

CONSTRUÇÃO DO PONTO DE ESCUTA EM EXPERIÊNCIAS DE CINEMA COM ALUNOS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Glauber Resende Domingues – Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRJ

Adriana Mabel Fresquet – Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRJ

Agência Financiadora: CAPES

Resumo: O texto apresenta uma pesquisa centrada na construção do ponto de escuta no cinema com alunos através de experiências de recepção e criação. Dialogamos com autores das teorias de currículo (Macedo, Giroux), outros que discutem o som do cinema (Costa, Chion, Carvalho) e o cinema com a educação (Bergala, Duarte, Fresquet). O ponto de escuta pode significar alguma emancipação intelectual (Rancière), à medida que tensiona o gesto de crer e duvidar do que se vê/escuta no cinema (Comolli). Para realizar a pesquisa filmamos as aulas e depois fizemos uma análise microgenética (Branco & Kelman) de quatro grupos de *frames* junto com as informações registradas em caderno de campo. As conclusões apontam que a atenção ao que se escuta no cinema está fortemente condicionada pela história auditiva dos alunos. Seus acervos culturais emergem, em muitos casos, até ignorando os sons escutados. No ato de criar exercícios a partir de regras de uso do som, prevalece certo predomínio da fala e da música sobre outros tipos de sons e, inclusive, do silêncio. A experiência nos colocou na tensão de uma certa (im)possibilidade do endereçamento da escuta.

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

Introdução

Sabe-se que o cinema não nasceu com som. Nos primórdios, o cinema era mudo, mas o som sempre acompanhou as películas, desde as primeiras, com uma música de fundo, geralmente executada por um piano, um órgão e em alguns casos, até por uma orquestra de câmara. Os sons que eram produzidos pelas cenas gravadas não eram captados pelas câmeras. Deste modo, os diálogos que as personagens travassem não seriam audíveis para os espectadores quando estes assistissem os filmes. Ao período que o recurso de sincronizar os sons com as cenas era ainda impossível ficou convencionado como “cinema mudo”. Somente algum tempo depois o cinema seria uma arte audiovisual como a concebemos hoje, ou seja, com uma junção entre som e imagem. A passagem para o chamado “cinema sonoro” aconteceu na década de 20 (GOMES DE MATTOS, 2006). Por este e outros motivos, considero que seja o cinema a arte que dialoga mais e melhor com outras artes (AUMONT & MARIE, 2003), inclusive pelo fato da linguagem cinematográfica estar constituída, em parte, por elas.

Na presente pesquisa investigamos o conceito de ponto de escuta (homólogo ao ponto de vista no cinema) para conhecer e analisar a possibilidade deste em aulas de cinema na escola. A hipótese do presente estudo consistiu em identificar se os alunos nas aulas de

cinema desenvolvem modos de construção de um ponto de escuta no exercício de ver e fazer filmes, isto é, como espectadores e produtores de filmes em contexto escolar. Como objetivo geral deste trabalho, pretendíamos conhecer e analisar como se constituem os modos de construção de um ponto de escuta no cinema a partir de experiências de exibição e produção de filmes com alunos de uma escola de cinema no contexto da rede pública de educação básica.

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

Referencial Teórico

A ideia de trabalhar com cinema na escola, frequentemente não leva em conta os aspectos estéticos e políticos desta arte, pois quando se pensa em projetar um filme na escola, a intenção que prevalece é a de ilustrar o que o professor está ensinando em sala de aula (DUARTE 2006; FRESQUET, 2007). Neste caso, é possível afirmar que o filme pode servir apenas como um recurso didático, mas que sua potência é tamanha, que esta seria apenas uma das múltiplas possibilidades.

Estas ideias dialogam com a proposta de Alain Bergala, que é professor e cineasta e atuou como conselheiro no projeto *La Mission*, do Ministério da Educação da França (2000-2005). Bergala (2008) propõe o cinema na escola como arte, quebrando a concepção funcionalista que habitualmente é dada a esta linguagem artística no espaço escolar. Desta forma, o cinema seria introduzido na escola como hipótese de alteridade. O cinema vira um outro, um estrangeiro que provoca a instituição escolar com o ato criativo, alterando rotinas de espaço e tempo, perturbando a ordem estabelecida. Ainda propõe uma pedagogia da criação como princípio para se ensinar-aprender cinema. Esta pedagogia tenta recriar os gestos da criação cinematográfica, que são também mentais: *a eleição, a disposição e o ataque* (BERGALA, 2008, p. 133-135).

Estes gestos também são apropriáveis pela educação. No cinema sempre há escolhas a serem feitas. Antes de fazer um filme o diretor faz um grande processo de *eleição*. Ele escolhe o tema, o roteiro, atores, cenários, locações etc. Pensando numa aula qualquer, ver-se-á que o

professor também faz várias escolhas: o tema dentro de um leque de possibilidades, a metodologia, o planejamento das aulas, dentre outros aspectos. A *disposição* consiste na ordem dada aos elementos escolhidos. Ela também é aplicável na atividade do professor, no sentido de se assemelhar à disposição que ele dá à sequência das escolhas no planejamento, execução e revisão ou avaliação das aulas. O terceiro gesto é o *ataque*. Quando se fizer a eleição dos elementos e em que sequência isso aparecerá no enquadramento da câmera, se “ataca” a pré-produção. O ataque, na escola, seria propriamente o acontecimento escolar, exatamente a realização do planejado e organizado, sua análise e revisão posterior. Para este autor o cinema na escola entra como um elemento artístico propulsor para a apreciação estética, atravessando a esfera da criação. Fica claro que o cinema não é visto simplesmente como uma mídia, mas como uma obra de arte que ensina, que afeta, que constrói e desconstrói conceitos.

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

Postas as questões sobre o cinema na escola, apresentamos as ideias sobre o som do cinema. O primeiro trabalho com o qual dialogamos é o de Michel Chion (2011). O autor apresenta uma classificação dos tipos de escuta dos espectadores do cinema. Sua classificação se dá em três tipos. O primeiro é a escuta causal. Segundo ele, a escuta causal “consiste em servirmo-nos do som para informarmos, tanto quanto possível, sobre a sua causa” (CHION, 2011, p. 27). Deste modo, a escuta causal consiste em reconhecer o som que se escuta a partir da provável fonte que o causou. A segunda escuta é a escuta semântica. Chion (2011) aponta que a escuta semântica é “àquela que se refere a um código ou a uma linguagem para

interpretar uma mensagem” (p. 29). Esta escuta tem por objetivo compreender o que significa tal elemento sonoro dentro de uma linguagem pré-determinada. A terceira escuta é a chamada escuta reduzida. Esta escuta “trata das qualidades e das formas específicas do som, independentemente da sua causa e do seu sentido” (p. 29). A partir de tais asserções ousou inferir que esta é uma escuta completamente subjetiva, onde o significado do objeto sonoro torna-se completamente pessoal.

Já Carvalho (2009) amplia as discussões sobre a escuta cinematográfica apresentando mais três tipos. A primeira delas é a “escuta equiparada” (p. 72). Segundo o autor, a escuta equiparada é aquela que leva o espectador a equiparar o som que está escutando realmente com uma escuta interior, ou seja, é uma escuta associativa. É quase que uma escuta psicanalítica. A segunda é a “escuta surda” (p. 75). Esta seleciona o que se quer ou o que se consegue ouvir. Assim, “ela ocorre de diferentes formas e em diferentes níveis, de acordo com as nossas escolhas, expectativas e capacidades de compreensão” (p. 75). A terceira é a “escuta convergente” (p. 77). Esta, como a escuta surda, é uma escuta seletiva, onde o espectador converge o foco de sua atenção para um som ou alguns sons, em detrimento de outros.

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

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

proporciona ao espectador uma interação muito mais intimista, por ser capaz de revelar os pensamentos, as intenções, os sofrimentos e dramas mais particulares de uma personagem, ou seja, sons existentes apenas em sua mente. Não se trata de uma percepção sonora com um foco em determinado acontecimento ‘real’ na imagem. A justificativa desses sons encontra-se apenas nos sentimentos aflorados e compartilhados com os espectadores. (CARVALHO, 2009, p. 63)

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

Apropriar-se do som das palavras ditas no cotidiano escolar é algo muito comum para os atores escolares. No currículo escolar, a palavra tem seu poder tanto no currículo formal, quanto no currículo em ação, bipolaridade esta que Macedo (2006) compreende como uma “concepção hierarquizada de poder – seja de cima-para-baixo seja de baixo-para-cima – que dificulta a possibilidade de pensar o currículo para além da prescrição” (2006, p. 99).

Esta bipartição do currículo tem um contexto histórico:

Historicamente, poderíamos dizer que começamos a falar em currículo formal e currículo em ação como forma de contraposição à noção burocratizada das teorizações tradicionais do campo que acentuavam os documentos legais e as políticas institucionais como foco dos estudos em currículo. (MACEDO, 2006, p. 100)

Segundo a autora, o currículo precisa ser encarado como um espaço onde o poder é oblíquo e um espaço de produção cultural que superem estas dicotomias (MACEDO, 2006, p. 100). Outro autor importante nesta discussão é Henry Giroux. Como fruto da crença na dinâmica cultural, Giroux tinha uma concepção emancipadora de currículo. Nas palavras de Silva (2009): “três conceitos são centrais a essa concepção (...): esfera pública, intelectual transformador [o professor], voz [a dos alunos]” (SILVA, 2009, p. 54). Assim, a produção do currículo é decorrente dos encontros destas esferas e das relações de poder estabelecidas entre

elas. Acredito que os postulados de Giroux têm grande importância para as discussões aqui postas sobre o ponto de escuta, de modo que trago algumas discussões a partir de cada um deles.

Argumentando acerca da esfera pública, o autor refere:

a pedagogia radical precisa de um discurso que clarifique as condições ideológicas e materiais necessárias à promoção de modos críticos de escolarização e modos alternativos de educação para a classe trabalhadora e para outros grupos que sofrem com o impacto da opressão política e econômica. O ponto de partida para tal discurso, em minha opinião, está centralizado em torno da esfera pública e das implicações que isto tem para a pedagogia radical e para a luta política, tanto dentro quanto fora das escolas. (GIROUX, 1986, p. 304).

Neste postulado, afirma-se o papel político que a escola precisa produzir para os envolvidos em suas práticas. Apesar de objetivar que o aluno seja político em sua vida fora da escola, o autor compreende que o currículo escolar deve dar a “oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social”. (SILVA, 2009, p. 55). Ao se construir um ponto de escuta, tendo o cinema como elemento disparador, se objetiva criar nos envolvidos uma posição de um ouvinte que reflita acerca dos sons que ouve, que abra um espaço entre os sons e a escuta.

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

Os professores são considerados mais como obedientes servidores civis, desempenhando ordens ditadas por outros, e menos como pessoas criativas e dotadas de imaginação, que podem transcender a ideologia dos métodos e meios a fim de avaliar criticamente o propósito do discurso e da prática em educação. (GIROUX, 1992, p. 14)

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

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

Em alguma medida, podemos fazer aproximações significativas com as ideias de Rancière (2010b). Em suas considerações iniciais o autor introduz a discussão lembrando Joseph Jacotot, um educador francês que, exilado nos Países Baixos, foi convidado a ensinar em Louvain. Através de um intérprete, pediu que seus alunos comprassem um livro que foi lançado numa edição bilíngue (em holandês e francês). Seus alunos leram até à metade em francês –orientando a atenção para a tradução- e ele pediu que, de alguma maneira, lessem sozinhos o restante do livro. Para surpresa do professor, os alunos, conseguiram ler o restante do livro sozinhos. Este fato começou a inquietar Jacotot, que por sua vez, se viu como um mestre ignorante e começou a refletir e questionar da necessidade de “explicar”. Para Rancière a explicação é própria de uma pedagogia embrutecedora, que se opõe a qualquer gesto de emancipação intelectual.

A voz, como outra dimensão do pensamento de Giroux, também é um elemento crucial neste debate acerca da construção de um ponto de escuta. Para Giroux o conceito de voz

aponta para a necessidade de construção de um espaço onde os anseios, os desejos e os pensamentos dos estudantes e das estudantes possam ser ouvidos e atentamente considerados. (SILVA, 2009, p. 55)

Concebendo o processo educativo como dialógico, Giroux nos leva a pensar em um processo curricular onde todos falam e ouvem. As esferas dominantes da sociedade que regulam a escola, na maioria das vezes não ouvem as vozes daqueles para os quais são elaborados os processos educativos – os alunos. Tenta-se, de alguma maneira, silenciar a voz dos alunos, mesmo que este silenciar consista, apenas, em não abrir espaço para que os alunos falem. Estas esferas têm consciência que o silêncio é um espaço de tomada de consciência de poder.

Sobre o silêncio, Costa (2003) nos alerta que ele não é puro:

É fato que não há como pensar sobre um silêncio ignorando os sons que com ele coexistem ou que lhe fazem fronteira, posto que ambos não só se delimitam como definem um ao outro. O ato em si de tentar estabelecer essa fronteira que defina se estamos ante a um som que quase não ouvimos ou a um momento silencioso mostra a complexidade da relação entre os dois (COSTA, 2003, p. 61-62)

Concordamos com o autor quando este diz que fazemos com que o nosso silêncio coexista com a fala de outrem. Desta maneira, como também aponta o autor, fica claro que o silêncio do ouvinte cria uma fronteira com o som que está sendo produzido por quem fala. Na escola, as produções de sentido são geradas a partir dessas fronteiras e dessas (in)completudes entre som e silêncio. Deste modo, calar e falar, equivalentes ao mostrar e ocultar do conceito do ponto de vista e exercitar o silêncio como espaço de possibilidades são exercícios para a autonomia e para a democracia.

Metodologia

Para a construção de um ponto de vista, já existem pesquisas nas quais há elementos para sua construção. Quando nos referimos ao ponto de escuta, cremos que tais pistas ainda estão para serem desveladas. Do mesmo modo, em ambas trata-se de uma atividade que lida com a vontade dos indivíduos. Para poder responder aos questionamentos acerca da construção de um ponto de escuta, desenvolvemos esta pesquisa numa escola pública de educação básica do Rio de Janeiro.

Para ter uma Escola de Cinema equipada com material cinematográfico, a escola onde foi feita a pesquisa participou de um edital público e foi contemplada na seleção final, depois de um curso de formação de professores. Uma vez escolhida, começamos a conhecer o campo a partir do início do ano letivo de 2012, visitando as aulas da escola de cinema. A direção e a execução do projeto ficavam a cargo de um professor e de um funcionário da escola.

O grupo que participou da pesquisa é formado por alunos de diferentes turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. Durante as aulas eles iam compreendendo os elementos e as etapas do processo criativo do cinema, e dentre outros diversos aspectos, também entrou o som.

Antes de planejar as atividades das aulas, conjuntamente com os professores realizamos uma curadoria de filmes mais adequados para o propósito de identificar um possível endereçamento dos filmes, nos termos de Ellsworth (2001), para a construção de ponto de escuta por parte dos alunos como espectadores. Por fim, escolhemos os seguintes filmes: *5x favela, agora por nós mesmos* (Brasil, Diretores: Wagner Novais, Rodrigo Felha, Cacau Amaral, Luciano Vidigal, Cadu Barcellos, Luciana Bezerra & Manaíra Carneiro, 2009), *Mutum* (Brasil, Direção de Sandra Kogut, 2007) e o curta-metragem de animação *Vida Maria* (Brasil, Direção de Márcio Ramos, 2006).

A justificativa para o uso de cinema brasileiro nas aulas obedece a dois motivos, basicamente. O primeiro é metodológico. Foi aplicada uma metodologia de análise audiovisual na qual é apropriado projetar filmes nos quais o idioma seja o mesmo dos espectadores, neste caso, o português, logo necessário é que o(s) filme(s) exibido(s) seja(m) neste idioma. O segundo é valorizar a introdução do cinema nacional desde a pesquisa na universidade à Educação Básica, tendo em vista o momento que o país passa com a operacionalização de um projeto de lei que introduz o cinema na escola.

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

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

Como parte da análise criativa, utilizamos um método de análise audiovisual para analisar a imagem e o som dos filmes com os alunos. O método elencado para a análise audiovisual é o *método das máscaras* (CHION, 2011). Este método consiste basicamente em

visionar várias vezes uma dada sequência, observando-a ora mascarando a imagem ora cortando o som. Temos a possibilidade de ouvir o som, tal como é, e não como é transformado e mascarado pela imagem; e de ver a imagem tal como é, e não como é recriada pelo som. (CHION, 2011, p. 146)

Na aula introdutória, fizemos uma exibição e discussão de trechos de *Mutum* e de *5x favela – agora por nós mesmos* pelo método das máscaras. Na segunda parte da aula todos saíram pelo espaço escolar, listando e gravando os diferentes sons que a escola produz: as vozes, o sinal, o recreio, os ventiladores, a aula de Educação Física etc. Gravados os sons, os alunos voltaram à sala para falar acerca do processo de escuta desses sons. Como exercício para casa foi pedido que os alunos gravassem sons que são do dia-a-dia de cada um – em casa, no curso, no futebol, etc., para trazer na aula seguinte.

Na segunda aula começamos vendo *Vida Maria*, usando o mesmo método dos filmes anteriores. Após a exibição, conversamos sobre o som e a imagem. Num outro momento foi requerido dos alunos os sons que os estes gravaram em casa. Juntando os sons que foram gravados na escola e trazidos de casa, pedimos aos alunos para criarem uma história que trabalhasse com três elementos sonoros, sendo que um dos elementos precisaria ser um

silêncio de 5 segundos. Exemplo de tríade de sons: passos, silêncio, porta batendo. O exercício foi executado em grupos. A história precisava ser contada com os sons. Enquanto um grupo apresentou, o outro escutou e “criou” mentalmente uma história para o que foi escutado. O grupo que ouvia narrou a história que criou como exercício, e depois, o grupo que apresentou os sons, em sequência, contou a história pensada originalmente. Posteriormente inverteu-se a situação.

A terceira e a quarta aula ficaram mais centradas no processo de criação. Desta forma, na terceira aula foi realizada a seguinte atividade: execução de um exercício, por pequenos grupos, no pátio, de até 15 segundos. Cada grupo teria que filmar alguma situação na qual não se evidenciasse o espaço onde se estava filmando. No momento final do exercício algum som que viesse fora de campo¹ apareceria e nos daria a informação do lugar onde se passava a cena.

Na quarta aula convidamo-los a criar um *tourné-monté*². Eles assistiram a um para ter ideia da proposta. Após a exibição discutiu-se sobre o processo de produção de um exercício deste tipo. Feitas as considerações, propomos aos alunos fazer um exercício cinematográfico nestes moldes, onde a estrutura seria a seguinte: filmar aproximadamente um minuto, no qual os primeiros trinta segundos fossem coerentes entre imagem e som e na segunda parte do minuto a discordância deixasse o espectador confuso em relação à situação, lugar, fala etc, prévia. Neste caso, o som conduziria a atenção do espectador para a situação que está acontecendo realmente. Propomos para os alunos executarem o exercício em um único plano ou em mais de um. Para fazer tal atividade a turma foi dividida em dois grandes grupos.

Para executar a análise *a posteriori*, lançamos mão da análise microgenética. Este é um procedimento metodológico oriundo do campo da psicologia e “constitui um instrumento teórico e metodológico adequado para operacionalizar o conceito vigotskiano de ZDP³ e revela a natureza fundamentalmente interativa do desenvolvimento cognitivo” (FRESQUET, 2008, p. 148). Falando das etapas mais específicas do trabalho, é válido trazer as contribuições de Siegler e Crowley *apud* Fresquet (2008) acerca do processo da análise microgenética:

¹ “O campo definido por um plano de filme é delimitado pelo quadro, mas acontece, frequentemente, que elementos não vistos (situados fora do campo) estejam, imaginariamente, ligados ao campo, por um vínculo sonoro, narrativo e até mesmo visual” (AUMONT & MARIE, 2003, p. 132) [o grifo é meu, para destacar a importância do som para identificar qual elemento físico está fora do campo de visão do espectador]

² *ourné-monté*: filmado/montado exercício proposto por Alain Bergala inspirado no modo de filmar de Jonas Mekas, pelo qual todos os planos a serem filmados são previstos e a montagem é realizada na própria câmera, isto é, não tem montagem posterior à filmagem.

³ Zona de Desenvolvimento Proximal.

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

A análise microgenética

permite, em última análise, que se observe a sequência do fenômeno e os processos de mudança experienciados pelo indivíduo (MACIEL, 2000). É uma abordagem metodológica apropriada para o estudo dos fenômenos que influenciam a relação entre cultura e socialização, (...) (KELMAN & BRANCO, p. 95)

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

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

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

Conclusões

Para as aulas cujas atividades se concentraram na produção de som no cinema, propomos exercícios que pudessem promover uma escuta atenta, autoral, criativa. As atividades foram elaboradas de modo crescente, porém não cumulativas para que, caso algum aluno faltasse, pudesse participar no encontro seguinte.

Assistimos a todas às aulas desde maio até outubro, quando aconteceram as aulas sobre som. Estas foram filmadas com a colaboração de uma bolsista do grupo de pesquisa, a fim de poder fazer uma análise microgenética de parte delas. Com este método foi realizado um registro macro, para poder assistir as aulas filmadas repetidas vezes até identificar as partes mais relevantes e assim fazer recortes “micro” para analisar. O critério da escolha atendeu àqueles grupos de *frames* das interações mais significativas entre os atores da pesquisa, onde pareceu possível apalpar a emergência do novo, da descoberta, da criação ou construção do conhecimento relativos à construção do ponto de escuta. O método também permitiu captar algumas sutilezas nas inflexões de voz, sons do ambiente, nos silêncios, mal entendidos, omissões, etc. que em outras formas de análise provavelmente passariam despercebidos. À medida que a análise avançava, foram se revelando algumas pistas importantes para refletir e problematizar esta importante e ainda obscura questão do cinema. As pistas e as anotações do caderno de campo foram postas lado a lado na hora das análises, que agora nutrem estas considerações.

Creemos que um dos fatores mais relevantes a se considerar é que foi possível identificar uma maior manifestação da escuta causal. Embora seja possível dizer que esta é a escuta mais rudimentar que se pode ter, parece não ser algo espontâneo quando não mediado pela intervenção dos professores. Porém, acredito que ela constitui um *start* para que outras possíveis escutas apareçam. Foi possível também perceber manifestações em menor escala da escuta reduzida. Nela, o espectador tenta falar dos sons que ouve a partir de suas características. Ajudar a escutar um determinado som, perceber a fonte que o causou, descobrir e descrever suas características pode ser um modo de fazê-lo perceber outras maneiras de escutar este mesmo som, traçando pontes com sua memória, com sua história e com sua imaginação.

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

(e se vê). Isto porque o método permite esse ir e vir entre imagem e som, entre o que um esconde e o outro mostra. Ao analisar os diálogos formulados entre a projeção do som e a projeção do filme, observamos algumas falas sensíveis às intenções dos diretores, discriminações sutis sobre efeitos sonoros mixados, limitações do som direto, intencionalidades de produção de afetos, entre outras descobertas.

Nas últimas aulas, centradas na produção, foi possível identificar a tomada de consciência do propósito que eles tinham como autores para a escolha dos sons, falas, silêncios e a disposição dos mesmos, a fim de provocar uma determinada compreensão, sensações e sentimentos nos espectadores. Neste contexto pudemos observar emergindo algo do universo cultural da escuta dos alunos, como algo que poderia chamar de acervo de consciência sonora, ou um modo de pensar o universo sonoro que os rodeia. Os professores conseguiram através do planejamento das atividades, do método escolhido e das intervenções pontuais durante as aulas, promover certo “endereçamento” (ELLSWORTH, 2001), que pensamos contribuir para a construção de um ponto de escuta.

Se considerarmos o papel do professor nisto que chamamos de endereçamento da escuta, inferimos que este age como aquele que não só reflete sobre o que ensina, mas especialmente sobre “como” se ensina. Se intuirmos que grande parte do professorado ainda se forma com os ideais da racionalidade técnica (GIROUX, 1992), este modo de pensar a atitude do professor desestabiliza este modo hegemônico de conceber seu trabalho. Sob esta perspectiva, ele deixa de ser aquele que sabe, para ser aquele que ensina e que aprende junto a seus alunos, correndo riscos juntos.

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

Aprender a construir o ponto de escuta está intimamente associado às escutas anteriores do espectador. Atrevemo-nos a afirmar que nenhum ponto de escuta pode estar desatrelado do modo como o indivíduo vê, escuta e sente o mundo que o rodeia. A escuta é manifestação da memória e também da imaginação. A construção da escuta é a intervenção da alteridade com o intuito de produzir memória. As informações se completam quando não se superpõem. A imagem se enriquece quando um ouvido interpreta os sons que ela produz e vice-versa.

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

REFERÊNCIAS

Bibliográficas:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Filmográficas:

Mutum (Diretora: Sandra Kogut, Brasil, 2007).

Vida Maria (Diretor: Márcio Ramos, Brasil, 2006).

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