Desta forma, como a epígrafe sugere, o que resta à escuta é criar mecanismos de aproximação com ele nos quais selecionemos ao que ‘daremos ouvidos’, porém sem criar redomas classificatórias de modo a encarcerar o som no entendimento, sem levar em conta de que “o sentir vem primeiro” (SKLIAR, 2014, p. 128).

Neste sentido, proponho-me a cartografar neste verbete a relação dos participantes da pesquisa com a natureza fugidia do som, ou como diria Chion (2011), com a omnidirecionalidade que lhe é peculiar. Para tanto, elegi três eventos produzidos durante a pesquisa nos quais os participantes demonstraram suas características peculiares nos modos de produzir conexões com o som a partir desta face mais fugaz que o som possui, que é a de se dispersar pelo espaço.

A primeira atividade a ser cartografada diz respeito a uma atividade executada na segunda aula feita com os alunos do CIEP 175. Trata-se do exercício do som portátil (SCHAFER, 2009). Este consistia em os alunos ouvirem determinados sons, com olhos vendados enquanto o som seria conduzido pela sala – daí o nome de portátil – e eles deveriam apontar o dedo para o som em questão. No planejamento da atividade, eu pediria a dois alunos para coordenarem a movimentação sonora enquanto os outros escutariam e apontariam o



movimento dos sons. Porém, no dia, como estávamos o professor Marcelo e eu na sala, optei pela possibilidade de nós dois caminharmos com os sons enquanto todos os alunos só os escutariam. Minha decisão provavelmente foi em função de deixar os estudantes à vontade para somente escutarem os sons.

Ao iniciar a atividade, pedi para que todos pusessem a venda nos olhos, esclareci que eles deveriam acompanhar apontando com a mão direita o som que eu ia produzir e seguiriam com a mão esquerda o som que o professor Marcelo estivesse produzindo. Após falar sobre isso, mostrei o som que o Marcelo ia executar, que era o som de chaves balançando num chaveiro. Em seguida mostrei o som que eu faria, que era o som de uma flauta. Em ambos os casos produzi o som em detrimento de dizer que som era. Neste caso, uma combinação diversa de tipos de escutas esteve presente. Em primeiro lugar, pode-se salientar que houve um comportamento de escuta que atentava para a direção do som, quase como que dando mostra de um devir-animal (DELEUZE & GUATTARI, 2012b), que está atento a tudo ao redor, dando vistas de uma escuta causal (CHION, 2011) ou dito de outra forma, uma escuta que aponta para indícios (BARTHES, 2009). Ao distinguirem os sons produzidos, ultrapassando a barreira do ‘estar alerta’, os estudantes deram mostra de estarem interpretando-os. Assim, fica clara uma perspectiva de semiose, sendo assim uma escuta que traz decodificação, nos termos de Barthes (2009) ou que é semântica, nos termos de Chion (2011). Neste sentido, a escuta dos alunos foi eminentemente interpretativa, tanto que logo eles perceberam que se tratava ora de um som feito por chaves, ora por uma flauta.



Fig. 32: Estudantes do CIEP apontando os sons da atividade “Som portátil”

A imagem da página anterior mostra o proceder da atividade. Na imagem é possível perceber o movimento dos corpos com braços deambulando em busca do som que afetava o ouvido. No caso do exercício em questão, os alunos foram desafiados a ultrapassar a barreira do ato de apenas serem permissivos à chegada do som ao ouvido. Assim, eles puderam devolver o toque que o som fez neles a partir do apontando o dedo, como que dando uma palavra gestual de gratidão ao som por tocar seus tímpanos. Obviamente nem todos os alunos fizeram tal devolução. Cada corpo é um corpo. Cada corpo tem uma história de escuta inscrita em si e que, para que possa fervilhar escutas-corpo (RESENDE, 2013b), precisa colocar-se em postura de devir, de possibilidade, colocar o corpo à prova de escuta, como na atividade proposta aos alunos.

Muitos destes embaraços corporais para acompanhar o som devem-se, em parte, à ideia do ponto de escuta como algo fixo, físico, espacial (CHION, 2011). Ao perguntar aos alunos o que eles sentiram ao fazer a atividade, as vozes polifonizaram o espaço da sala: “- Me confundia muito”, disse Diogo; “- Foi uma experiência escura”, disse Kessy; “- Parecia que estava aqui, ali, ali, ali”, completa Diogo apontando para todos os cantos da sala. As falas dos estudantes, junto com as demais que na gravação não consegui distinguir claramente, mostram a dificuldade com a omnidirecionalidade do som (CHION, 2011), ou seja, com a capacidade que o som executado pelas chaves e, principalmente pela flauta, tinha de percorrer pela sala de forma circular, ocupando cada canto. Isto provocou nos estudantes uma certa perturbação auditiva, criando quase uma esquizofonia esquizofrênica ou uma esquizofrenia esquizofônica. As palavras da Kessy mostram em parte um pouco desse pavor da condição *esquizo*: mundo compartilhado, quebrado, muito por conta da ausência da visão. Depois, comentando com a aluna sobre o porquê de ela ter dito aquilo, ouço dela: “- Será que é assim que os cegos se sentem?”. A resposta da aluna é muito interessante porque mostra que, nessa condição de ter que sentir o som repartido do ato de olhar para a sua fonte, a estudante dá vistas de molecularidades de que experimentou um devir-cego enquanto sofria os extrapolações de experimentar um ponto de escuta sem os olhos para auxiliarem.

Aproveitando o ensejo da expressão da Kessy, dou um salto no IBC para traçar um ponto no mapa cartográfico feito pelos estudantes daquela Instituição acerca das relações com a ubiquidade sonora. O início da atividade atendeu basicamente à mesma ideia inicial de apresentação. Mostrei o som da flauta e prontamente os estudantes disseram que som era. O mesmo aconteceu com as chaves. Porém algo significativo a ser ressaltado é que toquei a mão

de cada um deles ao falar sobre o direcionamento das mãos para os dois sons, em vez de dizer com que mão acompanhar cada som.



Fig. 33: Mostrando aos estudantes as mãos que eles acompanhariam cada som da atividade

Creio que esta minha postura talvez tenha sido muito representadora no que diz respeito a criar uma cristalização sobre a lateralidade do cego. Rompendo com esta minha concepção, em seguida a professora Josiane perguntou aos alunos qual era a mão direita e a avassaladora maioria levantou a mão, o que se repetiu com a mão esquerda. Antes de iniciar a atividade falei para a turma que eu executaria o som da flauta enquanto a Larissa, uma das alunas, executaria o som das chaves. Dito isto, começamos o exercício.

No início, enquanto eu estava no lugar onde ficava o computador e que estava sempre falando ou desenvolvendo qualquer atividade das aulas, os alunos apontaram na direção para a qual o som estava sendo executado. Quando Larissa e eu começamos e nos movimentar pela sala foi possível perceber que o acompanhar das mãos não condizia com o deslocamento e a nova localização de ambos pelo espaço.

Ao observar o que foi gravado pelas câmeras, pude perceber que aqui houve uma hipertrofia da impossibilidade do ponto de escuta espacial dado por Chion (2011). Isto pode ser percebido pelo fato de que, quando me movi pela sala, os alunos não se deslocaram junto a mim. Desta forma, pode ser possível depreender, em alguma medida, que o enquadre sonoro dos estudantes estava baseado numa localização espacial do meu corpo na sala. Se o meu corpo se locomoveu, uma perturbação instaurou-se. Deleuze & Guattari (2010, p. 224) salientam que “o som não tem moldura” e, talvez, por isso tenha sido criada uma



desterritorialização no ponto de escuta do meu local de produção sonora no espaço sonoro da sala. Na imagem abaixo é possível perceber que, por eu ter me deslocado do espaço de costume, a maioria dos estudantes não apontava para a direção exata do espaço onde me localizava.



Fig. 34: Tocando a flauta num local da sala no qual não costumava estar

Apesar de considerar extremamente relevante a proposta de Chion (2011) sobre o ponto de escuta das sonoridades dadas pela atividade, creio que a perspectiva de Rodriguez (2006) se mostra mais potente na medida em que traz para o que ele chama de *ponto de audição* uma perspectiva mais liberada da ideia de imagem – seja ela cinematográfica ou não – que é observada naquele autor. Outro ponto forte deste entendimento é a de que ele se relaciona diretamente com a ideia de que o ponto de referência é virtual, o que vai ao encontro da concepção de que a nossa relação com o som lida com *virtualidades* (ZOURABICHVILI, 2009). Assim, creio que o que a atividade procurou fazer foi tentar, de algum modo, criar um ponto de escuta virtual que ultrapassasse a lógica de um ponto de escuta mais espacial. Se meu interesse de pesquisa fosse fazer com que os alunos conseguissem, ao pé da letra, diria que o objetivo não foi atendido, porém a intenção era criar molecularidades que criassem possibilidades de fazerem os alunos se relacionarem com o som para além do seu lugar de posicionamento no espaço. É imprescindível salientar que esta é a maneira que os estudantes têm de se deslocar pela sala, pelo espaço da escola, em casa e em quaisquer outros lugares que eles transitam. Porém o que creio ter ficado como marca desta atividade foi o fato de que eles

podem sim pensar no som para além da moldura que eles mesmos colocam nele para poder sobreviver ao espaço.

É neste ponto de escuta virtual, sugerido por Rodriguez (2006), que ganha força a possibilidade de o estudante cego fazer do cinema um novo mundo, um mundo deslocado, desafiador, porque cria ubiquidades assustadoras, mas ao mesmo tempo muito produtivas, no que diz respeito a abrir espaço para devires de escuta que, numa situação de reprodução de uma relação com um som, não aconteceria.

Talvez uma hipersensibilidade deste modo de sentir ponto de escuta esteja presente no mundo dos surdos. A atividade do som portátil não foi executada no INES porque considerei que a diferença da surdez e sua relação específica com o som é distinta daquela a qual os ouvintes possuem. Se a fizesse talvez os levaria talvez a uma situação ultrajante. Desta forma, elegi para análise um flash acontecimental que foi percebido durante a terceira aula da pesquisa naquela escola.

Estávamos todos no corredor do Instituto no processo de eleição e disposição dos elementos (BERGALA, 2008) para a filmagem do exercício. O Minuto em questão era o que mostrava dois estudantes brigando no corredor. Eu estava combinando com os alunos que estariam no quadro como eles procederiam na cena. Enquanto isto, ao longe, o professor Fábio estava junto com o Matheus (de camisa preta na imagem abaixo), que entraria no enquadramento depois de ele ter começado e mais dois alunos que filmariam o Minuto.



Fig. 35: Professor Fábio conversando com os alunos sobre as sonoridades do Minuto

O *flash* aqui apresentado traz as conversas entre o professor e os alunos em questão, mais especificamente com o Matheus. Nesta, ele apresenta algumas questões sonoras a serem pensadas na produção para fazer jus à alcunha de Sonoro do Minuto. Na conversa, Fábio sugere ao estudante, em LIBRAS, que ele possa se locomover pela distância que há entre a câmera e o que está acontecendo na cena sem economizar barulho na batida de pés no chão. O conversar do professor com os alunos traz novamente, como já apontado em outro verbete, traz algo extremamente interessante para pensar aspectos da performance docente e de como ele atua num deslocamento do lugar de professor. No que diz respeito à performance docente do Fábio, considerando que performance, na acepção aqui apreendida, é uma produção (PEREIRA, 2013b) que gesta uma nova relação com o múltiplo e com o diferente, é possível afirmar que o ato de enunciação do professor com o estudantes tinha por intenção criar um mecanismo dentro do modo de comunicação daqueles estudantes para que se ultrapassasse uma certa lógica do som como algo localizado, demarcado. Já no que diz respeito ao deslocamento, tem-se em vista que há, pelo modo como o qual o professor gesticula e gesta o ato de fala, uma didática-artista que apresenta um professor-simulacro (CORAZZA, 2013a), que faz do seu corpo – e não da sua voz – o lugar de fala. Para expressar aos alunos que era necessário criar uma forma ubíqua de fazer o som percorrer o Minuto Lumière, ele incorporou as palavras, sonorizando-as com marulhos moleculares de som por meio dos gestos.



Fig. 36: Distância entre a câmera e o que seria filmado no Minuto Lumière Sonoro

O professor também chamou a atenção dos alunos para o fato de que o som, no decorrer do *Minuto*, mudaria de volume. Isto criaria uma diferente acepção de ponto de escuta, tanto para eles, que estavam produzindo a atividade, quanto para o espectador que assistisse ao filme. Parece ficar subjacente na fala do mestre que o espectador do qual ele fala é aquele que ouve. Porém como o filme estava sendo produzido por surdos, era provável que o *Minuto* tivesse uma envergadura sonora que tentasse percorrer diferentes intensidades e com isto criar diferentes relações com a ubiquidade sonora. Com o fato, é possível perceber que o ponto de escuta que se queria criar com o *Minuto* deveria ser um ponto de escuta de trânsito, ou seja, um ponto de escuta que se situasse entre o ponto de escuta espacial (CHION, 2011), haja vista que o filme era criado por intermédio e com ele, mas ao mesmo tempo não poderia ser plenamente virtual (RODRIGUEZ, 2006), dada a impossibilidade de os surdos lidarem com o som pela via aérea. Outra possibilidade de análise vai à direção de que é possível extrapolar o ponto de escuta virtual e pensar que os estudantes surdos, ao criar filme, operam o tempo todo acima da borda do ponto de escuta virtual, ou seja, a virtualidade acompanha a produção dos alunos em todas as etapas criativas dos mesmos. Assim, a impressão que queria ser dada no *Minuto* de que o som diminuiria e aumentaria de volume seria toda produzida num campo virtual.

Acredito que há uma potência nessa lógica de operar um ponto de escuta virtual no cinema com estudantes cegos. Neste sentido, o que se dá a escutar é fruto de mais de uma imaginação do que de uma memória (RESENDE, 2013a). Assim, na perspectiva surda de pensar o ponto de escuta e a ubiquidade sonora, há uma forte tendência a fazer com que se pense o som de forma virtual, já que o modo com o qual essas pessoas apre(e)ndem o som não está no seu caráter de materialização do mesmo, distinguindo-o quer seja como ruído, voz, música ou cenografia sonora (FLORES, 2006). Dito de outra forma, o ponto de escuta para o surdo é eterna virtualidade, eterna potência e eterna vontade de fazer o som ser o que eles querem que ele seja.

58

## Variações de um mesmo tema

Na música, um tema é uma “ideia musical completa (...) [que] está geralmente articulada sob a forma de período ou sentença” e deve, por sua vez, “apresentar (...) seu motivo básico” (SCHOENBERG, 1993, p. 48). Pode-se perceber na imagem acima todos os movimentos que as notas musicais fazem no trecho sinalado em vermelho. Porém, para prolongar uma música, o recurso da variação é extremamente relevante. As “variações mais profundas são geradas pela combinação de mudanças rítmicas (...), mas também por mudanças de intervalo e direção” (SCHOENBERG, 1993, p. 44). Nos trechos indicados em amarelo, verde e azul percebe-se uma diferença de altura em relação ao primeiro. Apesar de todos guardarem algo que os identificam com o original, há neles algo de diferente, de único.

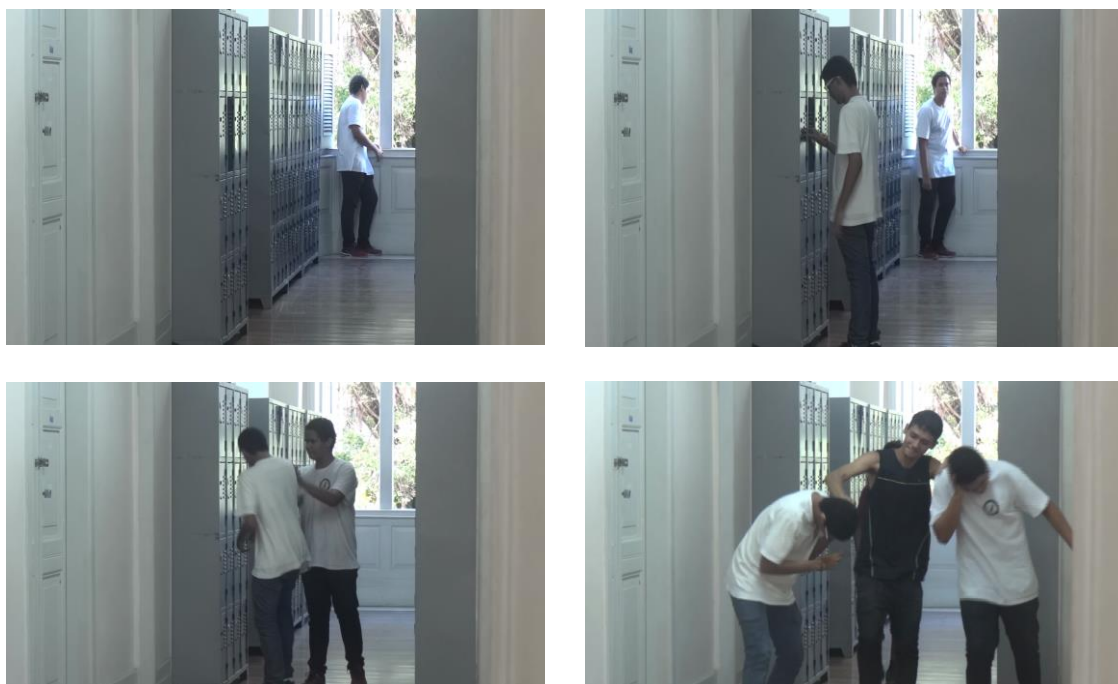
O que um verbete com este título – e falando inicialmente sobre música – tem a ver com esta pesquisa? Na concepção das aulas da tese, pedi aos alunos para produzirem um exercício audiovisual com inspirações cinematográficas. O Minuto Lumière Sonoro apresentou-se como uma possibilidade, ou seja, um tema com contornos e limites mais ou menos precisos: filmar um minuto com câmera parada no qual houvesse uma atenção especial dada ao som, sendo que este se faria ouvir na tela, induzindo o espectador a uma determinada escuta, confirmando-a com a imagem ou não.

Assim, apresentarei as variações do mesmo tema, mostrando a “coexistência dos componentes contrapontuais, polifônicos e plurivocais”, como aqueles que estão presentes num “plano de composição arquitetônico ou sinfônico” (DELEUZE & GUATTAI, 2010, p. 223). Apresentarei de forma salteada, ora uma escola, ora outra. Esta também foi uma

<sup>58</sup> BACH, Johann Sebastian. *Variações Goldberg*. Ária com diversas variações, BWV 988. As variações Goldberg formam um conjunto de variações para cravo compostas pelo compositor alemão. Depois da exposição da ária, no começo da peça, surgem trinta variações do tema apresentado pela ária. O trecho é uma das variações.

maneira de não privilegiar determinados modos de lidar com o tempo com o qual os alunos fizeram o minuto. Serão apresentados trazendo um a uma a força de sua diferença em apresentar o som. Variações sem nome, sem título. Lapso de minha memória, ou não – por fazerem parte de uma grande obra: Minuto Lumière Sonoro e suas variações.

### Varição nº 1



Estes quatro frames um recorte do que foi um dos minutos produzidos pelos alunos do INES. O exercício em questão traz uma confusão produzida pelos alunos. Um estudante, que é interpretado por Álef, está na janela olhando por ela, sem precisar para o espectador o que ele vê. Outro aluno, interpretado por Paulo, chega e tenta abrir seu armário. O primeiro estudante começa a arranjar confusão – talvez de brincadeira – com o segundo. Um terceiro aluno, que é interpretado por Ícaro – que não é mostrado nos frames – chega, vê a cena e corre para chamar o inspetor, que por sua vez, toma os alunos pela orelha e os leva. Antes de tudo, torna-se imprescindível dizer que todos os alunos que produziram o minuto são surdos. Saliento isto não para determinar, classificar o tipo de criação dos alunos, mas para que isto talvez traga pistas do processo de entendimento das escolhas sonoras dos alunos. Assim, no que tange às soluções sonoras encontradas pelos estudantes, bem como que escutas estiveram presentes no exercício, é notável a presença de sons dos sons que emanam dos passos, quando da entrada do Paulo no enquadramento. Esta solução mostra, de algum modo, como eles quiseram potencializar a sonoridade dos passos. O passo na cultura comunicacional e sonora



deste grupo tinha larga importância porque era por intermédio do passo, da batida de pé mais forte no chão de madeira que eles chamavam-se uns aos outros. Esta saída encontrada pelos alunos de trazer com força os passos traz muito do tipo de escuta que eles fazem dos sons: uma relação com o som dada por uma escuta-corpo (COELHO, 2002). Em primeiro lugar pela aceção convencional, ou seja, como o corpo do indivíduo recebe o som em seu corpo, mas em segundo lugar numa escuta-corpo também em outra dimensão, que diz respeito a como uma pessoa pode se colocar à escuta estando em contato direto com outro corpo que produza som: o chão, uma pedra etc. Os estudantes também fizeram uso das vozes, porém como o idioma deles é a LIBRAS, não houve diálogo com emissão de palavras. O uso da voz que foi feito no minuto produzido pelos estudantes diz respeito à uma produção sonoro-vocal que é própria de como o surdo faz, fazendo barulhos próximos do grito. Este som produzido pelos estudantes faz parte do processo comunicacional de forma habitual, porém como ele foi usado no minuto não cria no espectador a sensação de que eles estão querendo a todo tempo afirmar que são surdos. O que parece ficar claro é que há uma intenção clara de manipular o som da voz de um modo que lhes é muito próprio, numa situação cênica oportuna.

### Varição nº 2



O minuto em questão foi produzido pelos estudantes do IBC. De forma praticamente coletiva e após ouvirem os limites da criação do exercício, os estudantes decidiram gravar este minuto no pátio do meio da escola, onde ficam vários corredores e há uma área aberta com

gramados e a luz do sol se faz sentir com mais força no Instituto e onde há grande concentração de pessoas. No minuto em questão os alunos pediram para que posicionássemos a câmera num corredor onde tivesse bastante gente porque eles gostariam de filmar as vozes das pessoas falando, dando claras intenções de estarem querendo dar ênfase a uma das dimensões do som do cinema<sup>59</sup>: as vozes. Assim, no primeiro quadro é possível observar o início do exercício, no qual algumas pessoas vêm em direção à câmera e antes de chegarem nela, dividem-se, virando parte para a esquerda e para direita. Enquanto elas passam, ouve-se uma rarefação de vozes, uma criança dando um grito agudo. Assim, apenas um grupo de pessoas fica no quadro, bem ao fundo, como pode-se ver no segundo frame. Parte deste grupo de pessoas que está ao fundo começa a se aproximar da câmera, trazendo outros sons de outras vozes. Em seguida, à semelhança do primeiro grupo, antes de passar pela câmera eles viram-se para a direita. O que é interessante de se notar é que em nenhum momento há silêncio total – de vozes – no minuto e o momento no qual há uma maior impressão de silêncio (COSTA, 2003).

### Variação nº 3



A variação nº 3 traz outro minuto produzido pelos estudantes do INES, um minuto que cronologicamente dura quinze segundos. Neste exercício de filmagem os alunos quiseram

<sup>59</sup> As vozes, juntamente com a cenografia sonora, os ruídos e a música fazem parte das categorias dos sons do cinema proposto por Flores (2006).



filmar dois colegas conversando enquanto outro chegava e os chamava para fazer algo. Os alunos quiseram filmar a ação sem se preocupar com o tempo *Χρόνος* (chronos), buscando dar força apenas à força da experiência: *αιών* (áion). No primeiro frame é possível perceber o início do processo de produção dos alunos: estão Paulo e Álef conversando no corredor, enquanto Matheus vê o celular. No segundo quadro pode-se perceber quando Ícaro chega e chama os dois meninos que conversam. O terceiro frame mostra os três meninos correndo e o último mostra o Matheus sem entender nada do que aconteceu. Analisando as escolhas sonoras do minuto, é possível perceber que durante o primeiro quadro, há apenas uma rarefação sonora do ambiente, que é abruptamente interrompida pela entrada do Ícaro em cena. O estudante entrou em cena pisando forte para chamar os colegas, dando inclusive um grito volumoso. Os passos dos estudantes foram tão fortes que fizeram o tripé tremer e a imagem sair tremida. Após a passagem do estudante uma sensação de silêncio (PIANNA, 2001; COSTA, 2003) se instaurou na sequência. Algo que intriga a escuta do espectador logo no começo do minuto é um som de voz, mas que não é uma palavra. Trata-se de um estudante, que estava por trás da câmera observando a ação. Ele emitiu um som como se estivesse fazendo uma pergunta. Achei por bem não repetir a gravação por duas razões: em primeiro lugar pelo fato de ser do próprio limite da criação do Minuto Lumière o ‘não fazer de novo’, para tentar repetir a experiência do cinematógrafo (FRESQUET, 2013a). Em segundo lugar, como forma de respeito ao fazer daqueles meninos e à transformação que o cinema passa a ser quando manipulado por eles.

#### Variação nº 4



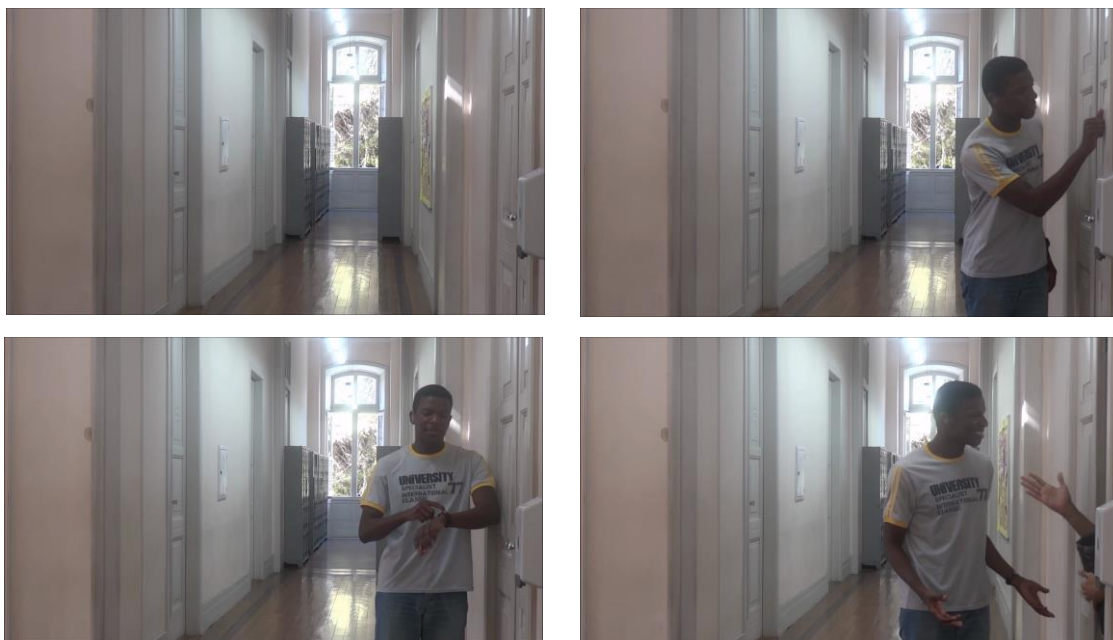
O minuto em questão foi produzido por estudantes do IBC. Neste exercício, à semelhança do outro produzido pelos estudantes, há uma intenção de filmar algo que diga respeito ao que está do lado de fora. Como não era possível sair para filmar a rua, a solução encontrada foi colocar o tripé na antessala de espera do teatro, com a câmera na grade da janela e virada para a rua. Os estudantes quiseram captar o que se passava no ponto do ônibus. Todo este processo de decisão dos alunos foi feito com as referências audiodescritas por mim e pela professora Josiane acerca do que se passava no ponto de ônibus, bem como das condições da janela e da locação. O exercício, que também extrapolou a noção de que um Minuto Lumière dura o tempo previsto, mostrou pela janela pessoas sentadas no ponto enquanto passa um carro, como se vê no primeiro frame. No começo do minuto há a parada de um ônibus no ponto e por ele passa um carro vermelho. Pessoas saltam e sobem no coletivo. Após uma rápida impressão de silêncio, percebe-se a passagem de mais outro carro e, em seguida o minuto mostra apenas as pessoas sentadas ou de pé no ponto, aguardando o próximo coletivo. Os alunos queriam dar a escutar no exercício o som que passava do lado de fora. O que, por fim, acabou acontecendo uma rarefação sonora por conta dos sons que estavam por trás da câmera. Esses sons dizem respeito às vozes dos corredores da escola, conjugados com os sons da rua. O Acontecimento é ordinário, não há controle sobre o som quando se filma o que acontece.

#### **Varição nº 5**



Os quatro frames anteriores foram retirados do minuto produzido por Juan, no CIEP 175. O estudante teve por interesse criar uma tensão entre imagem e som, mostrando uma porta fechada por trinta e oito segundos, enquanto uma gama de sons de vozes cria uma atmosfera de clausura no espectador. Suspeita-se que a câmera seja subjetiva, ou seja, coloca o espectador estivesse vendo do lugar da personagem. O olho da câmera representa o olhar da personagem. Assim, na primeira parte do minuto, a câmera filma uma porta fechada, enquadrando basicamente a parte da fechadura, criando no espectador uma vontade de abri-la para ver o que o som mostra: as vozes de pessoas que, provavelmente estão por trás da porta. Em seguida, a porta é aberta. Não fica claro para o espectador quem abre a porta, haja vista que a fechadura não é tocada. Alguém abre a porta de alguma outra maneira. Isto cria no espectador uma suspeita e uma dúvida sobre quem abriu a porta. Tal fato dá uma pista de que o cinema pensa, conforme sinaliza Vasconcellos (2008). Há formas de pensar que o cinema utiliza para romper, em certa medida, com aquilo que o mundo ‘real’ opera. O filme de Juan cria uma forma de pensar que ultrapassa a relação *ver versus* escutar e opera um pensamento pela dúvida, já que não dá pistas suficientes sobre a pessoa responsável pela abertura da porta.

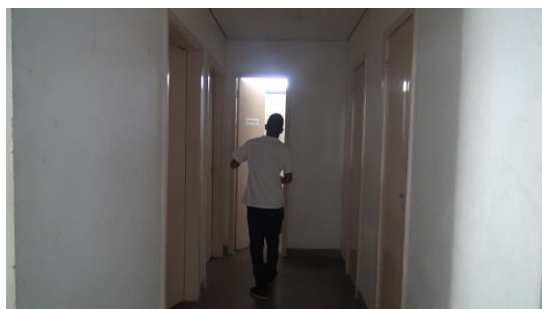
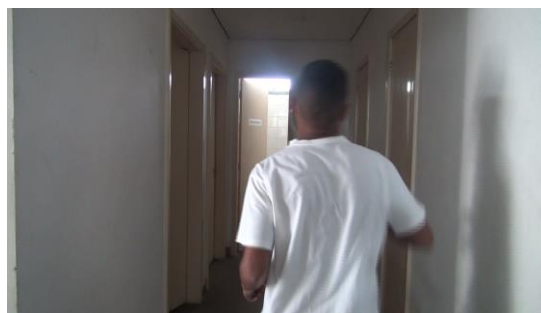
### Varição nº 6



Este minuto foi produzido pelos estudantes do INES. Neste exercício os alunos quiseram gravar uma pessoa irritada batendo à porta de uma sala. O estudante que interpretou a personagem foi o Sam, que em alguns outros exercícios era o câmera. Coloquei o primeiro

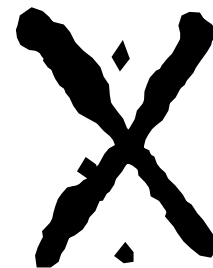
frame em branco porque na imagem não acontece nada durante os dez primeiros segundos. O que chama a atenção é a forte presença de passos na cena, que se agigantam cada vez mais até que o Sam entra no enquadramento. A prática de criar esta relação diferenciada entre imagem e som, criando uma “ruptura do vínculo sensório-motor, que é, na verdade, a crise da imagem-ação” (VASCONCELLOS, 2008, p. 159) é próprio do pensamento do cinema moderno, que cria disjunções entre aquilo que se vê e aquilo que se escuta. Os estudantes poderiam ter optado por fazer com que Sam não entrasse em cena, mantendo a quebra, mas eles preferiram que ele aparecesse. Em seguida, ele bate na porta, chamando alguém. A pessoa demora a atender. Sam olha reiteradamente o relógio. Insiste em bater até que Matheus abre a porta com uma lixeira na mão, se desculpando provavelmente por estar passando mal. É importante salientar que este exercício, assim como alguns outros, respeitou o tempo que a experiência durou e não o tempo do relógio. O minuto durou – cronologicamente – setenta e cinco segundos. Desta forma, os estudantes extrapolaram a ideia de tempo que apareceu como marca para a criação. Os sons que estiveram presentes no exercício foram basicamente os passos e o som da batida na porta, além do ruído próprio que soa quando se grava em lugares abertos sem uma devida edição posterior à gravação.

### Variação n° 7



Os quatro frames anteriores dão a ver parte do minuto criado por Diogo, estudante do CIEP 175. No primeiro plano é possível ver um corredor, no qual visualmente nada acontece. O enquadramento filmado dura, em termos cronológicos, aproximadamente quarenta segundos. Em seguida, o estudante surge no canto direito do enquadramento, caminha pelo corredor fazendo passos de dança e entra no banheiro, que é a porta que está ao fundo do corredor. O que chama a atenção no minuto do estudante é como ele consegue fazer um plano durar tanto tempo – considerando que o filme tem um minuto – e não permitir que ele ficasse enfadonho e monótono. Acredito que seja porque a imagem fotografada do exercício não dá conta de mostrar qual a solução adotada pelo garoto. Enquanto os quase quarenta segundos se desenrolam diante da tela, o som de uma música aparece e desaparece da imagem, enquanto se ouve ao fundo os marulhos das vozes dos outros alunos no pátio. Trata-se de uma indução do autor em trazer o espectador para o tempo de escuta de uma personagem que está como se estivesse colocando e tirando o fone de ouvido da orelha, como se estivesse numa luta entre escutar ou não escutar uma música. Tal fato pode levar o espectador a pensar que está posta uma câmera subjetiva, ou seja, do olhar da personagem, acompanhada de um ponto de escuta também subjetivo (CHION, 2011). O que é interessante de notar no exercício é que depois, é como se o realizador revelasse que tudo não se passa de uma ilusão quando ele passa diante da câmera e tira dela o papel de personagem da ação. Com isto o estudante dá a ver com seu filme sua forma de pensamento cinematográfico (VASCONCELLOS, 2008), criando um fora do pensamento semiológico, insistindo para que o espectador crie outros mecanismos de pensar a relação entre imagem e som para além do esquema sensório-motor, trazendo lastros de uma possível aproximação com o terceiro procedimento da pedagogia godardiana, conforme sinaliza Vasconcellos (2008) ancorando-se na perspectiva deleuziana da ideia de imagem-tempo.





Xilofonias

*Pensar é experimentar,  
mas a experimentação  
é sempre o que se está fazendo –  
o novo, o notável, o interessante,  
que substituem a aparência de verdade  
e que são mais exigentes que ela.  
(DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 133)*

O xilofone (ξύλον - xylon, "madeira" + φωνή - phonē, "som, voz") é um instrumento musical que possui lâminas de madeira ou metal que são postas sobre uma estrutura que serve de suporte para que sejam colocadas. Elas possuem variações de tamanho, pois o tamanho influencia tipo de nota da escala musical cada uma irá produzir. Quanto maior, mais grave a nota. Quanto menor, mais aguda. Ele tem capacidade de produzir vibrações sonoras prolongadas por causa de um tubo ressonador que fica por baixo das lâminas. Isso faz com que uma nota tocada crie reverberações pelo espaço no qual o instrumento está sendo tocado. Para quem escuta, os sons se confundem, coexistem, soam como se estivessem conversando entre si, produzindo sonoridades novas, fruto da simultaneidade entre eles.

Seria isto uma 'xilofonia'? Diria, inventivamente, que sim. Xilofonia como ato de imitar a reverberação do som do xilofone, nas diferentes modulações de notas, nos diferentes tipos de madeiras. Fazendo soar diferentes formas de pensar sobre um mesmo evento. Talvez a conversa sobre a experimentação de produzir os Minutos Lumière Sonoros seja uma xilofonia, um processo de fazer ver 'o novo, o notável, o interessante' nas criações dos estudantes. Assim, neste verbete pretendo trazer, inspirado no soar do xilofone, um recorte de três conversas dos alunos sobre as criações e sobre os processos envolvidos nelas.

Desta forma, a primeira atividade que trará algumas ‘xilofonias’ sobre os minutos e seus processos criativos vem do IBC. Durante a última aula realizada naquela instituição, nós – os alunos, as professoras e eu – assistíamos aos exercícios produzidos pelos alunos na aula anterior.

Comecei a aula exibindo o minuto filmado no corredor, o qual apresenta em seu plano um longo corredor do pátio interno do Instituto, com pilastras amarelas e pessoas indo e vindo. Com vistas a tentar avivar a memória dos alunos, numa postura descrente de que eles pudessem lembrar-se de detalhes do som e da filmagem, exibi uma primeira vez sem audiodescrição, para tentar não criar um endereçamento (ELLSWORTH, 2001) muito preciso acerca do filme. Terminada a primeira exibição, perguntei aos alunos, num tom de suspense: “- Alguém tem ideia, alguém lembra que lugar foi esse que a gente filmou?” Em seguida, com vistas a tentar personificar a questão, que não deixa de ser uma espécie de endereçamento, virei-me para Maiara, que estava do meu lado (de prendedor rosa no cabelo, à minha direita) como se vê na imagem abaixo, e perguntei: “- Você lembra, Maiara? Você tem ideia de que lugar é esse?” Alguém com uma voz que não consegui reconhecer na análise, já que a câmera não focava a pessoa, respondeu: “- Saguão!” Este estudante que deu a resposta fazia alusão ao outro minuto filmado pelos estudantes, que foi rodado no saguão do teatro.



Fig. 37: Os alunos e eu assistindo ao minuto filmado no corredor do pátio interno

De sobressalto, Maiara me respondeu: “- No pátio!”. Insisti perguntando à Stephanie onde ela achava que tinha sido filmado e ela responde: “- É teatro.” Perguntei à Pétala em

seguida: “- E você, Pétala, onde você acha que é isso?” Ela respondeu: “- Na escada do teatro”. Estas duas alunas, da mesma forma que o outro estudante que não consegui identificar anteriormente, fizeram alusão à experiência na qual elas tiveram maior envolvimento: a gravação do minuto do saguão. Insisti diretamente com estas três alunas porque a cegueira delas é total e – se não equívoco-me – de nascença. Desta forma, a percepção do minuto por estas alunas estaria mais atrelada aos dados sonoros produzidos pelo exercício, o que era a proposta inicial. Diferentemente de alguns outros estudantes que têm baixa visão, como pode-se perceber também na fig. 34 elas bem perto do computador para enxergar, as três alunas dariam indícios de que a relação delas com o exercício era pautada naqueles sons que elas gostariam que aparecessem com mais força no minuto.

Maiara foi a estudante que reconheceu o espaço filmado. Desta forma, seu processo de percepção parece estar atrelado fortemente à memória sonora (RESENDE, 2013) sonora. Neste caso, as tipologias de escuta evocadas pela estudante dizem respeito mais a uma perspectiva de escuta que busque reconhecer o dado sonoro: escuta de decodificação para Barthes (2009) e escuta semântica para Chion (2011). Estas conformações de escuta apresentam uma ideia forte de territorialização por parte da estudante, ou seja, o espaço do pátio faz parte da cartografia sonora dela. A explicitação do espaço filmado é fruto da explícita relação que a estudante mantém com o espaço filmado.

Partindo para uma análise que se lance numa cartografia dos afectos (DELEUZE & GUATTARI, 2010), levando em conta que “os grandes afectos criadores podem se encaixar ou derivar em compostos de sensações que se transformam, vibram, se enlaçam ou se fendem” (DELEUZE, 2013, p. 207), é possível estabelecer uma leitura da resposta da aluna que diz respeito a uma relação íntima da aluna com o local em questão. Talvez a sensação de estar sempre no corredor ouvindo as vozes e de ele ser um ambiente de liberdade dentro da escola tenha sido de extrema importância tanto para o devir criativo, por conta da escolha do espaço para filmar, quanto do devir de escuta, que se manifestou quando este apareceu como resposta à pergunta.

Dando um salto do início para a parte final da aula, onde conversávamos sobre o processo de escolha para a filmagem do minuto, insisti com a Maiara sobre seu processo criativo: “- Maiara, com relação àquilo que a gente filmou lá atrás, no corredor, me diga: porque você quis filmar lá no pátio, lá no corredor?” Depois de perceber que a estudante estava um tanto embaraçada para responder, talvez por conta do meu ímpeto de querer resposta, fiz uma modulação na pergunta: “- O que tinha de interessante lá para filmar?”,



querendo saber o que se queria mostrar no minuto. Ela respondeu: “- Tinha a câmera!” Todos acharam a resposta engraçada. Ao ver a cena reiteradas vezes pude perceber que na verdade, o objeto câmera para ela – e talvez para todos – era um suporte que tinha um especial valor para os alunos. Foi pela câmera que as tensões, os medos e a curiosidade para manipular algo tão técnico e provavelmente pouco usado por eles pôde ser posto em profícua relação com a criatividade (NORTON, 2013). Continuando o questionamento, insisti com a pergunta: “- Mas além da câmera, tinha algum som interessante lá?” A estudante respondeu que sim. Insisti perguntando qual, ao que ela respondeu: “- O sinal”. Estranhando a resposta, repliquei: “- O sinal? Mas teve som do sinal?” Ela continuou respondendo: “- Era o ônibus!”. Pergunto sorrindo: “- No corredor tinha ônibus?” Todos riram-se a conversa desviou-se do assunto. O episódio mostra com certa limpidez uma condição *esquizo* (DELEUZE & GUATTARI, 2012) nas respostas da estudante. É preciso de antemão salientar que trago a esta condição como potência e não como algo a ser recalcado. As respostas da aluna dizem respeito a um modo de se relacionar com o som que vai para além da linguagem ou de uma mera significação dominante, como sinalizam Deleuze & Guattari (2012). Desta forma, o som das vozes, no caráter inventivo da aluna, pode ser um ônibus ou o sinal do recreio. Fica notório o rompimento com uma lógica que tenta subordinar a imaginação e o devir à linguagem e às representações que ela produz.

A segunda reverberação ‘xilofônica’ de processos de criação traz à mostra alguns eventos de pesquisa do CIEP 175 durante a última aula, aquela na qual foram exibidos e comentados os minutos produzidos pelos alunos daquela escola. Foram apenas dois minutos produzidos, um pelo Diogo e outro pelo Juan porque nas duas últimas a maioria dos alunos se afastou. Optei por trazer algumas questões sobre o minuto produzido por Diogo, haja vista que os diálogos foram ricos para refletir sobre as ‘xilofonias’ que o minuto fez vibrar.

O primeiro relato que trarei diz respeito ao minuto produzido por Diogo. Após exibir o minuto, comecei levantando algumas questões direcionadas ao Juan para que ele fizesse uma análise criativa (BERGALA, 2008) do minuto do Diego: “- Juan, o que você sentiu ouvindo?” Ele respondeu: “- Tinha uma parte que estava escutando música, mas a música parava”. Insisti: “- E você acha que ele estava escutando música aonde?” Depois de muito titubear, ele disse que achava que o Diogo tinha colocado um microfone na câmera. Virei-me para o Diogo e o questionei: “- Foi isso, Diogo?” Ele sorriu quase sarcasticamente respondendo que não, balançando a cabeça. Volto para Juan: “- O que você acha que ele quis dizer no minuto? Se você fosse o Diogo e se colocasse no lugar dele, fazendo uma análise criativa, o que você

faria no lugar dele? (silêncio) O que você faria de diferente?” Juan demora a responder e, depois de muito insistir, respondeu: “- Colocaria umas pessoas para dançarem ali...”.



Fig. 38: Professor Marcelo, Juan, eu ao fundo e o Diogo no canto direito da imagem discutindo

Algo que chama a atenção no diálogo é que, logo de início, a primeira questão feita ao estudante buscava trazer respostas dele que girassem em torno de algo que fosse além da escuta semântica (CHION, 2011) ou que atendesse a indícios (BARTHES, 2009). A resposta do estudante parece ter dado demonstrações claras de que ele percebeu outros sons, mas o que mais chamou sua atenção foi a música, o que mostra que tanto a escuta focalizada (SCHAFER, 2009) ou a escuta convergente (CARVALHO, 2009) estiveram presentes na relação que o estudante estabeleceu com o minuto produzido pelo colega. Quando o questionei sobre como Diogo tinha feito, Juan trouxe uma possibilidade de como o colega teria operado, dando indicação de como ele trabalharia os gestos criativos do minuto (BERGALA, 2008). Ao questionar sobre o que o colega quis dizer no minuto, o silêncio como resposta do estudante foi contundente. O silêncio do aluno não necessariamente significa que ele não tinha o que responder ou que não queria fazê-lo. Penso ser crucial lembrar Carone (1979), quando ele assinala que o silêncio às vezes se identifica com a inibição de uma linguagem. Nem sempre fazer uso da palavra é a melhor maneira de responder a algo. Talvez requerer uma resposta pronta também não seja o ideal, porque afinal, o silêncio também é lugar de respiração da linguagem (ORLANDI, 2007), é onde nos

refugiamos para tentar construir algo e agir posteriormente. A insistência na pergunta ao aluno soou como uma inquirição, até mais que um endereçamento (ELLSWORTH, 2001), o que a meu ver criou um tipo de silenciamento. O estudante, coagido, deu uma resposta que pareceu ser dada para atender à expectativa da pergunta, mas que não foi fruto de uma reflexão mais profunda sobre o tema porque seu *αιων* (Aion) foi brutalmente interrompido.

Voltando-me ao criador, Diogo, o questioneei sobre o filme: “- Como foi o processo de criação do minuto? O que você pensou? O que você queria causar em quem visse?” Ele respondeu: “- Acho que curiosidade sobre o que eu poderia estar fazendo ali. Porque eu poderia estar... Porque ela ia e vinha, né (falando da música)... O que eu poderia estar fazendo ali sem ser dançar ou ir ao banheiro (o final o minuto mostra o estudante entrando no banheiro).

A resposta dada pelo aluno é rica e gera uma gama de possibilidades de análise. Algo que chama a atenção é o fato de o estudante querer despertar curiosidade no espectador. Esta atitude materializou-se, em alguma medida, no próprio processo criativo do aluno. Ele intuiu que este recurso criativo geraria curiosidade em quem assistisse, o que de fato aconteceu quando todos vimos o minuto. Para Fresquet (2013a) toda invenção traz em si uma força e uma forma de intuição. Quando criamos algo, não temos certeza absoluta de tudo o que fazemos. Há sempre uma dose de algo que precisamos investir para testar e ver se dará certo. Neste sentido, é possível perceber que o exercício do estudante tem uma aproximação com a perspectiva de invenção de Bergson (2005). Para o filósofo, há duas formas de se caminhar na corda bamba da invenção. A primeira diz respeito à imprevisibilidade, ou seja, ao caráter ocasional da criação. A segunda diz respeito ao fato de que toda invenção é uma invenção de problemas. Para o garoto, criar curiosidade no espectador de seu filme tornou-se um problema que ele inventou e que, tentaria no minuto, resolver/responder. Neste sentido, pode-se afirmar que há também uma confluência com o que diz Deleuze (2016) sobre o fato de que criamos algo quando algo nos falta. Nas palavras do estudante é possível perceber que a brincadeira do ir e voltar com o fone de ouvido no microfone da câmera era algo que faltava para brincar com a curiosidade do espectador. Ou talvez a atmosfera que o interessava criar era a de uma escuta que não se pautava numa estrutura lógica, de algo que está dado. Sob este ponto de vista o minuto do estudante cria uma forma de lidar com a escuta que cria uma desterritorialização (DELEUZE & GUATTARI, 2010) do ouvinte.

A última reverberação deste verbete ficará por conta da experiência de exibição e compartilhamento de intenções criativas de um dos minutos produzidos no INES. Trata-se de

um minuto no qual Álef e Paulo conversam no corredor, enquanto Matheus está no celular. Em seguida, Ícaro entra no quadro e chama os dois que estão conversando para fazer algo que não fica explícito no exercício.

Algo indispensável de se frisar é o caráter de profanação e desobediência à linguagem (SKLIAR, 2014). Os alunos, em sua maioria, não tinham domínio meu idioma nem eu do deles. Porém algo interessante de se ressaltar é que, neste estágio de relação entre o grupo, todos já operavam numa linguagem *entre*, que habita margens do português e margens da LIBRAS.

Durante a exibição do minuto em questão, os olhos voltaram-se para a tela, estando todos atentos ao exercício. Ícaro apontou para a tela, como se tivesse mostrando aos colegas, com orgulho, sua participação. Os outros olharam atentamente para a tela, demonstrando estarem bem à vontade com o fato de se verem em cena. Como o minuto tinha o tempo cronológico menor que um minuto, o Paulo pediu para exibir novamente.

A primeira questão que levantei, pedindo ao professor Fábio para traduzir para os alunos, foi saber deles se eles achavam se o minuto durava muito ou pouco tempo. A turma foi quase unânime em dizer que achava “mais ou menos”. Exceto Álef, que fez questão de frisar que, em sua opinião, era bem pequeno. Considerando que o corpo é a fonte de toda a práxis humana (MEIRA, 2009), é possível afirmar que foi por intermédio dele que o estudante mostrou com o encolher de olhos e sobrancelha sua discordância com o restante da turma. Seu corpo foi instrumento para transmitir uma opinião sobre fluxos incorporais (ZORDAN, 2013) que estavam em jogo.

Em seguida pedi ao professor mais uma vez para perguntar aos alunos se eles achavam que os sons produzidos no decorrer do minuto eram fortes ou fracos. A saber, o exercício contava com som de passos fortes e de um grito feito por Ícaro. Para completar a questão, perguntei aos alunos que participaram mais ativamente aparecendo no minuto se eles queriam que o som fosse fraco ou forte. Matheus, em LIBRAS, respondeu: “Eu queria forte”. A manifestação do estudante foi o primeiro sinal claro de um movimento de intenção criativa nesta análise dos minutos. Infelizmente a fotografia não traduz a expressão da intenção de Matheus, que ficou clara quando observei a gravação da aula. Algo para se tomar nota aqui é que Matheus é surdo, sem nenhum resíduo de escuta. Ele apenas sente a chegada do som ao seu corpo a partir da vibração. Tocou-me o fato de um estudante surdo ter tamanha preocupação estética com um elemento do exercício o qual ele opera apenas em devir. Dito de

outra forma, o som do cinema para o estudante é fruto da sua imaginação (RESENDE, 2013) ou da ponte que ele estabelece a mesma e sua realidade (FRESQUET, 2013a).



Fig. 39: Matheus, no canto direito do quadro falando que queria que o som fosse forte.



# Z

Zumbido

*Um monumento não comemora,  
 não celebra algo que se passou,  
 mas transmite para o futuro  
 as sensações persistentes  
 que encarnam o acontecimento:  
 o sofrimento sempre renovado dos homens,  
 seu protesto recriado,  
 sua luta sempre retomada.  
 (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 209)*

O objetivo de estudo desta tese foi problematizar questões acerca da escuta dos sons do cinema com estudantes de educação básica, na qual a ideia de normalidade, de cegueira e de surdez fossem colocadas sob suspeita. Assim, em formato de abecedário, arrotei conceitos que pudessem ser potentes para a investigação em questão. Sem a pretensão de concebê-la como monumento, como sugerem Deleuze & Guattari (2010) na epígrafe, tenho esperanças de que a pesquisa traga desconfianças sobre um conceito tão arraigado nas experiências estéticas (com o cinema e com outras artes) e na escola: a escuta. Desta forma, talvez o que foi aqui indagado, produzido e conceituado (não necessariamente nesta ordem) tenha sua reverberação no futuro em outras lutas que provavelmente precisarão ser travadas para que outras lutas eclodam no que diz respeito a trazer à tona outros processos de subjetivação.

Como um zumbido, uma reverberação, trago neste verbete aquelas linhas de som que produziram vibrações no decorrer da tese e que, em certa medida ainda continuam soando, porque “o que se está fazendo não é o que acaba, mas menos ainda o que começa” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 133). A pesquisa retirou do tempo cronológico sua força de atuação, trazendo para o campo da experiência todos os eventos produzidos pelos

participantes. É imprescindível salientar que não só em mim, como pesquisador, a pesquisa esculpiu escutas criativas, mas nos participantes que produziram comigo os dados que foram anteriormente cartografados a partir de recortes das atividades empíricas.

1.

O cinema, a filosofia e um modo de escrita outros foram de crucial importância para que as questões abordadas nesta investigação pudessem ser problematizadas. Segundo Deleuze (2016) tanto o cinema quanto a filosofia criam, porém esta cria conceitos e aquele, imagens. Como a ideia de escuta esteve em jogo durante todo o tempo da pesquisa, a intenção foi a de lidar com estes dois operadores conceituais para dar a ver outras escutas que podem ser criadas a partir – e com – a imagem cinematográfica a partir de uma escrita um tanto atrevida, que não atende à uma lógica formal clássica da academia. Creio que escrever por hiatos e por movimentos de tateio e vai-e-vém tenham sido fundamental para tentar capturar alguns movimentos de escuta que foram produzidos pelos participantes da pesquisa.

2.

Os burburinhos que antecederam esta investigação trouxeram, de antemão uma preocupação clara com a questão do cinema e da diferença. Porém o burburinho que esta pesquisa cria talvez vá à direção de que há uma produção clara de escutas e de modos de manipulação com o som que tentaram produzir atualidades a partir dos devires produzidos pelos estudantes, em vez de dar conta de analisar uma realidade já posta sobre como o cinema lida com a diferença (de escuta) e com as subjetividades que atendem a uma lógica de norma.

3.

Quanto à criação, é possível dizer que o pensamento figurativo e organizado não foi percebido no decorrer da pesquisa, como se postula nas perspectivas de criação mais comuns. Desta forma, a ideia de plano de composição de Deleuze & Guattari (2010) tomou força e corpo durante os processos criativos dos alunos. A exibição e a discussão de trechos dos filmes elencados para a pesquisa provavelmente criou uma sensação caótica, na qual uma variedade de modos de lidar com a imagem e com o som foram projetados. Para seus processos criativos os alunos recortaram partes deste caos de experiência estética para poder, em alguma medida, materializar seus filmes, criando assim outros conceitos de cinema, de escuta, de som e até de criação.

4.

Para os processos de exibição dos trechos e para o percurso criativo, precisei lançar mão de uma didática que abandonasse, em parte, uma conduta que quisesse conduzir e um

proceder que não se pautasse apenas no procedimento. A ideia de uma didática-artista esteve presente em todas as etapas da pesquisa, produzindo caminhos e linhas de fuga de qualquer forma de lidar com o cinema e com as escutas dos alunos que ultrapassassem e rechaçassem qualquer escuta representativa. Algo importante de se salientar é que este proceder esteve presente também nos professores das Escolas de Cinema, pois eles pareciam materializar a ideia de *passeur* de que fala Bergala (2008). Como bons ‘passadores’ os professores desta pesquisa foram parceiros no que diz respeito a criar condições para sua própria prática e para a minha prática como pesquisador de uma didática que se interroga a si mesmo no que diz respeito a produzir um ‘professor-simulacro-de-cinema-na-escola’ e a como este professor testifica a impossibilidade em controlar os regimes de escuta que os alunos criam em sua relação com os sons do cinema.

5.

Foi possível perceber no decorrer da pesquisa que a esquizofonia construída nos termos schafarianos (SCHAFER, 2001) foi improdutiva, pois considera desfavorável uma escuta que não seja feita entre o contato direto da pessoa com o som original, sem passar por gravação. Preferi, no decorrer das atividades de exibição e criação, adotar uma esquizofonia que se pautasse numa lógica de produção de escuta pelos estudantes que superasse a binarização ‘natureza biológica *versus* máquina’. Neste sentido, penso que foram potentes trazer posturas que lidaram com a esquizofonia a partir da problematização dos regimes de escuta, que se aproxima das ideias acerca da audibilidade moderna (SÁ, 2010); e da esquizofonia como lugar de habitar um território poli-fônico/morfo (OBICI, 2008), criando fragmentações de escuta num espaço que produz tantas bipartidas de escuta, que é a escola.

6.

Estudantes de uma escola pública, de uma escola de cegos e de uma escola de surdos: alunos que tendem a ser colocados de *fora*, pois num *Fora* do pensamento, pois operam com o mundo de uma forma que não atendem às formas com as quais uma certa normalidade opera. Assim, foi possível perceber como estes estudantes que estão do lado de fora do *mainstream* das produções sociais de subjetividade operam seu pensamento acerca dos sons do cinema, trazendo força para um devir-escuta que não foi/é pautado por um princípio de representação dado por uma lógica ouvinte-vidente-normativa de relação com o som.

7.

No decorrer da pesquisa problematizei as perspectivas ‘tradicionais’ de escuta tradicionais de Barthes, Chion, Schafer e Carvalho, sem negá-las, mas abrindo espaço para



potências de escuta que a teoria da tese em alguma medida previu, como a escuta-corpo (RESENDE, 2013b), escuta-pele (COELHO, 2002), escuta num devir-imperceptível (DELEUZE & GUATTARI, 2012b) e para outras escutas que apareceram no decorrer da tese e que não consegui buscar na teoria. Nesse sentido, estas escutas que estão em borbulhas, talvez estejam fazendo parte de um plano de imanência de escuta dos sons do cinema, ou seja, são escutas que estão numa etapa pré-filosófica e que precisam de seus personagens conceituais (cegos, surdos, gays, estudantes de baixa renda, entre outros) para poderem existir.

8.

O silêncio no decorrer da pesquisa foi percebido, em primeiro lugar como metáfora de ausência, mas como entrelugar de dar sentido ao sonoro. Silêncio como respiração, interstício da linguagem. Assim, nas experiências de exibição dos filmes para os alunos, foi possível perceber que eles fizeram do silêncio um lugar de travessia de escuta, um veículo para operar entre uma perspectiva representacional de silêncio e uma perspectiva que opera com o silêncio para além de uma lógica oposicionista ao som. Desta forma, o silêncio até pode ter sido o lugar da recusa do dizer no decorrer da pesquisa, mas na maioria das experiências ele foi uma zona de instabilidade na qual diferentes formas de lidar com o sonoro estavam em devir, o que corrobora as perspectivas de vários autores elencados na pesquisa de que o silêncio é lugar de significação e de criar novos mundos.

9.

Foi possível perceber que o cinema inclui por intermédio das suas tecnologias, mas também pelo modo como ele dá a ver outras subjetividades, que nesta pesquisa foram mobilizadas por intermédio dos trechos dos filmes exibidos, quando pelos filmes produzidos pelos estudantes. No que diz respeito à audiodescrição, foi possível perceber que esta é sempre uma audiodescrição. A letra *a* não saiu por resvalo. Foi proposital. Em todas as situações de escrita desta tese o dedo escorregava para a letra *a* depois da sílaba “cri”. Talvez pelo hábito de escrever a palavra “criação”. Quando criamos situações de escuta com estudantes cegos contando um filme, sempre corremos o risco da tradução, guardando elementos que são próprios do objeto que se traduz, porém no processo de tradução, há sempre algo idiossincrático do tradutor. No que diz respeito aos estudantes surdos, pode-se dizer que a pesquisa não levou em conta a legendagem em LIBRAS. Em alguns casos de exibição, os trechos dos filmes praticamente não tinham diálogo, o que facilitou uma relação tácita com a imagem e com os movimentos sonoros que ela provocou. Já nos fragmentos de

filmes estrangeiros, havia uma legenda, porém ela estava em português. Isto demonstra que ainda há um largo caminho a ser trilhado para que o cinema inclua as diversas subjetividades e seus modos de perceber os filmes.

*10.*

Preparar-se para adentrar um campo de pesquisa com um lote de atividades planejadas é algo que possui extrema importância, mas só na medida em que essas atividades se abram ao inesperado que o Acontecimento produz. No caso desta pesquisa, não deixei de fora da escrita o que pensei inicialmente como atividades a serem desenvolvidas nas Escolas de Cinema, a saber: atividades com direcionamentos claros atendendo a objetivos precisamente estabelecidos a partir da exibição dos trechos dos filmes escolhidos e da criação cinematográfica com o Minuto Lumière. Porém, o inesperado que os eventos trazem no afã de produzir Acontecimento imprimiu uma riqueza maior aos minutos produzidos pelos alunos.

*11.*

Operar com a imagem cinematográfica nesta pesquisa foi um desafio grande por conta das peculiaridades de relação que os diversos participantes possuem com ela, a saber: os estudantes cegos e os surdos. No primeiro grupo, como já dito no verbete anterior, a audiodescrição teve papel fundamental na tarefa de tradução das imagens e dos sons que ora as povoavam, ora das invadiam sem se fazerem visuais. Por outro lado, no segundo grupo – o de estudantes surdos – pude perceber que a imagem era um lugar de hipertrofia de sentidos do filme em questão, por conta de os olhos serem a principal via de contato com o que se passa na tela. Pensando a respeito de como a imagem cinematográfica pensa e nos dá a ver outras formas de pensar, acredito que o fato de a pesquisa trazer trechos de filmes já traz uma certa perspectiva acerca das imagens trabalhadas na pesquisa como imagens-tempo. Como elas operaram como uma forma de convocar o pensamento dos estudantes para a potência criativa de outras escutas, considero que elas também cumpriram o seu papel. Do ponto de vista da criação dos estudantes, arrisco afirmar que a atividade criativa dos estudantes trouxe às imagens dos minutos produzidos pelos alunos um modo de pensar muito próprio de cada grupo. Mesmo os minutos produzidos pelo INES, que a meu ver, foram um tanto figurativos e representacionais, criaram um modo de pensar sobre como é produzir um filme (praticamente) sem palavras, só com imagens visuais e sons de outra natureza que não de palavras.

*12.*

A linguagem, dependendo da situação, nos força a criar mecanismos de fala. No decorrer da pesquisa não foi diferente, dadas as condições de comunicação presentes. Nas

aulas dos estudantes do IBC me incomodava profundamente pronunciar a expressão “exibir um filme” e a tentativa de usar outra nem sempre atendia ao objetivo necessário. Da mesma forma ocorreu no INES, onde precisei lançar mão de um modo de linguagem que se circunscreveu num entre-lugar, entre o português e a LIBRAS. Desta forma, acho que a pesquisa contribuiu para pensar desconstruções, pela própria linguagem, mecanismos de fala que desobedeçam não propriamente – ou prioritariamente – a linguagem em si, mas aos princípios de igualdade que ela gera sem perceber ou se dar conta que existem outros sujeitos de educação que querem se relacionar com o cinema que não necessariamente usam a palavra “exibir” como forma de se relacionar com esta arte.

### 13.

Maquinar cartografias desta pesquisa consistiu em recortar pontos de interesse recortados, fragmentados nos quais foi possível perceber os processos, o *como* os alunos se relacionavam com o som à sua maneira. Foi um processo de apalpamento de um decurso de fluxos de tempos e de espaços. Toda a máquina de pesquisa da qual me muni serviu só para recolher da empiria alguns cacarecos, aos quais me apeguei para produzir devires de conhecimento. Deste decurso me aproximei com os olhos e com os ouvidos. Não se faz cartografia sem sair dela com o corpo trazendo as marcas da travessia da busca pelo mapa. Os olhos, às vezes ficaram vermelhos e marejados em ver como a diferença é potente e cria sua forma de se relacionar com o som. Já os ouvidos, tiveram que se desterritorializar de sua viciada escuta da palavra, para escutarem outras concepções de uso da voz, quer fosse com gritos, com tentativas de balbuciar palavras e para escutar aquilo que para mim foi o mais difícil: o silêncio. Cartografar o silêncio requer maquinações excessivamente deslocadas de um lugar de escuta do pesquisador que se pretenda regulador ou como alguém que quer uma resposta. Talvez tenhamos o compromisso político de construir outros formatos de trabalhos acadêmicos que contemplem outras formas, audiovisuais talvez, que deem conta de mostrar como estes indivíduos fazem do cinema sua escrita de – e em – movimento. Meu incômodo se dá pelo fato de não ter possibilidade de escrever e inscrever para o leitor cada descoberta, cada franzir de rosto, cada arrepio que o som causou no corpo de cada um.

### 14.

Os navegantes desta pesquisa, digo, os estudantes que produziram os dados aqui analisados, foram coautores nos processos de produção dos mesmos. Seu protagonismo consistiu em transformar as atividades propostas em matéria viva. Foi por eles que as escutas criativas que apareceram no decorrer da pesquisa tomaram volume e passaram a existir. Por

outro lado, creio que as atividades desenvolvidas trouxeram às Escolas de Cinema outra perspectiva de lidar com o sonoro dos filmes, ‘devolvendo’ às Escolas, como forma de gratidão, uma possibilidade de criação fílmica na qual o som ocupe um lugar relevante e que instigue nos alunos a curiosidade para criar novas formas de dar a ver e a escutar.

15.

Todas as ‘acomodações’ dos objetos-aula desta pesquisa foram frutos dos incômodos que pensar a aula como um Jirau provocaram em mim. Pensava neste como palco e estrutura na qual eu colocaria as peças dos cenários, os atores, inclusive a escuta que gostaria que os alunos produzissem. Os predadores de uma aula-Jirau são a representação de uma concepção cristalizada de escuta, a manifestação deliberada de poder sobre a escuta do outro, a manipulação sobre a relação do que se escuta e do que se vê na tela. Não se traça mapa cartográfico de escuta sem sair podando as ervas daninhas que estão no meio dos caminhos que se pretende trazer ao discurso da escuta cinematográfica os discursos outros que fogem ao que é cristalizado. Enquanto numa aula-Jirau está em jogo uma *intenção* ou uma coleção delas travestidas em relações de poder que se impõem pela voz de quem fala e por um ouvido passivo de quem escuta, numa aula-Objeto-de-som-do-cinema o que está em jogo é a *intensão*, ou seja, a capacidade que uma aula tem de, como algo volúvel, redimensionar a todo instante as ebulições, as eclosões e as diluições do planejamento primeiro. Neste contexto, houve espaço para se pensar as atividades com o som do cinema como um plano de imanência no qual os afectos e os perceptos de escuta tornassem-se visíveis. Ah, as palavras...: *audíveis!*

16.

Algumas atividades da pesquisa, mais ligadas à exibição serviram de mote para que os estudantes exercitassem uma profanação da escuta. Desta forma, foi possível perceber um movimento de questionamento sobre o lugar da escuta e o poder que o ouvinte pensa que possui pelo fato de escutar. Foi possível perceber que os estudantes profanaram a ideia de escuta como algo inerente apenas aos sujeitos que captam o som pelo aparelho auditivo. Desta forma, como um desdobramento desta forma de se relacionar com o som apareceu um questionamento sobre as relações unilaterais de poder que a escuta cria no cinema, na escola, enfim, nas instituições nas quais a escuta é convocada. Os estudantes questionaram-se sobre uma possível ‘escravidão’ dos ouvintes aos aparelhos que os tornam reféns de uma relação esquizofrênica – na força negativa da palavra – com o sonoro.

17.

As significações do silêncio nas experiências de escuta possui grande vulto nas relações com o sonoro. Habitualmente quando as pessoas são perguntadas sobre o que é o silêncio, elas tendem a responder prontamente que o silêncio é o oposto do som. No decorrer da pesquisa, em atividades distintas sobre como o silêncio pode ser colocado sob suspeita dentro desta lógica oposicionista ao som. Os estudantes perceberam que o silêncio no cinema é estratégia de ilusão, que ele existe para criar no espectador uma determinada impressão a qual o realizador que causar em quem assiste ao filme. Por outro lado, quando o silêncio era percebido pelos estudantes que não enxergavam ou possuíam baixa visão, foi possível perceber que estes tentavam ver o que a imagem criava como silêncio, criando assim uma expectativa muito pautada na lógica vidente de perceber o silêncio. No caso dos estudantes cegos, foi possível perceber em suas falas, mesmo numa cena com poucos sons, o cinema é barulhento. Talvez pelo fato de sua audição ser mais sensível do que a dos videntes. Já no caso dos estudantes surdos e ensurdecidos, foi possível perceber que a ideia de silêncio também é presente, que eles podem experimentá-lo, por perceberem o silêncio e o som por intermédio da vibração das ondas sonoras que chegam até seus corpos, produzindo assim uma escuta que é pautada por uma *escuta-pele*.

18.

Nos ritornelos de escuta, foi possível perceber nos estudantes uma potência muito grande para que mundos sejam instaurados quando há ausência de imagens. Quando a imagem é dada junto com o som, estes mundos em devir desmoronavam-se pelo contato do som com a imagem. Retornar a uma escuta é sempre fazê-la outra. A imagem desterritorializa nossas suspeitas sobre qual é determinado som quando este é colocado em contato com ela. O meu deslocamento desterritorializado entre as três instituições criou uma situação de escuta de pesquisa que se fazia no entre-lugar. Quando estava no INES, esticava os ouvidos para tentar escutar o IBC e vice-versa.

19.

Os alunos videntes, ao trazerem à tona os produtos de sua criação, mostraram um processo que foi muito individual. Diria que individual ao extremo. O senso de comunidade praticamente não existiu. Tanto que os exercícios produzidos por eles não trouxeram a ideia de um outro, praticamente. Eles filmaram e produziram os Minutos correndo o risco praticamente sozinhos. Os estudantes que não enxergavam estavam digamos que no meio do caminho. Foi possível perceber que os alunos participaram menos da criação durante o

processo de expressão das ideias, mas na hora de produzir, todos participaram e intervinham de alguma maneira. Os alunos surdos e ensurdecidos produziam uma verdadeira república de surdos que beirava à anarquia, na qual todos opinam sobre tudo, fazem barulho para exporem suas ideias e a criação ficava borrada, tem um ar de esfumação que resulta num produto esteticamente interessante, já que todos estão participando em todas as etapas de criação e produção dos exercícios.

20.

Foi interessante observar como a escuta produziu nos estudantes novas acepções de tempo, que ultrapassaram a lógica do tempo cronológico. No processo criativo, a escuta que os estudantes fizeram nos Minutos Lumière foram construídas sobre o tempo cronológico, mas fizeram dele um tapete para tecer/criar outras temporalidades para eles mesmos e para o espectador. O tempo da escuta dos exercícios dos alunos é marcada pelo tempo da experiência.

21.

O que aprendi com os estudantes nas três Instituições em relação à ubiquidade sonora e ao ponto de escuta é que operamos em eterna fricção entre um ponto de escuta espacial – ou atual – e um ponto de escuta virtual, quer seja em experiências de escuta puramente ou de escuta de sons do cinema, ou nosso dia a dia. O que separa um ponto de escuta do outro é a relação que o indivíduo tem com determinado som e a que devires de escuta ele está disposto a se colocar para romper a bolha sonora que o envolve no seu mundo.

22.

O tema do Minuto Lumière Sonoro foi de extrema valia para perceber as nuances de variação de escuta que os estudantes lançaram mão em suas criações. Nos minutos produzidos pelos estudantes cegos e estudantes surdos foi possível perceber uma presença forte de ruídos e vozes, em detrimento da música. Este componente sonoro, por sua vez, foi trazido apenas por um dos dois estudantes ouvintes do CIEP 175. Isto talvez crie uma inferência de que a música não teve primazia de presença nos minutos produzidos pelos alunos, que preferiram trazer à escuta outros sons, o que, por sua vez, criou outras possibilidades de lidar com o sonoro.

23.

Com relação às ‘xilofonias’, ou aos ecos criativos dos alunos, pude perceber no IBC um forte apego aos espaços nos quais eles quiseram filmar, bem como uma curiosidade com os aparatos técnicos para a criação, como a câmera, e uma condição *esquizo* potente no que

diz respeito a criar outros mundos a partir de um dado objeto sonoro. As ‘reverberações xilofônicas’ na análise dos minutos feitos pelos estudantes do CIEP mostrou em certa medida uma forte tendência a reforçar escutas previamente estabelecidas e já demarcadas pela teoria (CARVELHO, 2008; BARTHES, 2009; CHION, 2011; entre outros). Porém, em contrapartida, foi possível perceber também que do ponto de vista do autor, a intenção era a de criar no espectador um tom de curiosidade e de busca por resolver um problema de escuta de um som que não está claro na tela. A terceira reverberação diz respeito às conversas no INES, marcada por uma linguagem rarefeita e marcada por signos que operavam num entre-lugar da língua: ora português, ora LIBRAS, ora outra coisa... Algo que marcou a produção dos alunos foi a intenção de produzir tipos de escutas que se pautassem na dialética som forte *versus* som fraco. Depois de ver as aulas reiteradamente e analisar o que os alunos enunciaram, intuo que esta dialética parece ser a mais apreensível pelos surdos no que diz respeito ao marcador *intensidade* do som.

#### 24.

A conclusão ou as considerações finais de uma tese são a arena para o confronto final entre *Χρόνος* (Chronos) e *αιών* (Aion). É o tempo cronológico dizendo que é hora de acabar e o tempo da experiência querendo que ela opere em devir. É o primeiro querendo cristalizar o que foi dito e escutado nesta pesquisa e o segundo que ela se eternize na vida de quem participou dela. Sim, *αιών* (Aion) é saudosista, gosta de lembrar. Mas não gosta de lembrar como quem quer que as experiências de escutas aconteçam de novo, mas, na verdade, que aconteçam de novo para criar um novo, num eterno ora... ora... ora..., como queriam Deleuze & Guatarri (2010, 2012b). Assim, criando também num eterno ritornelo, escuta... escuta... escuta...

## Referências Bibliográficas:

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 15290: Acessibilidade em comunicação na televisão. 2005, 14 p.

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 15604 – Televisão digital terrestre - Receptores. 2008, 68 p.

AGAMBEM, Giorgio. *Profanações*. trad. Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

ALMEIDA, Maria da Glória de Souza. Instituto Benjamin Constant: 150 anos educando sempre. *VISANDO: Órgão Informativo do Instituto Benjamin Constant*. n. 28, ano X, setembro de 2004.

ALVES, Renata da Costa. *Reescritura de ensaio sobre a cegueira ao cinema: ressignificações das imagens*. Dissertação – Mestrado em Letras. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFC, 2012.

ALVES, Rubem. *O amor que acende a lua*. 8ª ed. Campinas: Papyrus, 1999.

ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. Cinema de autor para pessoas com deficiência visual: a audiodescrição de *O Grão*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. 2011, v.50, n.2, pp. 357-378.

ASSIS, Amanda Cristina de. A Inserção de Janela em Língua de Sinais em Filme Nacional e Algumas Consequências. *PROFT em Revista - Anais do Simpósio Profissão Tradutor 2010*, v. 1, n. 1, 2011.

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: Papyrus, 2003.

\_\_\_\_\_. *et. al. A estética do filme*. trad. Marina Appenzeller. 9ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

BARRA, Regina Ferreira. *Cinema e Educação: narrativas de experiências docentes em Colégios de Aplicação*. Tese – Doutorado em Educação. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, 2015.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

\_\_\_\_\_. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.



BARROS, Maria Elizabeth Barros de & ZAMBONI, Jésio. Gaguejar. In: FONSECA, Tania Maria Galli, NASCIMENTO, Maria Lívia do & MARASCHIN, Cleci. *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

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

BERGALA, Alain. *Le cinema, une historie de plans: première série. Les enfants du cinéma*, 2001. 1 videocassette, 47 min + 1 fiche.

\_\_\_\_\_. *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.

BERGSON, Henri. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. trad. Paulo Neves. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *A evolução criadora*. trad. Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *O pensamento e o movente*. trad. de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERNARDET, Jean-Claude. *O que é cinema*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

\_\_\_\_\_. *Caminhos de Kiarostami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BIANCO, Giuseppe. Otimismo, pessimismo, criação: pedagogia do conceito e resistência. *Educação e Sociedade*. 2005, v.26, n.93, pp. 1289-1308.

BONIFÁCIO JUNIOR, Wilson. *Cinema e a evolução tecnológica*. Dissertação – Mestrado em Comunicação. São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UNIP, 2007.

BRAGA, Klístenes Bastos. *Cinema acessível para pessoas com deficiência visual: a audiodescrição de O grão de Petrus Cariry*. Dissertação – Mestrado em Linguística Aplicada. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UEC, 2011.

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

CANDAU, Vera Maria. *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1984.

\_\_\_\_\_. *et al. Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARONE, Modesto. *A poética do silêncio*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

CARRASCO, Ney. *Syghkronos: a formação da poética musical do cinema*. São Paulo: Via Letra/Fapesp, 2003.

CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. trad. Fernando e Benjamin Albagli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

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

CASTRO, Jacksonilson dos Santos. *Videoescritura: um objeto-quase...* Dissertação – Mestrado em Artes. Belém: Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA, 2012.

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

COELHO, Lilian Monaro Engelmann. *Escutas em musicoterapia: a escuta como espaço de relação*. Dissertação – Mestrado em Comunicação e Semiótica. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC de São Paulo, 2002.

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.

\_\_\_\_\_. *et. al.* Cinema: ficção e realidade. In: HISSA, Cássio E. Viana. *Conversações: de artes e de ciências*. Belo Horizonte: UFRMG, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. *Artistagens – filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. *O que se transcria em educação?* Porto Alegre: Ed. UFRGS, Doisa, 2013a.

\_\_\_\_\_. Didática-artista da tradução: transcrições. *Mutatis Mutandis*. v. 6, n. 1, 2013b, p. 185-200.

\_\_\_\_\_. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). *Pro-Posições*, v. 26, n. 1 (76), p. 105-122, jan./abr. 2015.

\_\_\_\_\_ & AQUINO, Julio Groppa (orgs.) *Dicionário das ideias feitas em educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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.

COSTA, Flávia Cesarino. Primeiro cinema. In: MASCARELLO, Fernando. *História do Cinema Mundial*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

COSTA, Gilcilene Dias da. Labirintos sonoros do pesquisar com Nietzsche e Deleuze. *Revista do Difere*, v. 3, n. 6, dez/2013.

COSTA, Fernando Morais da & SOALHEIRO, Marcela. *Representação sonora entre literatura e cinema: a questão do ponto de escuta nas adaptações de Persuasão de Jane Austen. Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 65, p. 185- 212, jul/dez 2013.

COSTA, Luis Artur, ANGELI, Andréa do Amparo Carotta de & FONSECA, Tania Mara Galli. Cartografar. In: FONSECA, Tania Mara Galli, NASCIMENTO, Maria Livia do & MARASCHIN, Cleci. *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 45-48.

COUTINHO, Mario Alves. Introdução II – Jean-Luc Godard ou a pedagogia do não. In: \_\_\_\_\_ & SOUTTO MAYOR, Ana Lucia. *Godard e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 19-25.

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

CUNHA, Maria Lúcia. Oficina de cinema em um contexto bilíngue: desafios, conflitos e diálogos. *Seminário Internacional Inclusão em Educação: Universidade e Participação - UP 3*. 2013, Rio de Janeiro, RJ. Anais. Rio de Janeiro: FE-UFRJ, 2013.

DELEUZE, Gilles. *O ato de criação*. Tradução: José Marcos Macedo. In. Folha de São Paulo, 27/06/1999. Transcrição de conferência realizada em 1987.

\_\_\_\_\_ & PARNET, Claire. *Diálogos*. trad. Eloíza Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

\_\_\_\_\_. *Bergsonismo*. Trad. de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999.

\_\_\_\_\_. *Diferença e Repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rev. para Portugal por Manuel Dias. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

\_\_\_\_\_. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Entrevista com G.Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola, 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997, VHS, 459min

\_\_\_\_\_. *A dobra: Leibniz e o barroco*. trad. Luiz B. L. Orlandi. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

\_\_\_\_\_. *Conversações*. trad. de Peter Pál Pelbart. 3ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2013a.

\_\_\_\_\_. *A imagem-tempo: cinema 2*. trad. Eloisa de Araujo Ribeiro. 3ª reimp. São Paulo: Brasiliense, 2013b.

\_\_\_\_\_. O ato de criação. In: \_\_\_\_\_. *Dois regimes de loucos: textos e entrevistas (1975-1995)*. trad. Guilherme Ivo. São Paulo: Ed. 34, 2016.

\_\_\_\_\_ & PARNET, Claire. *Diálogos*. trad. Eloíza Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

\_\_\_\_\_ & GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

\_\_\_\_\_ & \_\_\_\_\_. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2 – vol. 2.* trad. Ana Lucia de Oliveira e Lúcia Claudia Leão. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2011.

\_\_\_\_\_ & \_\_\_\_\_. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2 – vol. 3.* trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lucia de Oliveira, Lúcia Claudia Leão e Suely Rolnik. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2012a.

\_\_\_\_\_ & \_\_\_\_\_. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2 – vol. 4.* trad. Suely Rolnik. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2012b.

\_\_\_\_\_ & \_\_\_\_\_. *Kafka: por uma literatura menor.* Trad. Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DINIZ, Nina Soares Lopes. *A segmentação em legendagem para surdos e ensurdecidos: um estudo baseado em corpus.* Dissertação – Mestrado em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte: Programa de Pós- Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, 2012.

DOMINGO, José Contreras. O valor da escuta. *Revista Pátio*. n. 18, set/nov. 2013.

DOMINGUES, Glauber Resende. Sonoridades godardianas: uma breve análise do som de *Pierrot le fou*. Sobre uma educação da escuta do cinema. In: COUTINHO, Mario Alves & SOUTTO MAYOR, Ana Lucia. *Godard e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

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.

FERRARI, Anderson & MARQUES, Luciana P. Silêncios e educação. In: \_\_\_\_\_ & \_\_\_\_\_. *Silêncios e educação*. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 2011.

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

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22ª ed. São Paulo: Loyola, 2012.

FRANCO, Eliana Paes Cardoso. Em busca de um modelo de acessibilidade audiovisual para cegos no Brasil: um projeto piloto. *TradTerm – Revista do Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia*. FFLCH/USP: São Paulo, n.13, 2007. p. 171-185.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FRESQUET, Adriana Mabel; NANCHERY, Clarissa & BEGALA, Alain. *Abecedário de cinema*: Alain Bergala. Rio de Janeiro: Lecav, 2012.

\_\_\_\_\_. *Cinema e educação*: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a.

\_\_\_\_\_. Apresentação do Projeto Cinema para Aprender e Desaprender. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Currículo de cinema para escolas de Educação Básica*. Rio de Janeiro: FE-UFRJ, 2013b.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e atividades na escola: algumas ideias. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Currículo de cinema para escolas de Educação Básica*. Rio de Janeiro: FE-UFRJ, 2013c.

\_\_\_\_\_ & MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. In: FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação*: a lei 13.006 – Reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. trad. Laura Frada de Almeida Sampaio. 22ª ed. São Paulo: Loyola, 2012.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOMES, Marcia de Oliveira. O lúdico no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa a alunos cegos e com baixa visão. In: PASCHOAL, Claudia Lucia Lessa *et. al.* *Fazeres cotidianos, dizeres reunidos*: uma coletânea de textos do Instituto Benjamin Constant. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014.

GROVE. *Dicionário Grove de Música*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994 [edição concisa]

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

HEUSER, Ester Maria Dreher. No rastro da Filosofia da diferença. In: SKLIAR, Carlos (org.). *Derrida e a educação*. 1ª reimp. da 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HOLTHAUSEN, Jheison Nunes. *Marie Antoinette*: a metaficção historiográfica de Sofia Coppola. Dissertação – Mestrado em Comunicação e linguagens. Curitiba: Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Linguagens, 2012.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*: o jogo como elemento da cultura. trad. João Paulo Monteiro. 3ª reimp. da 5ª ed. de 2001. São Paulo: Perspectiva, 2007.

IAZZETTA, Fernando. Da escuta mediada à escuta criativa. *Contemporânea – Revista de Comunicação e Cultura*. v. 10, n. 01, 2012.

JARDIM, Rubens. *Fora da estante*. Coleção Poesia Viva. São Paulo: Centro Cultural São Paulo, 2012.

KASTRUP, Virginia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia & ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs.) *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 32-51.

LACERDA, Adriana Bender Moreira de et. al. Hábitos auditivos e comportamento de adolescentes diante das atividades de lazer ruidosas. *Revista CEFAC*, v. 13, n. 2, 2011, p. 322-329

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. trad. Cristina Nunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LARSON GUERRA, Samuel. *Pensar el sonido: una introducción a la práctica del lenguaje sonoro cinematográfico*. México: UNAM, Centro Universitario de Estudios Cinematográficos, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1984.

\_\_\_\_\_. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Daisy Maria Collet de Araujo et. al. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão - dificuldades de comunicação e sinalização*. 4ª ed. Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G.H.* Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MACHADO, Arlindo. Pioneiros do vídeo e do cinema experimental na América Latina. *Significação*, nº33, 2010, p. 21-40.

MARQUES, Rodrigo Rosso. *A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica*. Tese. Doutorado em Educação. Florianópolis: Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

MARQUES, Luciana Pacheco & FERRARI, Anderson. Gestos de silenciamento no/do cotidiano escolar. In: FERRARI, Anderson & MARQUES, Luciana Pacheco (org.). *Silêncios e educação*. Juiz de Fora, MG: Ed UFJF, 2011.

MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. trad. Paulo Neves. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.

MARTINS, Pura Lúcia. *A didática e as contradições da prática*. Campinas: Papirus, 1998.

MARTINS, Bruno Sena. *E se eu fosse cego? Narrativas silenciadas da deficiência*. Porto, Portugal: Afrontamento, 2006.

MASSCHELEIN, Jan & SIMONS, Maarten. Sobre o preço da pesquisa pedagógica. In: \_\_\_\_\_ . *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MEIRA, Luciano. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, dez. 1994.

MEIRA, Marly. *Filosofia da criação*: reflexões sobre o sentido do sensível. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MENDIBURU, Bernard. *3D movie making*: stereoscopic digital cinema from scrip to screen. Burlington: Focal Press, 2009.

MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente cinema*: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

\_\_\_\_\_. *et. al. Inventar com a diferença*: cinema e direitos humanos. Niterói, RJ: Ed. UFF, 2014.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque & GUIMARÃES, Luis Gustavo. Cinema na escola: da formação de professores para prática escolar. FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação*: a lei 13.006 – Reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

MONTE ALEGRE, Paulo Augusto Colaço. *A cegueira e a visão do pensamento*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia Social e do Trabalho. São Paulo: USP, 2003.

MOREIRA, Walter. Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção. *Janus*, Lorena. 2004, v. 1, n. 1, p. 19-30.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello & ROMEU FILHO, Paulo. Apresentação In: \_\_\_\_\_ (orgs). *Audiodescrição - transformando Imagens em Palavras*. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

MUSSI, Monica Cristina. (o) Fora. In: AQUINO, Julio Groppa & CORAZZA, Sandra Mara (orgs.). *Abecedário*: educação da diferença. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

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

NORTON, Maíra. *Cinema oficina*: técnica e criatividade no ensino do audiovisual. Niterói, RJ: Ed. UFF, 2013.

NUNES, Sylvia & LOCÔMANO, José Fernando Bitencourt. O aluno cego: preconceitos e possibilidades. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. v. 14, n. 1, p. 55-64, janeiro/junho de 2010.

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

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: nos movimentos do sentido*. 6ª ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

PASCHOAL, Claudia Lucia Lessa. A imaginação narrativa através do não ver. In: \_\_\_\_\_ . *et. al. Fazeres cotidianos, dizeres reunidos: uma coletânea de textos do Instituto Benjamin Constant*. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014.

PASCUCCI, Maria Verónica. *Silêncio, arte e educação transformadora*. São Luis: EdUFMA, 2011.

PASSOS, Eduardo & BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia & ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs.) *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 17-31.

PELBART, Peter Pál. *Da clausura do fora ao fora da clausura: loucura e desrazão*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

PEREIRA, Dina. Pedagogia do fragmento: uma janela para o inacabamento. In: FRESQUET, Adriana (org.). *Currículo de cinema para escolas de Educação Básica*. Rio de Janeiro: FE-UFRJ, 2013a.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. *Os usos da palavra*. Tese – Doutorado. Faculdade de Educação. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 2007.

\_\_\_\_\_. Performance docente: sentidos e implicações pedagógicas. In: \_\_\_\_\_. *Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2013b.

\_\_\_\_\_, ICLE, Gilberto & LULKIN, Sérgio Andrés. Pedagogia da performance: da presença, do humor e do riso na prática pedagógica. *Revista Contrapontos*. v. 12, n. 3, p. 335-340, 2012.

PILETTI, Claudino. *Didática geral*. 23ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

PIOVEZAN, Stefhanie. *Aspectos históricos e implicações da utilização do efeito 3D no cinema: o caso de A invenção de Hugo Cabret*. 2012. 121 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2012.

QUADROS, Ronice Muller de & KARNOPP, Leodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: Ed. 34, 2009.



\_\_\_\_\_. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. trad. Lillian do Valle. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. *O espectador emancipado*. Trad. Ivone Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

RESENDE, Glauber. *Cinema na escola: aprender a construir o ponto de escuta*. Dissertação – Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Programa de Pós- Graduação em Educação da UFRJ, 2013a.

RESENDE, Catarina Mendes. *Escutar com o corpo: a experiência sensível entre dança, poesia e clínica*. Tese (Doutorado em Psicologia). Niterói: Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFF, 2013b.

RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta*. tradução de Pedro Süsskind. - Porto Alegre: L&PM, 2009.

ROCHA, Solange. *Histórico do INES: Espaço - Informativo Técnico-Científico do INES*. Edição comemorativa, 140 anos. Belo Horizonte: Littera, 1997.

RODRIGUES, Eline Silva. *Inclusão escolar de pessoas com deficiência visual no município de Ipatinga (MG): a perspectiva dos alunos e professores*. Dissertação - Mestrado em Educação. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação da UFMG, 2010.

RODRIGUES, Laercio Ricardo de Aquino. *A primazia da palavra e o refúgio da memória: o cinema de Eduardo Coutinho*. Tese – Doutorado em Multimeios. Campinas: Programa de Pós-Graduação em Multimeios, 2012a.

RODRIGUES, Rodrigo Fonseca. As sonoridades e os devires da escuta cinematográfica. In: *ANIMUS – Revista Interamericana de Comunicação Midiática*. v.11, n. 22, 2012b, p. 325-339.

RODRÍGUEZ, Ángel. *A dimensão sonora da linguagem audiovisual*. trad. Rosângela Dantas. rev. téc. Simone Alcantara Freitas. São Paulo: SENAC, 2006.

SÁ, Alexandre. Outras ilhas. *Revista Poiésis*, n 13, p. 59-69, Ago. de 2009.

SÁ, Simone Pereira de. A trilha sonora de uma história silenciosa: som, música, audibilidades e tecnologias na perspectiva dos Estudos de Som. In: \_\_\_\_\_. *Rumos da cultura da música: negócios, estéticas, linguagens e audibilidades*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SABINO, Kelly. *Arsenal: um bando de ideias sobre arte na educação*. Dissertação. Mestrado em Educação. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, 2015.

SARAMAGO, José. *O conto da ilha desconhecida*. Lisboa: Editorial Caminho, 1999.

SANTOS, Fátima Carneiro dos. “Música das ruas”: o exercício de uma “escuta nômade”. In: *Opus – Revista Eletrônica da ANPPOM*, v. 7, 2000, p. 62-71.

SCHAEFFER, Pierre. *Tratado de los objetos musicales*. trad. esp. Araceli Cabezón de Diego. 2ª reimp. Madri: Alianza Editorial, 2003.

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.

\_\_\_\_\_. *Educação sonora*. Trad. Marisa Fonterrada. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

SCHECHNER, Richard, ICLE, Gilberto & PEREIRA, Marcelo de Andrade. O que pode a Performance na Educação? *Educação & Realidade*. v. 35, n. 2, p. 23-36, 2010.

SCHOENBERG, Arnold. . *Fundamentos da Composição Musical*. trad. Eduardo Seincman, 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

SCHWARTZ, Vanessa. O espectador cinematográfico antes do aparato do cinema: o gosto do público pela realidade na Paris antes do fim de século. In: CHARNEY, Leo & \_\_\_\_\_. *O cinema e a invenção da vida moderna*. trad. Regina Thompson. 2ª ed. rev. São Paulo: Cosac & Naif, 2004.

SILVA, André do Eirado. Maquinar. In: FONSECA, Tania Mara Galli, NASCIMENTO, Maria Lívia do & MARASCHIN, Cleci. *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 153-155.

SKLIAR, Carlos. *Experiências com a palavra: notas sobre linguagem e diferença*. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

\_\_\_\_\_. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: \_\_\_\_\_. *Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

\_\_\_\_\_. *Desobedecer a linguagem: educar*. trad. Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOUZA, Jorgina de Cássia Tannus. *Ouvidos silenciados, mãos que falam: os surdos e a teleinformação*. Dissertação – Mestrado em Educação. Salvador: Programa de pós-graduação em Educação da UFBA, 2005.

SOUZA, Pedro de. Agenciar. In: FONSECA, Tania Mara Galli, NASCIMENTO, Maria Lívia do & MARASCHIN, Cleci. *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 29-31.

STERNE, Jonathan. *The Audible Past: Cultural Origins of Sound Reproduction*. Durham, NC: Duke University Press, 2003.

\_\_\_\_\_. O mp3 como artefato cultural. In: SÁ, Simone Pereira de. *Rumos da cultura da música: negócios, estéticas, linguagens e audibilidades*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. O cinema pela escola: aproximações à Lei 13.006/2014. In: FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação: a lei 13.006 – Reflexões, perspectivas e propostas*. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

THOMA, Adriana da Silva. *O cinema e a flutuação das representações surdas – “Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...” Tese – Doutorado em Educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 2002.

VASCONCELLOS, Jorge. *Deleuze e o cinema*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2006.

\_\_\_\_\_. A pedagogia da imagem: Deleuze, Godard – ou como produzir um pensamento do cinema. *Educação & Realidade*. v. 33, n.1, 2008, p.155-168

VIANA, Gerardo Valdisio Rodrigues & PEREIRA, Eliéser Sales. Um Estudo sobre o Conhecimento. *Revista Científica da Faculdade Lourenço Filho* - v.6, n.1, 2009.

VILARONGA, Iracema. *O potencial formativo do cinema e a audiodescrição: olhares cegos*. Dissertação – Mestrado em Educação. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZORDAN, Paola. Criação na perspectiva da diferença. *Revista do Laboratório de Artes Visuais da UFSM*. Santa Maria, n. 5, p. 62-74, set. 2010.

\_\_\_\_\_. Corpo: conceituações e exemplificações com Spinoza. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade. *Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2013.

ZOURABICHVILI, François. *O vocabulário de Deleuze*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Sinergia, Ediouro, 2009.

## **Referências Filmográficas:**

*A onda traz, o vento leva*. Direção: Gabriel Mascaro. Produção: Rachel Ellis. Brasil: Desvia, Espanha: Artאים, 2012, 1 DVD.

*Ensaio sobre a cegueira*. Direção: Fernando Meirelles. Produção: Andrea Barata Ribeiro, Niv Fichman e Sonoko Sakai. Brasil, Canadá, Japão: O2 Filmes, Rhombus Media e Bee Vine Pictures, 2008, 1 DVD.

*Hoje eu quero voltar sozinho.* Direção: Daniel Ribeiro. Produção: Daniel Ribeiro e Diana Almeida. Brasil: Lacuna Filmes, 2014, 1 DVD.

*Irmãos de fé.* Direção: Moacyr Góes. Produção: Diler Trindade. Brasil, 2004, 1 DVD.

*O cantor de jazz.* Direção: Alan Crosland. Produção: Darryl Zanuck. Estados Unidos, 1927. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rqQnUmKXpBQ>> Acesso em: 29 out. 2016.

*O coro.* Direção: Abbas Kiarostami. Produção: Kanun. Irã, 1982, 1 DVD.

*O grão.* Direção e Produção: Petrus Cariry. Brasil, 2007, 1 DVD.

*Persuasão.* Direção: Roger Michell. Produção: Fiona Finlay e George Faber. Reino Unido, 1995, 1 DVD.

*Marie Antoinette.* Direção: Sofia Coppola. Produção: Callum Greene, Francis Ford Coppola, Fred Roos e Sofia Coppola. Estados Unidos, 2006, 1 DVD.

*Vermelho como o céu.* Direção: Cristiano Bortoni. Produção: Cristiano Bortoni e Daniele Mazzocca. Itália: Oriza Produtora, 2006, 1 DVD.