GIULIANO MAURIZIO RONCO

Abordagem Triangular do ensino da linguagem audiovisual

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais

Área de Concentração: Teoria Ensino e Aprendizagem da Arte

Orientadora: Profa. Dra. Maria Christina de Souza Lima Rizzi

São Paulo

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Ronco, Giuliano Maurizio

Abordagem Triangular do ensino da linguagem audiovisual /
Giuliano Maurizio Ronco ; orientadora, Maria Christina de
Souza Lima Rizzi. -- São Paulo, 2018.
122 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes
Visuais - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de
São Paulo.

Bibliografia
Versão original

1. Arte-educação 2. Abordagem Triangular 3. Linguagem
Audiovisual 4. Cinema I. Rizzi, Maria Christina de Souza
Lima II. Título.

CDD 21.ed. - 700.7

Nome: RONCO, Giuliano Maurizio

Título: Abordagem Triangular do ensino da linguagem audiovisual

Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em
Artes Visuais

Julgamento da Banca Examinadora: _____ data: _____/_____/_____

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Todo o esforço para a realização deste trabalho é dedicado a quem acredita que a arte é o caminho pelo qual a escola pode se reconciliar com a vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar à minha orientadora Prof.^a Dra. Maria Christina de Souza Lima Rizzi. Sua parceria extrapolou o âmbito da relação acadêmica. Obrigado por acolher minhas dificuldades e oferecer um sentido para suas superações. Obrigado por me ajudar a reconhecer a importância do meu trabalho. Obrigado por me orientar.

Agradeço à Prof.^a Dra. Sumaya Mattar por ter aceito meu projeto no início deste trabalho. Obrigado pelos primeiros e fundamentais questionamentos.

Agradeço à instituição que me acolheu durante 4 meses, onde exerci o cargo de professor de Foto & Vídeo. Meu especial agradecimento se dirige ao diretor pedagógico Francisco Ferreira. Obrigado pela disponibilidade e por todo o apoio durante a redação da dissertação.

Agradeço ao meu colega e amigo Maurício da Silva. Obrigado por dividir algumas horas em conversas mais que enriquecedoras. Obrigado por sua paciência e por sua colaboração.

Agradeço ao meu colega e amigo Radamés Rocha. Obrigado por se prontificar a fazer a revisão do trabalho. Teu reforço chegou em muito boa hora.

Agradeço à minha amiga e também professora Renata Perche. Obrigado pela ajuda na tradução do resumo para o inglês. *Thank you.*

Agradeço à minha amiga Ester Marçal Fer. Obrigado por ler a introdução e me oferecer a generosidade dos teus comentários.

Agradeço a todos os colegas pesquisadores do programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Suas colaborações se manifestaram das mais diferentes formas. Dos pequenos cafés informais, à profundidade das reuniões em salas fechadas.

Agradeço a todo o corpo técnico e serviço de pessoal da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Obrigado por todo atendimento prestado.

Agradeço ao meu amigo Diogo Ribeiro Valim. Obrigado por aquela conversa na cozinha de casa. Ela foi responsável por mudar tudo. Obrigado por me ajudar a terminar esta empreitada.

Agradeço à minha namorada Fernanda D'Angelo. Obrigado pela paciência. A escrita é um exercício solitário, no entanto, ainda que estivesse sozinho no computador, não me senti desacompanhado nessa empreitada. Obrigado, aborzinha.

E, por fim, não sei se é possível que uma gata receba um agradecimento. Ainda assim, agradeço à Samba, que para mim é muito mais que uma gata. Obrigado por me fazer companhia deitada sobre a mesa ao meu lado, ou no meu colo, ou rodeando a cadeira durante quase todo o meu tempo sentado, enquanto escrevia a dissertação. Miau.

RESUMO

RONCO, Giuliano Maurizio. **Abordagem Triangular do ensino da linguagem audiovisual**. 2018. f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Este trabalho tem como tema central a epistemologia do audiovisual, na medida em que é o relato de uma investigação sobre a maneira com que adolescentes podem aprender a fazer cinema no ambiente escolar. A experiência docente aqui descrita aconteceu num colégio particular da cidade de São Paulo, durante o segundo semestre do ano de 2015, e se aproveitou do fenômeno da disseminação, entre os estudantes, de câmeras de gravação de vídeos embutidas nos smartphones. A metodologia desenvolvida teve como base a transposição dos conceitos da Abordagem Triangular do ensino das artes visuais, sistematizada por Ana Mae Barbosa, em conjugação com um referencial teórico proveniente das áreas do cinema e audiovisual, com uma menção especial aos escritos de Alain Bergala, Jean-Claude Carrière e Andrei Tarkovski. A reflexão sobre esta experiência é agora oferecida ao público envolvido com as questões contemporâneas de ensino-aprendizagem do audiovisual nas escolas, universidades e cursos livres espalhados pelo Brasil.

Palavras-chave: Abordagem Triangular; Linguagem Audiovisual; Cinema; Arte-Educação.

ABSTRACT

RONCO, Giuliano Maurizio. **Triangular Teaching Approach in Audiovisual Language**. 2018. f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

This work has as its central theme the epistemology of the audiovisual language, since it is the report of an investigation about the ways in which adolescents learn the filmmaking process into the school environment. The teaching experience described here took place in a private school in the city of São Paulo during the second semester of 2015, and took advantage of the phenomenon that possessing video recording cameras embedded in smartphones is widely disseminated among students. The methodology developed in this dissertation was based on the transposition of the concepts of the Triangular Teaching Approach in Arts, systematized by Ana Mae Barbosa, in conjunction with a theoretical references originally from the cinema and audiovisual areas, with special reference to the writings of Alain Bergala, Jean-Claude Carrière and Andrei Tarkovski. The reflection upon that this experience is now offered to the public involved in contemporary audiovisual teaching-learning issues in schools, universities and courses throughout Brazil.

Keywords: Triangular Teaching Approach; Audiovisual Language; Cinema; Art-Education.

SUMÁRIO

1	Introdução	11
2	Descrição do contexto inicial	20
2.1	Plano de Estudos para o 3º bimestre	23
2.1.1	Conteúdos do Plano de Estudos do 3º bimestre	25
2.1.2	Expectativas de aprendizagem do 3º bimestre	28
2.1.3	Instrumentos de avaliação do 3º bimestre	32
2.2.1	Aulas 01 e 02 do 3º bimestre	34
2.2.2	Aulas 03 e 04 do 3º bimestre	39
2.2.3	Aulas 05 e 06 do 3º bimestre	41
2.2.4	Aulas 07 e 08 do 3º bimestre	44
2.2.5	Aulas 09 e 10 do 3º bimestre	49
2.2.6	Aulas 11 e 12 do 3º bimestre	50
2.2.7	Aulas 13 e 14 do 3º bimestre	51
2.2.8	Aulas 15 e 16 do 3º bimestre	52
2.3	Reflexões sobre o 3º bimestre	56
3	A Abordagem Triangular do ensino das artes visuais	59
4	A Abordagem Triangular do ensino da linguagem audiovisual	65
4.1	Leitura da obra no ensino da linguagem audiovisual	66
4.2	Contextualização no ensino da linguagem audiovisual	72
4.3	Fazer artístico no ensino da linguagem audiovisual	76
5	Plano de Estudos para o 4º bimestre	83
5.1.1	Conteúdos do Plano de Estudos do 4º bimestre	88
5.1.2	Expectativas de aprendizagem do 4º bimestre	89
5.1.3	Instrumentos de avaliação do 4º bimestre	90
5.2.1	Aulas 01 e 02 do 4º bimestre	91
5.2.2	Aulas 03 e 04 do 4º bimestre	94
5.2.3	Aulas 05 e 06 do 4º bimestre	97
5.2.4	Aulas 07 e 08 do 4º bimestre	99
5.3.5	Aulas 09 e 10 do 4º bimestre	103
5.3.6	Aulas 11 e 12 do 4º bimestre	106
5.3.7	Aulas 13 e 14 do 4º bimestre	108

5.3.8	Aulas 15 e 16 do 4º bimestre	110
5.3.9	Aulas 17 e 18 do 4º bimestre	111
5.3.10	Aulas 19 e 20 do 4º bimestre	113
5.4	Reflexões sobre o 4º bimestre	114
6	Considerações finais	118
	Referências	122

INTRODUÇÃO

Métodos e abordagens para o ensino da arte surgirão enquanto professores-pesquisadores puderem desenvolvê-los. É a partir desta afirmação que esta dissertação de mestrado se configura: o relato de uma experiência em sala de aula que passou por um longo período de amadurecimento e reflexão. O núcleo desta dissertação está na releitura e aplicação dos conceitos da Abordagem Triangular para a criação de uma metodologia de ensino do audiovisual, para alunos do 8º ano do ensino fundamental de um colégio particular de São Paulo.

A sistematização da Abordagem Triangular foi um trabalho realizado por Ana Mae Barbosa. Os princípios que a caracterizam estão difundidos em diversos livros. Para esta dissertação o fundamento teórico de referência principal encontra-se no texto *Arte-educação pós-colonialista no Brasil: Aprendizagem Triangular* presente no livro *Tópicos Utópicos*, e que funciona como uma espécie de síntese de como a Abordagem Triangular surgiu e se desenvolveu. Deve ser mencionado também o livro *A Imagem no Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos* onde é possível encontrar uma afirmação que estabelece um diálogo imediato com a frase que abre esta introdução: "Arte-educação é epistemologia da arte e, portanto, é a investigação dos modos como se aprende arte na escola de 1º grau, 2º grau, na universidade, e na intimidade dos ateliês" (BARBOSA, 2009, p. 7).

Devido à natureza dos conteúdos abordados na experiência de ensino relatada, existem dois vocábulos muito presentes ao longo do texto desta dissertação: cinema e audiovisual. Além deles, existem também uma série de outras expressões derivadas dos mesmos, tais como: linguagem cinematográfica, processo cinematográfico, linguagem audiovisual, obra audiovisual, etc. Para evitar possíveis desentendimento por parte dos leitores quanto aos sentidos adotados por este trabalho no que se refere a estes dois termos principais, torna-se necessário um breve comentário a respeito de sua conceituação.

Com relação ao cinema podemos citar, por exemplo, uma afirmação de Jean-Claude Bernardet, uma das maiores autoridades no cenário acadêmico brasileiro, autor de mais de 20 livros dedicados ao estudo da matéria, além de ser um dos fundadores do primeiro curso universitário de cinema do Brasil na Universidade de Brasília (UnB). Bernardet foi professor no curso de cinema da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) entre os anos de 1968 até 2004, quando se

aposentou. Em 1980 publicou um livro de pequeno formato com o seguinte título: *O que é Cinema*. Trata-se de uma obra de caráter introdutório, onde o autor percorre temas fundamentais, entre eles: o surgimento e o desenvolvimento da linguagem cinematográfica, o conflito entre arte e indústria, o caráter de mercadoria da obra cinematográfica, a tênue e quase invisível fronteira entre realidade e fantasia, a relação entre a obra e o público, um pequeno panorama do cinema brasileiro, além de algumas vertentes diferentes do cinema clássico americano, tais como o cinema experimental e o cinema militante.

Na última página do livro, depois de ter examinado tantos tópicos pertinentes e capazes de oferecer uma análise sobre o assunto, Bernardet retoma a questão:

O que é o cinema? No final do livro vocês não sabem. **Eu também não** (grifo do pesquisador). Com certeza, não é possível responder a tão pretensiosa pergunta. O texto não se pretende mais que um passeio em torno de alguns eventuais problemas que se colocam pessoas que estudam cinema. (BERNARDET, 1980, p. 117)

Pois bem, se Jean-Claude Bernardet resistiu à cilada de oferecer uma resposta para tal pergunta, por que nós o faríamos? Afinal, além do cinema significar um aparelho, um espaço, um espetáculo, uma indústria, ele também significa uma arte e uma linguagem em constante renovação. Outro premiado escritor e diretor francês, Jean-Claude Carrière, ex-presidente da *École nationale supérieure des métiers de l'image et du son*, mais conhecida como *La Femis*¹, ao comentar o fenômeno da constante autodescoberta que contribui para dificultar a definição do cinema, descreveu o seguinte:

Ele (o cinema) se formou, antes de mais nada, a partir de si mesmo. Inventou a si mesmo e imediatamente se copiou, se reinventou e assim por diante. Inventou até mesmo funções ainda desconhecidas: operador de câmera, diretor, montador, engenheiro de som; todos, gradualmente, desenvolveram e aperfeiçoaram seus instrumentos de trabalho. E foi através da repetição de formas, do contato cotidiano com todos os tipos de plateias, que a linguagem tomou forma e se expandiu, com cada grande cineasta enriquecendo, de seu próprio jeito, o vasto e invisível dicionário que hoje todos nós consultamos. **Uma linguagem que continua em mutação** (grifo do pesquisador), semana a semana, dia a dia, como reflexo veloz dessas relações obscuras, multifacetadas,

¹ Maiores informações sobre *La Femis* estão disponíveis no site da instituição. Disponível em: <<http://www.femis.fr/francais>>. Acessado em: 27 ago. 2018.

complexas e contraditórias, as relações que constituem o singular tecido conjuntivo das sociedades humanas. (CARRIÈRE, 2014, p. 21)

Cinema é uma palavra derivada do cinematógrafo, que foi um aparelho patenteado pelos irmãos Lumière no dia 13 de fevereiro de 1885 (MANNONI, 2003, p. 412). O que atribuiu fama e sucesso a este dispositivo foi sua capacidade de imprimir numa película fotossensível, o filme, as imagens do mundo que estavam diante do conjunto de lentes que fazia parte do aparelho. No entanto, diferentemente da fotografia que permitia a impressão de uma imagem capturada por uma lente sobre um suporte, o cinematógrafo permitia a captura e a impressão de uma **sucessão de imagens** na película.

O triunfo, todavia, não veio em decorrência da quantidade de "fotografias" feitas em sequência pelo aparelho dos irmãos Lumière. O que cativou a admiração do público foi que a sequência de imagens registradas num intervalo de tempo, ao serem reproduzidas pelo mesmo cinematógrafo, transmitiam uma sensação de movimento. Eram imagens "vivas".

E vivo seguiu o cinema. A implementação de uma indústria e o desenvolvimento de novos e melhores aparelhos, bem como de películas mais adequadas ao seu uso, não dependeram do cinematógrafo aperfeiçoado pelos irmãos Lumière (MANNONI, 2003, p. 412). Eles tiveram seus méritos, seu reconhecimento, popularizaram o nome do aparelho, no entanto:

O cinema, a exemplo da lanterna mágica do século XVII, bateu asas e voou para fora dos laboratórios e das oficinas mecânicas, sem nenhuma autorização de seus primeiros "inventores". Foram os homens do espetáculo [...] que revelariam ao público as maravilhas e as **inesperadas possibilidades artísticas** (grifo do pesquisador) da projeção animada. (MANNONI, 2003, p. 452)

Em pouco tempo o cinema deixou de significar apenas um aparelho, ou uma novidade tecnológica que provocava a curiosidade do público. Seu desenvolvimento e expansão nas mãos dos homens de espetáculos, como o ilusionista Georges Méliès (MANNONI, 2003, p. 412), fizeram com que o cinema assumisse um novo patamar, e se estabelecesse como uma arte. Uma arte que permitia (e ainda permite) a criação de imagens e sons que ao serem exibidos para o público tinham um poder de convencimento (e ainda têm), ao ponto de interferirem no seu estado psicológico, nos seus valores, nas

suas crenças. Uma arte que permitia (e ainda permite) a mistura entre fantasia e realidade num casamento misterioso, e ao fazer isso, tocar a verdade de cada um.

O cinema é uma mídia jovem, pelo menos em comparação com a maioria das outras mídias. Pintura, dança, literatura e teatro existem há milhares de anos, enquanto o cinema existe há pouco mais de um século. Mesmo nesse **período relativamente curto**, esse meio recém-chegado se estabeleceu como uma **forma de arte** (grifos do pesquisador) forte e poderosa. (BORDWELL, 2013, p. 27)

Uma arte que se expressava através de uma forma (imagem e som) que exigia (e ainda exige) um certo aparato técnico, pois para garantir o contato com seu público, uma série de requisitos precisavam (e ainda precisam) ser preenchidos, desde a captação até a exibição.

Mas a arte do cinema tem algumas características pouco usuais, as quais devemos enfatizar logo de cara. Mais do que a maioria das outras artes, o cinema depende de tecnologias complexas. Sem máquinas, as imagens dos filmes não se moveriam e os cineastas não teriam nenhuma **ferramenta** (grifo do pesquisador). (BORDWELL, 2013, p. 27)

Essa particularidade do cinema, de ser uma arte em que o ato de criação artística está essencialmente conectado a um dispositivo tecnológico, influencia diretamente nas possibilidades de criação da obra cinematográfica. Por exemplo, na câmera de cinema tradicional, durante a etapa de filmagem, para que a imagem diante da lente possa ser impressa na película uma certa quantidade mínima de luz é necessária. O som para ser captado, exige a presença de um microfone. Além disso, a câmera de cinema demanda certos procedimentos e o trabalho conjunto de uma equipe para poder funcionar devidamente. Outra particularidade que a imagem gravada na película apresenta é a necessidade de um processo químico de revelação do filme para poder ser vista, ou seja, a imagem não está disponível para ser vista pelo público, e nem pelo realizador, imediatamente após a filmagem. Da mesma forma, o som gravado pelo microfone precisava de um reprodutor, além de um alto-falante para poder ser ouvido.

Um exemplo de como as ferramentas (aparato de filmagem) interferiam na maneira como se criavam as imagens (e ainda interferem) pode ser constatado no advento do

cinéma-vérité, ou cinema-verdade², na década de 60. Esse gênero do filme documentário tirou proveito dos avanços técnicos que permitiram aos seus realizadores filmar imagens e registrar sons em lugares e condições antes inimagináveis.

O *cinéma-vérité* surgiu por uma grande quantidade de bons motivos. [...] O cinema tradicional havia-se rodeado de tão grande coleção de **acessórios incômodos** (grifo do pesquisador) - câmeras volumosas, trilhos, carrinhos, cabinas a prova de som, tripés, gruas - que intimidava e inibia, principalmente aos que não eram profissionais. (REISZ; MILLAR, 1978, p. 309)

E ainda:

Assim, surgiram gradualmente as **câmeras leves**, juntamente com os **gravadores de fita portáteis de alta qualidade**. Os filmes de 16mm de melhor qualidade, que podiam ser ampliados para 35mm sem aumento sério de granulosidade, também ajudaram. Esse equipamento é facilmente transportado por uma **equipe de dois homens** (grifos do pesquisador), que podem movimentar-se desembaraçadamente dentro e em torno do seu assunto. (REISZ; MILLAR, 1978, p. 309)

Tendo em mente essa relação de intimidade entre ferramenta e possibilidades de criação no cinema, retornemos ao desafio de elaborar uma definição. Podemos afirmar que: desde a sua criação o cinema é uma arte que permite a expressão através de imagens e sons inscritos no tempo, criados através de equipamentos para seu registro, manipulação e exibição. Ou, como definiu Gene Youngblood: "Cinema é a arte de organizar fluxos audiovisuais no tempo" (YOUNGBLOOD, 2017, p. 124), num texto em que o próprio autor reforça a intenção de "separar o cinema de sua mídia, do mesmo modo como se separa a música de seus instrumentos específicos" (YOUNGBLOOD, 2017, p. 124).

A definição proposta por Youngblood apresenta uma questão fundamental a ser examinada para passarmos à análise da diferenciação entre cinema e audiovisual. Afinal, o que seria fazer cinema sem usar a câmera de cinema? Antes de propor uma resposta a essa pergunta, vale uma introdução de Arlindo Machado sobre quem é Gene Youngblood: "o primeiro a pensar a **convergência** (grifo do pesquisador), num livro histórico sobre o tema

² De acordo com o *Dicionário Teórico e Crítico de Cinema* (AUMONT; MARIE, 2005, p. 50), o cinema-verdade foi uma expressão proposta por Edgar Morin e Jean Rouch no Manifesto publicado por ocasião do lançamento de seu filme *Crônica de um verão* (1960). Os dois realizadores propõem uma maneira de filmar que incorpore os novos e mais leves equipamentos, inclusive de uma forma a não os deixar escondidos. A interferência do cineasta, inclusive, pode fazer parte e é incorporada na narrativa durante o momento da filmagem. Não se trata apenas de uma forma de produção que incorpora as novas tecnologias, e sim de um posicionamento estético e moral, que também é permitido por elas.

intitulado *Expanded Cinema*. Ele percebe, a partir do cinema experimental norte-americano e do surgimento da televisão, do vídeo e do computador, que o conceito tradicional de cinema havia explodido" (MACHADO, 2008, p.66).

A convergência mencionada por Arlindo Machado a respeito do pensamento de Gene Youngblood, entende que dentro do universo da cultura, podemos imaginar as artes ou os meios de comunicação como áreas do conhecimento em forma de esferas que não têm uma delimitação precisa e são permeáveis entre si. É preciso considerar também que há "conflito, embate, surgimento de novas tendências e movimentos antagônicos" (MACHADO, 2008, p.64) no âmago desses meios. Por fim, o dinamismo inerente a essas áreas do conhecimento faz com que "o centro mais denso do círculo identificador de sua especificidade, comece a se confundir com os outros" (MACHADO, 2008, p.65), ou seja, as esferas que representam as artes e os meios de comunicação começam a se misturar umas com as outras, o que faz com que se chegue a "um novo patamar da história dos meios: o momento da convergência" (MACHADO, 2008, p.65).

Feita esta explicação sobre a convergência, podemos prosseguir com a resposta para a pergunta de como fazer cinema sem a câmera de cinema. Para isso, voltemos ao comentário de Arlindo Machado sobre Gene Youngblood:

No entender de Youngblood, podíamos pensar o cinema de uma outra maneira, um cinema *lato sensu*, seguindo a etimologia da palavra (do grego *kinema-éματος+gráphein*, "escrita do movimento"), que inclui todas as formas de expressão baseadas na imagem em movimento, preferencialmente sincronizadas a uma trilha sonora. Nesse sentido expandido de arte do movimento, televisão e vídeo também passam a ser cinema, assim como a multimídia. Pensado dessa maneira, o cinema encontra uma vitalidade nova, que pode não apenas evitar o seu processo de fossilização com também garantir a sua hegemonia perante as demais formas de cultura. Eis por que essa arte das imagens em movimento - que no passado já foi teatro de sombras, caverna de Platão, lanterna mágica, praxinoscopia (Reynaud), fenaquistiscopia (Plateau), cronofotografia (Marey) e depois se tornou cinematografia (no sentido que lhe deu Lumière) - está sofrendo agora um novo corte em sua história para se tornar cinema expandido, ou seja, audiovisual. (MACHADO, 2008, p.66)

Ao realizar o exercício de seguir com esse exemplo de Arlindo Machado, apenas para efeito de argumentação, de considerar a existência de um cinema *lato sensu*, conforme explicado acima, o que seria um cinema *stricto sensu*? Resposta: seria aquele cinema possível de ser realizado exclusivamente através da película fotossensível da câmera de cinema, excluídas todas as outras formas de expressão da imagem em movimento. Ou seja,

o cinema *lato sensu* (audiovisual) é feito por todos os meios que permitem a criação de imagens e sons inscritos no tempo (cinema, televisão, vídeo, computador), enquanto que o cinema *stricto sensu* refere-se à arte que tem como núcleo específico a criação da imagem através do princípio químico-físico, e uma linguagem ofertada por esse sistema reconhecível através das obras que ele produz, os filmes.

Uma descrição menos sofisticada, e nem por isso menos correta, do conceito de audiovisual pode ser encontrada numa apostila³ de caráter introdutório, escrita por Ester Marçal Fer, pesquisadora e docente no curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA):

A palavra audiovisual é formada pela junção de outras duas palavras: áudio e visual, ou seja, som e imagem. Podemos dizer que **a palavra audiovisual é, na realidade, um grande guarda-chuva** (grifo do pesquisador), pois abrange toda a obra que é produzida com a intenção de criar a impressão de movimento, utilizando imagem e som. Não importa como você captura, exhibe ou transmite essas imagens e esses sons, seja pelo cinema, pelo vídeo, pela tevê, seja pela Internet, seja filme de ficção, seja documentário, desenho animado, videoclipe, novela; é tudo audiovisual. (FER, 2010, p. 5)

A linguagem da apostila é simples e precisa. Nela, o cinema é apresentado como mais um capítulo na história da humanidade na busca por "representar o seu mundo e se expressar por imagens e sons" (FER, 2010, p. 5). Outros capítulos desta história incluem a televisão, o vídeo, a imagem digital, enfim, todos os outros dispositivos que permitem o acesso à linguagem do audiovisual.

O cinema pode ser considerado o ponto de partida para o desenvolvimento da linguagem audiovisual, tal como é descrito no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense (UFF). Na seção destinada a descrever os objetivos do curso, está o desígnio da instituição em "considerar que o **Cinema constitui a matriz histórica da criação das linguagens e técnicas do Audiovisual** (grifo do pesquisador) e, como tal, deve ser o ponto de partida e a referência constante dos estudos nestas áreas" (UFF, 2008, p. 6). No entanto, é justo igualmente respeitar as diferenças entre os meios, especialmente no que se refere às

³ A apostila foi criada com o intuito de democratizar o acesso, fomentar o interesse e fornecer informações básicas da linguagem e do fazer audiovisual. Fez parte, na época de sua disponibilização, de um conjunto de ações desenvolvidas pelo Núcleo de Produção Digital (NPD) de São Carlos, através de recursos da Fundação Educacional São Carlos (FESC) e do Fundo Nacional de Cultura através de convênio com o Governo Federal no programa Olhar Brasil da Secretaria do Audiovisual.

possibilidades de criação derivadas das suas características técnicas, e que também influenciam nas suas relações com o público.

Portanto, nesta dissertação, a referência ao cinema é feita levando-se em consideração seu aparecimento histórico, o seu aparato técnico, as suas múltiplas possibilidades de criação e a sua linguagem que foi descoberta, identificada, nomeada (YOUNGBLOOD, 2017) e estudada à medida que os filmes, seus filhos legítimos, foram sendo realizados. Já a referência ao audiovisual, nesta dissertação, é feita levando-se em consideração as múltiplas possibilidades de produção de imagens e sons a partir de dispositivos de gravação (câmeras), ou criação (computadores), e que também precisam de algum tipo de dispositivo técnico para serem vistos pelo público. Estão incluídos nesse segmento o cinema, a televisão, o vídeo, a imagem digital, sendo que cada uma dessas mídias, dentro das suas singularidades, é portadora de uma linguagem própria que, em seu conjunto, são reconhecidas como a linguagem audiovisual.

Feito o comentário (nem tão breve como imaginado de início) a respeito dos dois termos fundamentais usados ao longo desta monografia, outro esclarecimento se faz necessário. A ideia de fazer uma dissertação de mestrado sobre a experiência de ter usado a Abordagem Triangular como fundamento para a formatação de uma metodologia de ensino da linguagem audiovisual para alunos do 8º ano do ensino fundamental aconteceu depois de encerrada a experiência. Portanto, grande parte das análises aqui apresentadas foram feitas à medida que a dissertação foi sendo escrita. Isso não exclui e nem invalida todo o processo que aconteceu durante o trabalho, recheado de reflexões, no colégio. Esta dissertação realizou um aprofundamento destas reflexões, e buscou incluir um referencial teórico de apoio para dialogar com as decisões pedagógicas que foram tomadas durante a realização da prática educativa na instituição de ensino.

Dessa forma, a organização desta monografia segue a ordem cronológica de como os fatos aconteceram durante a experiência no colégio, ao mesmo tempo em que oferece um aprofundamento teórico que acompanha a reflexão mais aprofundada da experiência. Assim sendo, a estrutura da dissertação está dividida em seis partes:

- primeira parte - introdução;
- segunda parte - relato dos dois primeiros meses de trabalho no colégio;
- terceira parte - apresentação da Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa;

- quarta parte - relato de como foi pensada a transposição dos conceitos da Abordagem Triangular do ensino das artes visuais para uma Abordagem Triangular do ensino da linguagem audiovisual;
- quinta parte - relato dos dois últimos meses de trabalho no colégio, com a aplicação da nova metodologia de ensino baseada na Abordagem Triangular;
- sexta parte - considerações finais.

DESCRIÇÃO DO CONTEXTO INICIAL

O colégio em que o trabalho feito serviu como experiência para este relato apresenta uma particularidade no oferecimento da arte para seus alunos. Nele, a partir do 8º ano do ensino fundamental, os alunos podem escolher uma dentre quatro opções denominadas como linguagens das artes. Estas linguagens são: Música, Artes Visuais, Artes Cênicas e Foto & Vídeo. Ou seja, a cada semestre os alunos de um mesmo ano são convidados a fazer uma opção dentre as quatro linguagens oferecidas. As turmas são montadas de forma a manter um equilíbrio no número de participantes. Uma vez formadas as turmas, cada uma das linguagens formata seu plano de estudos para o semestre de acordo com sua própria especificidade.

Outra particularidade desta escola reside no chamado estudo de eixo temático. A partir do 2º ano do fundamental, até a 3ª série do ensino médio, fica estabelecido um tema comum para cada ano que precisa ser, de alguma forma, incorporado dentro do desenvolvimento natural das disciplinas. Ou seja, os alunos de um mesmo ano, ou série, têm autonomia para desenvolver uma linha de pesquisa e os aspectos a serem investigados, mas sempre dentro do eixo temático proposto pela instituição. No que se refere às disciplinas de cada ano, a participação no eixo temático pode ser manifestada como uma proposta de atividade, uma leitura de texto ou a realização de um exercício. Enfim, na medida do possível, todos participam. Trata-se, no fundo, de fazer com que a arbitrária divisão do ensino escolar em diferentes matérias seja de certa forma atenuada por um eixo temático comum a todas elas, inclusive a arte. O tema proposto para ser estudado pelo 8º ano do ensino fundamental durante o período que compreendeu a realização deste trabalho foi: Como conciliar desenvolvimento e conservação?

No dia 27 de julho de 2015 fiz o exame admissional para fazer parte do quadro de professores da escola. Fui escolhido para ser o docente responsável pela disciplina Foto & Vídeo, uma das 4 linguagens das artes possíveis de serem escolhidas pelos alunos do 8º ano do ensino fundamental.

Esta seria minha primeira experiência como professor de artes numa escola, depois de apresentar meu trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Artes Plásticas, cursada na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA USP). O TCC foi apresentado em abril, e fui chamado para começar a trabalhar já em agosto de 2015.

Embora recém-formado em Artes Plásticas, já exercia a função de professor havia 10 anos. Isso porque Artes Plásticas corresponde a minha segunda graduação. A primeira foi Bacharelado em Cinema e Vídeo, completada ao final de 2002, pela mesma ECA USP. Ou seja, nos anos anteriores, além da experiência no mercado de trabalho audiovisual, sobretudo como editor de televisão e montador de documentários, exerci a função de professor da linguagem audiovisual em cursos livres, cursos profissionalizantes, numa outra escola e também no ensino superior. Por 6 anos fui professor no curso de Bacharelado em Audiovisual no Centro Universitário Senac, sendo que a maioria das disciplinas ministradas durante esse período pertenciam às áreas de edição e direção.

A contratação pelo colégio, além de proporcionar um natural entusiasmo pelo início de um novo projeto, foi também cercada por uma mistura de ansiedade e curiosidade. Ansiedade causada pela expectativa de não saber quais seriam os desafios a serem enfrentados. Curiosidade para saber se as soluções para os desafios ainda desconhecidos naquele momento teriam um resultado positivo. Não seria a primeira vez que trabalharia a linguagem audiovisual numa escola, onde as demandas que cercam o ensino de audiovisual muitas vezes não estão muito claras. Já havia passado por outros cursos em instituições de infraestrutura bem mais precária. Portanto, o que a princípio poderia se tornar motivo de apreensão, como a falta de infraestrutura⁴, ou o desconhecimento das demandas que um curso de linguagem audiovisual exige⁵, não seriam exatamente uma novidade. O que mais gerava preocupação era a maneira como a proposta seria recebida pelos adolescentes. No fundo, havia uma consciência de que o bom funcionamento do curso dependia do estabelecimento dessa boa relação.

⁴ Ao falar em infraestrutura para um curso de linguagem audiovisual podemos pensar em três tipos de situações: aula expositiva, exibição de material audiovisual e a realização de exercícios práticos. A aula expositiva não demanda muita coisa. Apenas a performance do professor e, eventualmente, uma lousa ou quadro branco para anotações. A exibição de material audiovisual pressupõe equipamentos capazes de exibir imagem e som. Pode-se usar um monitor, televisão ou projetor. No caso de se usar um projetor, é importante contar com o controle de iluminação do ambiente. Se o espaço for muito amplo, caixas de som podem ser necessárias, além de uma tela com maior tamanho. Enfim, os equipamentos necessários para uma satisfatória exibição de material audiovisual dependem das circunstâncias e do ambiente, e podem ser combinados de várias maneiras. Já para o caso da realização de exercícios práticos, os equipamentos também podem variar muito. Com exceção dos exercícios de roteiro que lidam apenas com a escrita, todas as demais áreas vão exigir algum tipo de material ou equipamento. Fotografia pode demandar projetores e câmera, gravação precisa de câmera, edição precisa de computador e software de edição, som precisa de microfones, caixas de som, computador e software de edição. Os equipamentos podem variar dependendo da complexidade do exercício proposto.

⁵ As demandas de um curso que trabalhe a linguagem audiovisual também podem variar muito. Em todos os casos, existe a necessidade de um ambiente silencioso. Tanto para falar e ser ouvido, quanto para poder assistir a um filme, ou até mesmo na gravação de um a cena. Os equipamentos também são um fator importante, bem como o espaço em que o curso acontece. Outro fator importante é o tempo: os processos audiovisuais levam tempo. É preciso planejamento em caso de gravação. É preciso de tempo para edição. É preciso espaço e a possibilidade de ir de um lugar a outro para captar imagens e sons. Esses são apenas alguns exemplos do que podem ser consideradas demandas de um curso que trabalhe a linguagem audiovisual.

Entrar numa sala de aula é estar exposto a todo e qualquer tipo de julgamento. Essa não é uma condição exclusiva das educadoras e educadores, é uma realidade para qualquer indivíduo que trabalhe com o público. No entanto, além de ter que lidar com os naturais problemas de comunicação que a relação entre pessoas predispõe, a contemporaneidade impõe outros desafios na sala de aula. Hoje, início do século XXI, ser uma professora, ou professor, numa escola particular é, em alguma medida, ter que lidar com instâncias que vão além da educação como, por exemplo, o âmbito comercial do ensino, traduzido pela relação entre cliente e prestador de serviço. Sendo assim, embora o educador tenha um compromisso fundamental, a escola (instituição de ensino) e os alunos (clientes) podem ter outros. Esse potencial desencontro de expectativas está além da competência do professor, que nesse tipo de situação figura como o sujeito mais vulnerável na relação, no sentido de operar numa margem de erro muito mais estreita do que os outros personagens envolvidos. Afinal, quando os princípios que regem a relação são determinados por bases comerciais em detrimento das educacionais, qualquer "deslize" por parte do professor pode acarretar na interrupção da "prestação de serviço".

PLANO DE ESTUDOS DO 3º BIMESTRE

Uma das primeiras tarefas como novo professor de Foto & Vídeo foi a confecção de um Plano de Estudos⁶ que seria entregue aos alunos no primeiro dia de aula. Num primeiro momento, a elaboração do plano teve total influência da longa experiência como professor nas disciplinas vinculadas ao Curso Superior do Audiovisual. Essa abordagem cinematográfica para a disciplina não pretendia descartar as particularidades da fotografia, tampouco do vídeo. O vídeo, apesar do uso de um dispositivo tecnológico completamente diferente daquele usado pelo cinema, foi herdeiro de praticamente todo o vocabulário cinematográfico. Além disso, "houve uma apropriação do vídeo, enquanto suporte físico de registro de sons e imagens por uma cultura já existente, o cinema" (ALMEIDA, 1984, p. 42). Ou seja, iniciar o trabalho tendo o cinema como ponto de partida não seria uma completa subversão ao título da disciplina.

Com relação à fotografia, a justificativa pela opção do cinema também foi feita com base numa íntima relação entre as duas artes. O estudo de uma invariavelmente abarcaria o estudo da outra.

O cinema não pode escapar do seu destino: não pode ser nada mais do que uma série de **fotografias encadeadas por nossos olhos** (grifo do pesquisador), o que introduz movimento nessa sequência de unidades imóveis. Os filmes são exatamente isso: imagens fotográficas em movimento. (CARRIÈRE, 2014, p. 41)

Foi uma escolha consciente que, além do motivo anteriormente citado (a precedente experiência docente no ensino superior), estava alicerçada na necessidade de termos um ponto inicial na trajetória do curso. Nada mais natural que um ponto de partida que oferecesse maior segurança ao docente: o cinema.

A aproximação com os primeiros anos do desenvolvimento da linguagem cinematográfica nos ofereceriam os recursos fundamentais para continuarmos com o estudo da linguagem audiovisual, inclusive para entendermos melhor as especificidades da fotografia, do cinema e do vídeo. Além disso, se havia alguma contribuição particular que eu poderia oferecer aos adolescentes, ela viria justamente da minha experiência como professor nas áreas de direção e montagem nos últimos 10 anos.

⁶ Imagem 01

Imagem 01

	Nome _____ N° _____
	Disciplina _____ Turma _____ Data _____

PLANO DE ESTUDOS

FOTO E VÍDEO

8º ano – 3º bimestre

Apresentação

A exibição da chegada do trem no subsolo do Grand Café em Paris marca, em 1895, a primeira apresentação pública do cinematógrafo. No entanto, ainda não havia na época uma clareza a respeito das potencialidades daquele novo aparato tecnológico.

Foram necessárias algumas décadas até que o cinema se desenvolvesse como uma linguagem artística. Neste bimestre estudaremos como o cinema evoluiu de filmes compostos por apenas um simples plano, até possibilidades narrativas mais complexas, todas elas construídas a partir da combinação poderosa da imagem e do som.

Para isso, assistiremos a filmes, promoveremos debates e realizaremos alguns exercícios práticos. Manteremos em foco o tema **Como conciliar desenvolvimento e conservação?**

Conteúdos:

- História do cinema.
- Vocabulário cinematográfico.
- Etapas do processo cinematográfico.
- Análise de som e imagem.
- Elementos que constituem uma narrativa cinematográfica.
- Tipos e efeitos de montagem.

Expectativas de aprendizagem:

- Compreender o desenvolvimento da linguagem audiovisual.
- Aprimorar o senso estético.
- Imaginar e criar narrativas audiovisuais.
- Entender as possibilidades das ferramentas de gravação e edição.
- Produzir um vídeo.
- Trabalhar em grupo.
- Ser mais consciente de si próprio.

Instrumentos de avaliação:

- Cinema é um trabalho em equipe, logo, a colaboração no sentido coletivo será um dos aspectos levado em consideração na composição da nota final.
- Realização do vídeo inspirado no trabalho de Georges Méliès.
- Realização do vídeo **Meu Som**.
- Avaliação escrita.

COLABORAÇÃO COM O GRUPO (peso 2,0)	APRESENTAÇÃO DO VÍDEO MÉLIÈS (peso 2,5)	APRESENTAÇÃO DO VÍDEO MEU SOM (peso 2,5)	AVALIAÇÃO ESCRITA (peso 3,0)

CONTEÚDOS DO PLANO DE ESTUDOS DO 3º BIMESTRE

O primeiro conteúdo pensado para ser trabalhado na disciplina foi uma aproximação com os primeiros anos do cinema. O interesse era mostrar aos alunos quais haviam sido as razões para o seu surgimento, além de fazer uma análise das características gerais dos primeiros filmes produzidos. Havia nessa abordagem o desejo de relacionar o cinema com a fotografia e o teatro. Uma aproximação que se tornaria evidente a partir da exibição de alguns curtas selecionados dos irmãos Lumière, Thomas Edison e Georges Méliès.

A exibição destes primeiros curtas funcionaria como um parâmetro para estudarmos como a linguagem cinematográfica foi se desenvolvendo pouco a pouco, principalmente a partir do surgimento da montagem. No fundo, estudar alguns aspectos da história do cinema nos daria melhores subsídios (exemplos) para entendermos como a operação da câmera (posicionamento e deslocamento) poderia influenciar na criação de imagens e sons, e nas suas respectivas apreciações (interpretações) por parte do público.

Falar sobre cinema e audiovisual naturalmente nos levaria a um segundo conteúdo: o vocabulário específico. Termos como plano, enquadramento, frame e corte seriam usados à exaustão durante o decorrer do curso, portanto, seria necessário construirmos um entendimento comum sobre aquilo que estaríamos conversando.

Outro conteúdo previsto no Plano de Estudo que trabalharíamos naturalmente ao falar sobre cinema seriam as etapas do processo cinematográfico⁷. São basicamente 3 as etapas pelas quais um filme passa ao ser produzido: pré-produção, produção e pós-produção. Todavia, esta é uma divisão adotada quando se tem por finalidade a produção de um filme. No nosso ambiente escolar, adaptamos essa terminologia para nos concentrarmos nas atribuições das diferentes áreas, e em que momento elas ocorrem. Dessa maneira, as etapas seriam apresentadas numa correlação com as seguintes áreas: roteiro, produção, direção, fotografia, arte, som e montagem.

⁷ O processo cinematográfico que leva à elaboração de uma obra, tanto um curta, um média ou longa-metragem é composto basicamente por 3 etapas: pré-produção, produção e pós-produção. A pré-produção envolve a escolha de um argumento, sua transformação em roteiro, a busca por financiamento, a escolha da equipe, dos atores, dos locais de filmagem, a realização de um cronograma, enfim, tudo o que envolve os preparativos antes de se começar a filmar/gravar. A etapa de produção é o período de filmagem/gravação em si e todas as demandas que esse processo envolve. Nessa etapa se concentram os trabalhos do fotógrafo, do técnico de som, do diretor de arte. Eles se prepararam no período de pré-produção para conseguir os resultados durante as filmagens/gravações. Por fim, a pós-produção inicia com a prática da edição/montagem, segue com a correção de cor, inserção de efeitos digitais, mixagem do som, produção de cópias, distribuição da obra e todas as outras tarefas para finalização do projeto.

A exibição de obras audiovisuais faria parte, inevitavelmente, do nosso plano de trabalho. Não apenas obras que serviriam como referências e exemplos, mas havia também a previsão de exibirmos e comentarmos os próprios trabalhos dos alunos. Ou seja, o Plano de Estudos previa momentos para nos dedicarmos à apreciação de produções audiovisuais. Um tempo para exercitarmos o pensamento no sentido de reconhecer as construções do realizador, nos permitir estabelecermos relações e elaborarmos interpretações a respeito. Dessa maneira, teríamos mais um conteúdo a ser trabalhado durante o bimestre: a análise de sons e imagens.

Quanto mais aprofundado o exame das obras, mais elementos se apresentariam para compor nosso vocabulário e nossa base argumentativa. Tratam-se de elementos cuja presença alteram e definem nosso entendimento daquilo que vemos e ouvimos. Ou seja, são elementos que atuam na maneira como sentimos e interpretamos. Pode ser um silêncio, um personagem, um objeto, uma cor, um posicionamento de câmera, enfim, tudo aquilo que contribui para a construção de uma narrativa. Com isso, mais um conteúdo do Plano de Ensino ficou estabelecido: elementos que constituem uma narrativa cinematográfica.

Por fim, os últimos conteúdos pensados para integrar nosso Plano de Estudos seriam os tipos e efeitos de montagem. Esses conteúdos foram incluídos pois havia a expectativa de trabalharmos a edição nos exercícios propostos. Dentre os principais tipos de montagem que poderíamos trabalhar em sala de aula estava a montagem paralela. Trata-se de um processo de intercalação de imagens que podem produzir diferentes tipos de interpretação. Por exemplo: a alternância de imagens entre uma mocinha presa nos trilhos, um trem em alta velocidade e um mocinho galopando. A alternância em velocidade dessas imagens pode provocar expectativa. Será que o mocinho vai conseguir salvar a mocinha? A montagem paralela teve um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem cinematográfica, pois "um salto qualitativo é dado quando o cinema deixa de relatar cenas que se sucedem no tempo e consegue dizer 'enquanto isso'" (BERNARDET, 1984, p. 33).

Outra possibilidade de montagem paralela é exibida no filme *Baraka* (1992), de Ron Fricke. Nesse exemplo o paralelismo é construído com intenção de criar um sentido a partir da alternância de imagens entre pintinhos numa granja altamente mecanizada e imagens de pessoas espremidas no metrô. Essa sequência sugere uma comparação entre a inexorabilidade do destino das galinhas criadas para o abate e as condições aprisionantes da vida urbana contemporânea.

Para o bimestre que estava por iniciar, abordáramos a montagem através de uma perspectiva também histórica. Começáramos com a exibição e discussão de obras do início do cinema, em que a montagem praticamente não existia. Em seguida, examinaríamos com maior atenção os filmes de Georges Méliès, nos quais simples articulações entre sons e imagens, que caracterizaram o uso rudimentar da montagem, produziram efeitos que interferiram na evolução das narrativas construídas em suas obras.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DO 3º BIMESTRE

A definição dos conteúdos explicitados anteriormente levou ao estabelecimento das respectivas expectativas de aprendizagem. A primeira delas seria uma decorrência do estudo a respeito do surgimento do cinema, definida como: compreender o desenvolvimento da linguagem audiovisual. Esperava-se que ao final do bimestre os alunos tivessem assimilado que a linguagem audiovisual (da qual a linguagem cinematográfica também faz parte) teve seu progresso associado ao aperfeiçoamento tecnológico, e também às experimentações dos primeiros realizadores.

Durante a pesquisa para esta dissertação, a leitura de um texto provocou uma reflexão acerca de como deveria ter sido feita a apresentação da questão da evolução da linguagem audiovisual. Trata-se de um texto de Arlindo Machado, em que o autor confere uma importância fundamental na capacidade do cinema em satisfazer os apelos humanos por uma presença maior do sentido de fantasia em suas vidas. Afinal, o cinema como conhecemos não surgiu exclusivamente por ser o resultado de uma pesquisa tecnológica, mas também, e muito, devido a uma antiga necessidade de entrar em contato com instâncias humanas além daquelas guiadas pela razão, ou pela inexorabilidade dos fatos. Este aspecto merecia uma exposição mais robusta para os adolescentes, para que eles tivessem uma assimilação plena do sentido das seguintes palavras:

Histórias do cinema são sempre a história de sua positividade técnica, a história das teorias científicas da percepção e dos aparelhos destinados a operar a análise/síntese do movimento, cegas entretanto a toda uma acumulação subterrânea, **uma vontade milenar de intervir no imaginário**. [...] Portanto, o que fica reprimido na grande maioria dos discursos históricos sobre o cinema é o que a sociedade reprimiu na própria história do cinema: o devir do mundo dos sonhos, o afloramento do fantasma, a emergência do imaginário e o que ele tem de gratuito, excêntrico e desejante, tudo isso, enfim, que constitui o motor mesmo do movimento invisível que conduz ao cinema. (MACHADO, 1997, p. 15)

Outra razão para enfatizar a abordagem do aspecto lúdico que marcou o início do cinema seria a de ressaltar o viés artístico desta forma de expressão por imagens. A estratégia contribuiria para atingirmos o segundo item das expectativas de aprendizagem: o aprimoramento do senso estético a partir do tratamento do cinema como uma arte que dialoga com o imaginário, com a fantasia. Pois o cinema, o vídeo e a fotografia são expressões artísticas, mas também são formas de expressão cultural, portanto, podem

funcionar como meios de comunicação, como diversão, além de poderem estar a serviço de fins comerciais.

Aprimorar o senso estético, ou seja, desenvolver os critérios pessoais para estabelecer seus próprios conceitos de beleza e harmonia, ou poder reconhecer essas atribuições dentro de um outro contexto diferente do seu próprio, seria um aprendizado que dentro do trabalho estipulado pela disciplina Foto & Vídeo estaria vinculado à participação de uma série de operações. Dentre as atividades previstas estavam: assistir a obras audiovisuais, participar de discussões, envolver-se com os momentos expositivos da aula por meio de uma escuta atenta e, principalmente, participar dos exercícios práticos propostos para exercitar a escolha. Afinal, o cinema é uma arte de escolha. Tal qual preconizado por Alain Bergala em seu livro *A Hipótese-Cinema*, que versa sobre a presença do cinema na educação dentro e fora da escola:

Na criação cinematográfica, a todo momento se é confrontado com muitas **escolhas** (grifo do pesquisador), e a decisão é o momento preciso em que, em meio a todas essas possibilidades, uma escolha definitiva é inscrita sobre um suporte: tela do pintor, página em branco, película ou faixa digital. (BERGALA, 2008, p. 130)

Outras expectativas de aprendizagem que também estavam associadas à realização de exercícios práticos seriam: imaginar e criar narrativas audiovisuais, entender as possibilidades das ferramentas de gravação e edição, produzir um vídeo e trabalhar em grupo.

Ao propor que os adolescentes fizessem simples exercícios que envolvessem as etapas de planejamento, gravação e edição, a disciplina estava apoiada numa afirmação de Paulo Freire: "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 2011, p. 22). Aliás, participar de um exercício em que o roteiro (escrito) se transformasse em filme (audiovisual) seria muito importante para percebermos as diferenças entre essas duas formas de expressão. Mais adiante, em seu livro *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*, Paulo Freire reforça ainda mais a importância de um momento em que os alunos tivessem a oportunidade de vivenciar por si próprios a criação artística (linguagem cinematográfica), no caso da nossa disciplina, através de um exercício:

Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, **produza a compreensão do objeto** (grifo do pesquisador) em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. Ele precisa se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça. É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. (FREIRE, 2011, p. 118)

Nesse sentido, proporcionar para aos adolescentes a experiência de editar (montar) um vídeo representaria uma grande conquista, pois durante a realização desta ação muitos saberes poderiam ser vislumbrados e apreendidos por eles. Todo o trabalho realizado até aquele momento (aulas, discussões, e até mesmo a gravação do exercício) estaria preenchido de sentido, uma vez que é na etapa de edição (montagem) que a obra assume sua forma final. Através da edição seria possível que os adolescentes superassem o âmbito teórico e vivenciassem os aspectos da **linguagem audiovisual** de uma maneira real. Esta afirmação foi o resultado de anos de experiência como professor de edição em instituições anteriores, e também um conceito defendido por inúmeros autores.

Não surgiu uma linguagem autenticamente nova até que os cineastas comessem a cortar o filme em cenas, até o nascimento da montagem, da edição. Foi aí, na relação invisível de uma cena com a outra, que o cinema realmente gerou uma nova linguagem. No ardor de sua implementação, essa técnica aparentemente simples criou um **vocabulário e uma gramática de incrível variedade** (grifo do pesquisador). Nenhuma outra mídia ostenta um processo como esse. (CARRIÈRE, 2014, p. 14)

A última expectativa de aprendizagem refletia uma convicção pessoal: a arte é um caminho para o ser humano torna-se mais consciente de si próprio, na medida em que oferta uma dinâmica para as instâncias não verbais do indivíduo. Em verdade, não sei se é possível mensurar o impacto que uma obra de arte provoca no sujeito quando genuinamente os dois entram numa relação. Justamente por ela alcançar espaços da subjetividade que estão além da quantificação. A arte nos permite tomar consciência daquilo que em nós não se traduz em palavras.

Essa convicção encontrou ressonância no posicionamento de Ana Mae Barbosa que, ao repudiar a proposta que valorizava a "volta ao básico" na educação, ou seja, que defendia a primazia do ler, do escrever e do saber contar em detrimento de todo o resto, argumentou da seguinte forma no livro *A Imagem no Ensino da Arte*: "arte é qualidade e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras. E o limite de nossa consciência excede o limite das palavras".

No fundo, ser mais consciente de si próprio deveria ser uma expectativa de aprendizado em qualquer processo de ensino-aprendizagem.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO 3º BIMESTRE

Analisar o processo de aprendizagem dos alunos em artes não deixa de ser um desafio, justamente pela subjetividade envolvida. No entanto, existe sim uma parcela de conhecimento objetivo para o qual é possível estabelecer valores de referência. A escola em questão recomendava que fossem usados, no mínimo, três diferentes instrumentos de avaliação ao longo do bimestre.

Como o próprio primeiro item presente no Plano de Estudos especifica, por ser essencialmente um trabalho realizado em equipe, os adolescentes seriam avaliados pela sua participação perante o grupo. Pois bem, além da subjetividade do aluno a disciplina também levou em consideração a subjetividade do professor, traduzida numa apreciação numérica que corresponderia a esse quesito. Em outras palavras, essa primeira nota seria correspondente ao julgamento da capacidade do adolescente em participar das atividades propostas pelo educador para toda a sala. Como medir essa participação? Essa avaliação seria feita com base num acompanhamento ao longo de todo o bimestre, e teria como critério principal o envolvimento, ou não do aluno diante das atividades propostas. Este critério de avaliação seria responsável por 20% da nota do semestre.

A realização de exercícios práticos foi outra estratégia adotada dentro do processo avaliativo. A princípio foram pensados dois exercícios que estavam em consonância com os conteúdos e respectivas expectativas de aprendizagem. Exercícios de relativa simplicidade, que serviriam para trabalhar os primeiros conceitos apresentados. Cada exercício corresponderia a 25% da avaliação total do bimestre.

O primeiro exercício deveria ser realizado em grupo e contemplaria os conteúdos (praticamente todos os que estavam estipulados no Plano de Estudos) que seriam vistos em sala de aula através de: aula expositiva, exibição de material, leitura de ficha e demonstração do professor. O objetivo do exercício seria proporcionar que os alunos praticassem o consagrado efeito *stop-action*, ou corte-ação, que foi responsável por conferir notoriedade aos filmes do realizador Georges Méliès. Daí o nome do exercício: Méliès. Os adolescentes deveriam planejar, gravar e editar um pequeno vídeo que apresentasse as mesmas características de um filme feito na época de Méliès.

O segundo exercício *Meu Som* deveria ser feito ao longo do bimestre, e foi dividido em etapas para facilitar sua conclusão:

- A primeira etapa consistiria numa entrevista gravada com os pais, que poderia ser feita com uma câmera de telefone, ou qualquer outra que os alunos dispusessem. O depoimento dos pais teria como tema os primeiros sons que eles ouviram seu filho, ou filha fazerem, o que sentiram e o que pensaram.
- A segunda etapa seria a escrita de um texto que serviria como base de uma narração. O tema dessa narração seria: que tipo de som sou capaz de produzir, ou até mesmo, por que tipo de som eu me interessou.
- A terceira etapa deveria ser feita em casa e compreenderia a seleção de imagens que tivessem alguma relação com o tema: meu som.
- A quarta e última etapa seria a reunião desse material produzido ao longo do bimestre para montagem de um pequeno vídeo sobre o som de cada um.

Por fim, o último instrumento de avaliação seria uma prova. A avaliação escrita foi prevista para ser um exercício de estudo e retomada dos conteúdos vistos ao longo do bimestre. Isso porque apesar de a prova ter sido pensada para ser aplicada no espaço e horário normal de aula, ela seria entregue aos alunos com duas semanas de antecedência. Eles levariam as questões para casa, teriam todos os materiais a disposição para estudar e responder as questões, e deveriam escrever as respostas no dia e locais marcados. A avaliação escrita corresponderia a 30% da avaliação total do bimestre.

AULAS 01 E 02 DO 3º BIMESTRE

O primeiro encontro com os alunos aconteceu dia 05 de agosto de 2015. Teríamos duas aulas de 50 minutos por semana, que ocorreriam sempre no mesmo dia, separadas por um intervalo de 15 minutos. No total, então, teríamos 100 minutos por dia. Um tempo considerado muito bom para se trabalhar.

O curso começou numa sala que também funcionava como ateliê de artes. Nesta sala estavam seis grandes mesas e cadeiras em número mais do que suficiente para que todos os 22 adolescentes que fizeram parte daquela turma pudessem se sentar. Ao lado da porta de entrada estava um grande quadro branco. Na parede da esquerda estavam pendurados desenhos de outras turmas. Na parede da direita, duas grandes estantes de ferro com muitos trabalhos de outras turmas feitos em argila e papel, além de um tanque com uma torneira. Ao fundo, uma mesa com computador, uma mapoteca, e uma grande janela.

A sala dispunha também de infraestrutura mais do que suficiente para o trabalho com materiais em linguagem audiovisual. O computador poderia cumprir múltiplas tarefas, como servir de máquina para exibição e armazenamento de arquivos, além de permitir o acesso à internet.

Para a projeção das imagens a sala contava com um aparelho projetor ligado ao computador, uma tela retrátil e cortinas que permitiam o escurecimento total do ambiente. É importante frisar que a qualidade das imagens projetadas numa tela depende da quantidade de luz presente no ambiente. Por isso, a presença de cortinas deve ser destacada, pois trata-se de um item fundamental para o controle da luminosidade.

A saída de áudio do computador estava conectada a uma potência, que distribuía o som para quatro pequenas caixas acústicas colocadas na altura do teto. Duas delas na parede da frente, e duas delas na parede de trás da sala.

Assim como previsto no Plano de Estudos, depois de uma breve rodada de apresentações, o primeiro conteúdo apresentado aos adolescentes foi a contextualização histórica do período que antecedeu o surgimento do aparelho conhecido como cinematógrafo. A intenção foi mostrar que o cinema não surgiu imediatamente pronto como o conhecemos hoje. O discurso da aula expôs o cinema como resultado de uma série de desenvolvimentos tecnológicos até ser apresentado da maneira como foi no dia 28 de dezembro de 1895, nos subterrâneos do Grande Café em Paris. Ali, numa sessão pública e paga promovida pelos irmãos Lumière, foram projetadas as icônicas cenas do trem

chegando na estação, e a saída dos operários da fábrica. Esses dois primeiros filmes foram projetados para a classe, bem como alguns outros registros da época. Em comum todos eles exibiram algum tipo de gesto ou deslocamento. A novidade, o espetáculo, era exatamente o registro e a exibição da dinâmica da vida. Os filmes eram formados por um único enquadramento, sempre muito amplo, em que toda a ação envolvida pudesse ser visualizada em sua plenitude. Eram também curtos, em virtude de sua natureza de mero registro do movimento, sem muitas implicações narrativas. Foi feita uma contextualização das características desses primeiros curtas-metragens, tais como os seguintes autores descreveram:

A imagem na tela era em preto e branco e não fazia ruídos, portanto não podia haver dúvida, não se tratava de um trem de verdade. Só podia ser uma ilusão. E aí que residia a novidade: na ilusão. Ver o trem na tela como se fosse verdadeiro. Parece tão verdadeiro - embora a gente saiba que é de mentira - que dá para fazer de conta, enquanto dura o filme, que é de verdade. Um pouco como num sonho: o que a gente vê e faz num sonho não é real, mas isso só sabemos depois, quando acordamos. Enquanto dura o sonho, pensamos que é verdade. Essa ilusão de verdade, que se chama impressão de realidade foi provavelmente a base do grande sucesso do cinema. (BERNARDET, 1984, p. 12)

Nos primeiros dez anos, um filme ainda era, apenas, uma sequência de tomadas estáticas, fruto direto da visão teatral. Os acontecimentos vinham, necessariamente, um após o outro, em sequência ininterrupta, dentro daquele enquadramento imóvel, e podia-se acompanhar a ação bem facilmente. A primeira reação da platéia era de outro tipo: as pessoas tinham curiosidade de saber de que era feita aquela imagem em movimento; vendo nela uma espécie de nova realidade, buscavam a ilusão, o truque. (CARRIÈRE, 2014, p. 13)

A exposição da aula enfatizou que o fascínio histórico pelas imagens em movimento remontava desde os tempos das pinturas nas cavernas iluminadas pela dança do fogo. No fundo, a invenção do cinematógrafo foi uma espécie de conquista tecnológica associada a um desejo milenar.

Das primeiras sequência de desenhos dos artistas pré-históricos até a sucessão das chapas de projeção da lanterna mágica, a mão e o olho humanos trabalharam incansavelmente, e às vezes com surpreendente sucesso, para nos mostrar o impossível - para nos mostrar movimento numa imagem estática. Só desse ponto de vista, o cinema representou um prodigioso avanço técnico. (CARRIÈRE, 2014, p. 15)

O cinema foi a primeira forma de arte a nascer em decorrência de uma invenção tecnológica, em resposta a uma necessidade vital. Foi o instrumento de que a humanidade necessitava para ampliar seu domínio sobre o mundo real. Pois a esfera de ação de qualquer forma de arte restringe-se a um aspecto de nossa descoberta espiritual e emocional da realidade circundante. (TARKOVSKI, 1998, p. 95)

Para estabelecer a conexão com o restante do curso foi explicado para os alunos que as exibições desses pequenos registros de movimento se tornaram um fenômeno entre o público. Não demorou muito para que alguns realizadores comesçassem a se interessar pelo aparelho de registro com a intenção de produzir pequenas histórias. O desenvolvimento da linguagem cinematográfica foi um processo muito mais associado à prática do que à teoria. "No começo, o cinema escrevia antes de saber como escrever, antes mesmo de saber que estava escrevendo. Era o Éden da linguagem" (CARRIÈRE, 2014, p. 26). Não levaria muito tempo para o cinema ir além da sua condição de espetáculo, e passar a se tornar uma "máquina de contar estórias para enormes plateias" (BERNARDET, 1984, p. 11).

No encerramento do primeiro dia foi entregue uma pequena ficha de anamnese⁸. As perguntas estavam concentradas em saber os aspectos mais recentes do cotidiano e também quais os últimos filmes assistidos pelos alunos. Além disso, a ficha também tinha dois objetivos específicos: averiguar se os estudantes dispunham de telefones com câmeras e verificar as habilidades de escrita. Em primeiro lugar, a confirmação de que a maioria dos alunos possuía um telefone com câmera permitiria a realização de exercícios práticos. Em segundo lugar, ao pedir que os adolescentes descrevessem detalhadamente o seu cotidiano, bem como um dos últimos 5 filmes que tivessem visto, seria possível ter um panorama das suas habilidades de redação. Essas habilidades serviriam como um parâmetro para sabermos se trabalharíamos o audiovisual em formato de roteiro.

Foram duas as razões que justificaram as perguntas que exigiram uma mínima redação dos adolescentes. Em primeiro lugar, por causa da associação entre a linguagem escrita, mais especificamente a narração, com a linguagem audiovisual. A habilidade de descrever em palavras alguma situação, ou acontecimento, está relacionada com a habilidade de descrição através do uso de imagens. Do ponto de vista das dificuldades de

⁸ Imagem 02 - A ficha teve sua diagramação alterada para que pudesse ser exibida em apenas uma página. No entanto, seu conteúdo original foi totalmente preservado.

produção, em geral, é mais fácil descrever em palavras do que efetivamente criar uma imagem através de uma câmera⁹. Ao serem verificadas, as habilidades de escrita dos estudantes serviriam como parâmetro para uma comparação com suas habilidades de criação de imagens audiovisuais.

Em segundo lugar, havia uma confiança na hipótese de que o desenvolvimento das capacidades de criação de imagens audiovisuais ajudaria no desenvolvimento das habilidades de escrita, e vice-versa. Esta hipótese estava apoiada na leitura de um texto fundamental para o estudo da montagem cinematográfica: *Palavra e Imagem*, de Serguei Eisenstein¹⁰.

Trata-se de um texto teórico e específico sobre a montagem, uma das grandes áreas¹¹ que compõem a atividade cinematográfica. A reflexão sobre a importância desse texto naquele momento apontou para uma forte influência dos meus anos anteriores como professor de montagem e direção no Curso Superior do Audiovisual para a formatação do curso de Foto & Vídeo. A princípio isso não seria um problema, desde que houvesse um equilíbrio com textos de autores vinculados à arte-educação, uma vez que Foto & Vídeo seria ministrada para alunos do ensino fundamental.

⁹ Por exemplo: é mais fácil fazer com palavras a descrição de um alienígena que pousa no meio da Avenida Paulista, do que criar uma imagem, a partir do uso de uma câmera, de um alienígena que pousa na Avenida Paulista. Para escrever basta papel, lápis e imaginação. Para criar a imagem é preciso que alguma pessoa vestida de alienígena vá até a Avenida Paulista, é preciso também de algum objeto que sirva como nave espacial. Além disso é preciso ir até a Avenida Paulista munido de uma câmera, com uma pessoa que possa operar a câmera para gravar a cena. Finalmente, é preciso fazer uso de algum aparelho para exibir a imagem criada para alguém.

¹⁰ *Palavra e Imagem* é um texto que faz parte do livro *O Sentido do Filme* (EISENSTEIN, 2002). Trata-se de um texto em que o autor demonstra a presença da montagem no roteiro, na interpretação, na direção, etc. Em sua linha argumentativa, há uma série de analogias entre a criação de imagens cinematográficas causadas pela justaposição entre planos com a criação de imagens feitas a partir da justaposição de palavras em um texto. Eisenstein foi um dos mais importantes autores do cinema soviético no início do século XX, além de ter sido um dos fundadores da primeira escola de cinema do mundo.

¹¹ Uma produção cinematográfica, ou audiovisual, conta normalmente com as seguintes áreas: roteiro, produção, direção, fotografia, arte, som, montagem e finalização.

Imagem 02

	Nome _____	Nº _____
	Disciplina _____	Turma _____ Data _____

FOTO & VÍDEO

8º ano - 3º bimestre

Data de nascimento: __/__/____

Tem telefone com câmera? sim __ não __

Tem computador em casa? sim __ não __ Sabe usá-lo? sim __ não __

Descreva detalhadamente como é o teu cotidiano:

Liste 5 livros que já leu, dê preferência aos últimos.

Liste 5 filmes que você já viu, dê preferência aos últimos.

Descreva detalhadamente um dos filmes da lista acima.

AULAS 03 E 04 DO 3º BIMESTRE

No dia 12 de agosto tivemos nosso segundo encontro. Começamos com um comentário geral sobre a leitura das fichas de anamnese. Em seguida, foi feita a explicação sobre o exercício prático *Meu Som*. Foi dito que o exercício seria responsável por 25% da avaliação do bimestre e que seria feito em etapas. A primeira etapa seria uma entrevista a ser feita com as mães, ou com os pais, ou com os dois juntos. As perguntas deveriam ser do tipo: qual o primeiro som que você me ouviu fazer? O que você sentiu? Se quisessem, os adolescentes poderiam fazer outras perguntas. Como seria uma lição para ser feita em casa, marcamos de assistir algumas respostas na semana seguinte.

Ainda para ajudar no entendimento do exercício, foi exibido um curta chamado *Kwa heri Mandima* (2010), ou *Adeus Mandima*. Trata-se de um filme que tem como tema a identidade. O personagem principal é um garoto com a mesma idade dos alunos do 8º ano. Ele nasceu e cresceu no Zaire, mas devido ao trabalho dos pais, um francês e uma holandesa, volta à Europa para viver na França. A particularidade desse filme de 10 minutos de duração é que ele praticamente é todo constituído por fotografias acompanhadas de uma narração. Um modelo muito parecido com aquele que deveria ser trabalhado pelos alunos no exercício *Meu Som*. Por isso, uma lição de casa foi estabelecida nesse dia, e cobrada por todas as aulas seguintes: que os alunos do curso já fossem separando, ou produzindo, imagens suas para que estas fizessem parte do trabalho *Meu Som*.

Feitos os devidos comentários e tiradas as dúvidas sobre os filmes descritos pelos alunos nas fichas de anamnese, e também sobre a realização do exercício prático, partimos para os dois conteúdos programados para aquele dia: vocabulário cinematográfico e etapas da produção.

Para falar sobre o vocabulário cinematográfico nos apoiamos na exibição de uma cena do filme *O cheiro do ralo* (2006). Antes, foi distribuída a parte do roteiro equivalente ao trecho selecionado do filme. Fizemos uma leitura do roteiro para provocar a imaginação dos adolescentes. A cena só foi exibida depois de ter sido perguntado como eles imaginaram os personagens, o local, as cores, enfim, como as imagens se formaram em suas cabeças à medida que o roteiro foi lido. Em seguida exibimos a cena.

Depois de discutir o sentido da cena, ou seja, o que eles tinham entendido da narrativa, partimos para uma análise com base no vocabulário e também dos elementos que

estavam visíveis para começar a explicação das etapas de produção de um filme. Dessa maneira, foram introduzidos termos como: enquadramento (ou quadro), plano, seqüência, corte, *frame* e *close up*. Também falamos sobre o roteiro que tínhamos em mãos, e quais poderiam ter sido os passos seguidos até que ele assumisse a forma exibida na tela. Portanto, falamos de escolhas de direção, de direção de fotografia, de direção de arte, de montagem, de som e de como tudo isso operou em conjunto para a criação da cena.

O fato a ser destacado nesse dia ficou por conta de uma surpresa ocorrida durante o horário da aula. A sala usada pela disciplina Foto & Vídeo ficava logo acima da sala usada para a aula de Música. Assim, quando a turma de baixo começava a ensaiar, tornava-se impossível não ouvir os instrumentos. Era como se eles estivessem dentro da nossa própria sala. Os alunos reagiram com risadas e para não criar mais problemas continuamos com bom humor.

Ao término da aula a coordenação foi questionada a respeito da possibilidade de mudarmos de sala, visto que a sala da aula de música estava toda adaptada para alguns instrumentos e não podia ser remanejada. A resposta foi que a sala destinada para Foto & Vídeo era a única que poderia ficar completamente escura, e que havia sido reformada justamente para abrigar a disciplina. Dessa forma, decidimos continuar no ateliê para as próximas aulas apesar de ter que conviver com o barulho.

AULAS 05 E 06 DO 3º BIMESTRE

A programação para o dia 19 de agosto previa começarmos com a exibição das entrevistas feitas pelos alunos com seus pais. No entanto, poucos haviam realizado a lição de casa. Ainda assim, assistimos aquelas que os realizadores concordaram em exhibir. Mais uma vez foi explicado aos alunos a importância de realizarem as etapas do exercício *Meu Som* dentro dos prazos estipulados para não deixar tudo para a última hora.

A sala bem escurecida favorecia a imagem, mas as pequenas caixas de som se mostraram ineficazes em alguns momentos, pois careciam de definição sonora. Como os trabalhos tinham sido gravados com câmeras de telefones, a qualidade do som não era tão boa quanto os outros materiais exibidos anteriormente.

Em seguida, continuamos com o planejamento e retomamos as definições de vocabulário e etapas apresentados na semana anterior. Foram entregues outras duas fichas que foram preenchidas com ajuda do professor enquanto a cena do filme *Cheiro do ralo* era reexibida: uma ficha com os termos do vocabulário¹² e outra ficha com as etapas de produção¹³.

Na segunda aula do dia, retomamos as exibições dos filmes da primeira época do cinema. Dessa vez foram exibidos filmes com mais de um plano, um pouco mais complexos daqueles exibidos no dia 05 de agosto. Foi explicado aos estudantes que essa sequência evolutiva fazia parte do processo para a realização do segundo exercício prático, chamado *Méliès*, e que seria gravado na escola, durante o período da aula.

O dia ficou marcado também por ocorrências mais intensas de desatenção, interrupções por conversas paralelas e outros motivos que não tinham relação nenhuma com a aula. Foi necessário chamar a atenção dos alunos por diversas vezes.

¹² Imagem 03

¹³ Imagem 04

Imagem 03

Nome _____ Nº _____
	Disciplina _____ Turma _____ Data _____

FOTO & VÍDEO
8º ano - 3º bimestre

Enquadramento:

Plano:

Sequência:

Corte:

Elipse:

Frame:

Fade:

Continuidade:

Tomada/take:

Storyboard:

Close up

Panorâmica

Imagem 04

	Nome_____	Nº_____
	Disciplina_____	Turma_____ Data_____

FOTO & VÍDEO
8º ano - 3º bimestre

ROTEIRO:

PRODUÇÃO:

DIREÇÃO:

FOTOGRAFIA:

ARTE:

SOM:

MONTAGEM:

AULAS 07 E 08 DO 3º BIMESTRE

O quarto encontro foi todo dedicado à preparação do exercício *Méliès*, que seria gravado na semana seguinte. Assim, o dia 26 de agosto começou com a entrega de mais uma ficha¹⁴ preparada para os alunos terem material de leitura e estudo à disposição.

Tratava-se de um texto¹⁵ que dissertava sobre o início do cinema e o trabalho de Georges Méliès. Nesta ficha, bem como nas outras distribuídas, estavam as respostas para as perguntas da prova que seria realizada no último dia de aula do bimestre. Todo o texto da ficha foi lido em voz alta, somente depois dessa atividade prosseguimos para a exibição de alguns curtas selecionados, entre eles *Le voyage dans la lune* ((1902) e *Sorcellerie Culinaire* (1904).

Depois dessa etapa de contextualização histórica e exibição de curtas prosseguimos para uma demonstração prática. Levei um pequeno tripé para deixar o telefone fixo, portanto, a imagem captada pela câmera estável. Pedi que duas alunas se apresentassem como voluntárias. Gravamos uma pequena cena em que uma delas estava sentada e a outra fazia o papel de feiticeira. Quando a feiticeira fez um gesto em direção à outra adolescente sentada pedi que as duas ficassem paralisadas por alguns instantes. A gravação foi interrompida. Retiramos a cadeira, e a gravação foi reiniciada. A personagem que estava sentada fez o gesto de cair no chão enquanto a feiticeira dava risadas.

Todos os adolescentes ficaram alvoroçados enquanto transferia o material gravado no telefone para o computador no fundo da sala. Com ajuda de um software de edição fiz os cortes necessários para que o efeito de corte-ação ficasse bem evidente. Toda essa operação no computador estava sendo projetada na tela para que todos pudessem acompanhar. Assim que o vídeo ficou pronto, pudemos observar um exemplo feito por nós que era muito semelhante a tudo aquilo que estávamos assistindo de Méliès até aquele momento. Acredito que esse exemplo serviu para deixar os educandos mais conscientes do objetivo do exercício, além de ser uma demonstração prática daquilo que estava sendo pedido.

Em seguida, os grupos foram formados e eles tiveram todo o restante do tempo da aula para discutir a pré-produção do exercício que seria gravado na semana seguinte. A

¹⁴ Imagem 05

¹⁵ Todo o texto da ficha entregue para os alunos foi uma adaptação do material desenvolvido por Ester Marçal Fer. A apostila escrita por Fer fazia parte do Núcleo de Produção Digital de São Carlos, onde pude oferecer uma oficina de Montagem e Edição no ano de 2011.

pré-produção não era um conceito desconhecido. Foi apresentado de várias maneiras, através de aula expositiva e debatido em conjunto com a exibição de vários materiais até aquele momento. Consistia na elaboração de uma curta história e em listar tudo aquilo que precisariam trazer para conseguir realizar o que estavam decidindo naquele momento. Sua lição de casa era justamente reunir as roupas e objetos presentes na lista, ou o que quer que fosse necessário para a gravação do exercício *Méliès*.

Imagem 05

	Nome _____	Nº _____
	Disciplina _____	Turma _____ Data _____

FICHA DE ESTUDO
FOTO E VÍDEO
8º ano – 3º bimestre

O início

Em 18 de dezembro de 1895 foram exibidos dois pequenos filmes no subsolo do Grand Café em Paris: *A Saida dos Operários das Fábricas Lumière* e *A Chegada do Trem na Estação*. Esta primeira exibição pública marca o nascimento do cinema. No entanto, esta data tem um valor muito mais simbólico, pois o cinema que conhecemos hoje, como uma linguagem mais elaborada e complexa, demoraria ainda mais alguns anos para se desenvolver. O que de fato ocorreu foi uma primeira exibição pública e paga do equipamento capaz de registrar e exibir imagens em sequência. O cinematógrafo (uma espécie de ancestral da filmadora e do projetor reunidos num único equipamento) permitiu que a audiência reunida naquele ambiente escuro tivesse uma ilusão de movimento, a partir da projeção de fotogramas em sequência.

Apesar do sucesso do equipamento, os irmãos August e Louis Lumière não acreditavam que a engenhoca teria muito futuro, principalmente no ramo dos espetáculos. Para eles, o cinematógrafo serviria para pesquisas sobre movimento, e logo as pessoas perderiam interesse nele. Os irmãos Lumière estavam enganados.

Segundo o escritor francês Jean-Claude Carrière, no começo “o cinema escrevia antes mesmo de saber como escrever”, ou seja, por mais que o aparelho já existisse, ainda foram necessários alguns anos para o desenvolvimento da linguagem.

Os primeiros filmes que foram produzidos e exibidos davam conta da novidade que era o registro do movimento. Alguns foram chamados de “vistas” e outros de “atualidades”. Esses filmes tinham em comum o fato de captarem cenas do cotidiano, sem o uso de estúdio e com uma câmera imóvel. Neste primeiro momento não havia preocupação em se contar uma história. O espanto e o fascínio da ilusão produzida pela imagem em movimento projetada já era suficiente para motivar realizadores e espectadores.

Muitos desses primeiros filmes foram produzidos pelos próprios irmãos Lumière. Já em 1896 eles formaram dezenas de equipes de fotógrafos cinematográficos e os enviaram para diversos países. O desejo era que eles fossem capazes de registrar imagens exóticas, distantes, que fizessem parte de outras culturas, e que provocassem impactos nos cidadãos europeus. Esses “caçadores de imagens”, como ficaram conhecidos, também levaram filmes feitos em Paris para os lugares que visitaram, dessa forma, promoveram verdadeiras mostras internacionais de cinema.

Em sua exploração pelo mundo, as câmeras dos “caçadores de imagens” eram posicionadas em um determinado lugar escolhido por alguma característica própria, e então registravam o que

estava a sua frente até o filme acabar, ou acharem que já tinham material suficiente. Esses filmes podiam ser desde cachoeiras, matas, mercados, pessoas estranhas, e até animais selvagens. Outros filmes registraram gôndolas em Veneza, coroação de imperadores, cenas militares, torres e edifícios sendo construídos, metrô, e uma infinidade de outras cenas não vistas por pessoas que não tinham o hábito de viajar.

O cinema mágico de Georges Méliès

Além das "vistas" e dos "filmes de viagem", o cinema dessa época foi bastante influenciado por um universo de imagens provenientes das artes de espetáculos populares - o circo, o carnaval e a mágica. Nos *vaudevilles* (espetáculos que aconteciam em pequenos teatros, cafés-concerto e feiras de variedades), o cinema era exibido em filmes de curtíssima duração - de no máximo 5 minutos -, projetados nos intervalos de apresentações mágicas ao vivo e números de circo.

Dentro desse tipo de evento, o cinema tornou-se também um espetáculo. E um dos primeiros e maiores criadores desse cinema-espetáculo foi Georges Méliès. Um mágico e inventor francês, que desenvolveu como ninguém os truques cinematográficos que levavam a platéia a lugares fantásticos, provocando risos e surpresas.

É contada uma história: certa vez Méliès estava filmando uma cena cotidiana na rua, quando, de repente, a câmera parou de funcionar e voltou em seguida. No instante em que a câmera não filmou, os objetos que estavam em frente a câmera mudaram de lugar. Quando o filme foi projetado Méliès tomou um susto ao ver que, diante de seus olhos, algumas coisas "desapareceram". Isso deu ao artista uma idéia: da próxima vez desligaria a câmera de propósito e religaria depois de mudar algumas poucas coisas. Como o enquadramento estava sempre fixo, Méliès começou a desenvolver o efeito do *stop-action*, ou corte-ação.

Esse "efeito especial" foi amplamente utilizado em muitos dos seus mais de 500 filmes. Por meio desse efeito, Méliès fazia pessoas e objetos aparecerem e desaparecerem, diante da platéia. Outros efeitos também foram desenvolvidos por Méliès, como a fusão (passagem suave de uma imagem para outra) e a dupla exposição (duas imagens diferentes em um mesmo fotograma em exposição).

Mesmo com todos os efeitos especiais criados por Méliès, seus filmes mantinham a mesma estrutura encontrada na maioria dos filmes do período. A câmera era sempre fixa, imóvel: seu ponto de vista era frontal, mantendo sempre a mesma distância da cena, onde os personagens são vistos por inteiro, e o cenário visto de uma maneira completa (o que hoje achamos de plano geral). A ação acontecia toda dentro do espaço do plano, o que, para nossos olhares modernos, acaba gerando certo estranhamento.

É o que acontece, por exemplo, no primeiro plano do filme *Viagem a Lua*. Neste plano acompanhamos a chegada, pela direita, de um grupo de senhores com chapéus pontudos numa espécie de anfiteatro, onde outras pessoas já estavam sentadas esperando. Depois da chegada do grupo, surgem algumas jovens que trazem lunetas. Elas também entram pela direita e saem pela esquerda. Logo em seguida surge aquele que parece ser o palestrante. Ele vem pela direita e também veste um chapéu pontudo. Faz uma reverência aos presentes e se dirige para a lousa. Ele

desenha uma imagem que indica um projétil sendo lançado da Terra em direção à Lua. O desenho provoca um alvoroço entre os presentes. Segue-se um debate com muitas gesticulações entre todos. Neste momento reina uma certa confusão. De repente, o grupo que chegou por último começa a trocar de roupa. Trocam as capas e os chapéus pontudos por casacos e cartolas. Até que, finalmente, cada um com um com seu guarda-chuva, saem em fila pela direita do quadro.

Para o público de hoje, esse plano lembra muito a performance de uma cena dentro de uma peça teatral. Seja pela câmera fixa, pela distância e ângulo em relação aos personagens, pela *mise-en-scène* e até mesmo pelo fato das entradas e saídas de quadro. É como se estivéssemos sentados no meio da platéia, vendo a cena se desenrolar diante dos nossos olhos, com os atores entrando e saindo do palco pelas laterais, ou pelo fundo do cenário.

Mise-en-scène é uma expressão francesa usada para descrever os aspectos estilísticos da produção cinematográfica. Essencialmente significa "colocar em cena", e isso vale para tudo aquilo que aparece diante da câmera - cenários, objetos, atores, figurinos e iluminação. O termo, principalmente, é usado para se referir ao posicionamento e à movimentação de atores na ação a ser filmada.

Além do enquadramento, muitos dos filmes do início da experiência cinematográfica eram compostos por uma série de quadros independentes. Estes quadros, por sua vez, correspondiam mais ou menos aos atos do teatro. Separados uns dos outros por cartelas, em que se lia o título do quadro seguinte. Apesar de tantas semelhanças com o espetáculo teatral, não podemos afirmar que esses filmes eram um "teatro filmado", pois neles não existiam os diálogos falados, elemento essencial no teatro daquela época.

É importante lembrar também que nesse período o cinema ainda era exibido em meio a um monte de outras atrações, como shows de mágica, performances de circo, etc., e nunca era a atração principal. Por isso, o objetivo final do filme não era contar uma história; era muito mais entreter como espetáculo de ilusão.

Esta ficha é uma adaptação autorizada do conteúdo da Apostila NPD São Carlos,
escrita por Ester Marçal Fer, em 2010.

AULAS 09 E 10 DO 3º BIMESTRE

O encontro do dia 02 de setembro foi todo dedicado à realização do exercício *Méliès*. A primeira aula do dia foi destinada para a gravação, e a segunda para edição.

Assim que os adolescentes começaram a chegar ficaram constatadas as diferenças de preparação entre os grupos. Enquanto um grupo tinha se preocupado em alugar fantasias para gravar o seu exercício, outro grupo sequer havia elaborado uma história.

Mesmo com essas discrepâncias, os alunos se espalharam pela escola para gravar seus exercícios. Na medida do possível, fui percorrendo o espaço para prestar toda a assistência que os adolescentes poderiam necessitar nessa etapa de registro. Por se tratar de um trabalho inspirado nas formas dos primeiros filmes do cinema, não havia muito o que decidir quanto ao enquadramento. Ele deveria ser amplo e frontal, grande o suficiente para captar toda a ação.

Depois do intervalo, na segunda aula, voltamos a nos reunir no espaço do ateliê. Ali estavam os *tablets* oferecidos pela instituição nos quais os alunos poderiam realizar a etapa de edição dos seus exercícios. Por mais simples que fosse o material gravado, os aparelhos apresentaram alguns inconvenientes ao serem manipulados. As telas muito pequenas, a falta de um software que permitisse explorar as possibilidades da edição digital, e acima de tudo, a performance dos aparelhos era incompatível com nossa necessidade.

A ideia era que cada estudante pudesse manipular o material anteriormente gravado. No entanto, as mais variadas razões colaboraram para que houvesse uma dispersão geral. Fosse pela deficiência dos aparelhos, ou até mesmo pelo equívoco do docente em acreditar que todos os alunos se interessariam em editar seus próprios exercícios, aqueles 50 minutos se tornaram um exemplo daquilo que não deveria ser repetido.

Mesmo com a anarquia instaurada foi possível conversar com os grupos que assumiram a responsabilidade de terminar o exercício em casa, nos seus próprios computadores.

AULAS 11 E 12 DO 3º BIMESTRE

Para a primeira aula do dia 09 de setembro estavam previstas as exposições dos trabalhos *Méliès*. Apesar dos atrasos e inconvenientes da aula anterior, todos os cinco grupos entregaram o exercício pronto.

Os trabalhos entregues tiveram algumas diferenças evidentes entre si. Um vídeo em especial, feito pelo grupo que alugou as fantasias, fez uma paródia do próprio Méliès como mágico e prestidigitador. Esse curta ficou particularmente muito bom, pois conseguiu aliar o efeito do corte-ação ao desenvolvimento da narrativa que criaram. Os adolescentes gostaram muito de ver seu esforço projetado na tela. Foi preciso reexibir três vezes para satisfazer seu prazer em ver os resultados. De uma maneira geral o resultado da sala foi bom, todos os grupos que entregaram o trabalho entenderam o poder do efeito de corte-ação e aproveitaram a experiência do exercício. Depois de 5 semanas tínhamos um trabalho para ser apresentado.

Passadas as exposições e as respectivas avaliações em forma de comentário, pudemos nos concentrar na realização do segundo trabalho prático. Foi pedido para que os estudantes desenvolvessem um pequeno texto sobre si mesmos, com foco no som que eles eram capazes de fazer. O texto serviria como base para uma narração que acompanharia as imagens escolhidas ou produzidas por eles ao longo do bimestre, e que estivessem de acordo com o tema.

Foi pedido, como lição de casa, que os adolescentes trouxessem todos os materiais acumulados ao longo do curso referentes ao exercício *Meu Som* para que pudéssemos juntar tudo na edição final do vídeo que seria feita na próxima aula.

AULAS 13 E 14 DO 3º BIMESTRE

No dia 16 de setembro tivemos nosso sétimo encontro, o penúltimo antes do encerramento do bimestre. O plano era auxiliar os alunos na sistematização e fechamento do exercício *Meu Som*, que deveria ser entregue e exibido na aula seguinte.

Mais uma vez o acompanhamento individual revelou que a maioria dos alunos não havia sequer iniciado o exercício. Embora a entrevista com os pais tivesse sido a primeira lição de casa do bimestre, alguns alunos ignoraram os insistentes pedidos para que, mesmo atrasados, dessem início ao trabalho. Além da falta do depoimento dos pais, muitos deles também não tinham separado as imagens que acompanhariam a narração. Sendo assim, por não terem material para trabalhar, uma grande parte da classe ficou dispersa, sem interesse em realizar o exercício.

Os poucos alunos que dispunham dos materiais pedidos ao longo do bimestre (entrevista com os pais, imagens e texto), e estavam dedicados em cumprir a etapa de edição durante a aula não conseguiram. Infelizmente os *tablets* disponibilizados pela instituição não ofereceram condições para o funcionamento dos *softwares* de edição.

O sentimento de frustração foi enorme. Depois de anos como professor de edição, imaginei que pela simplicidade do exercício, os equipamentos disponibilizados pela escola seriam suficientes para o trabalho. Estava enganado. E também estava enganado em contar com tarefas de casa como base para o desenvolvimento da aula.

Assim como ocorrido na aula 10, a classe se dispersou quando deveria estar concentrada na realização de uma tarefa. Ao final, este dia serviu como mais um exemplo daquilo que não deveria ser seguido.

AULAS 15 E 16 DO 3º BIMESTRE

O último encontro do bimestre aconteceu dia 23 de setembro. Dentre os 22 adolescentes inscritos para a disciplina, apenas 3 apresentaram o exercício *Meu Som* (outros dois alunos entregaram no final do ano). Assistimos aos trabalhos que foram entregues, fizemos os comentários pertinentes e em seguida abrimos uma roda. Fizemos uma avaliação em grupo de como havia sido o bimestre. Foram levantadas as dificuldades e retomamos o que foi aprendido. Tivemos ainda um momento para tirar as últimas dúvidas para a prova escrita que seria realizada depois do intervalo.

A aula depois do intervalo foi usada para que os alunos fizessem a avaliação escrita¹⁶, nossa última atividade programada para o 3º bimestre. Ao corrigir as provas percebi que a média dos resultados estava baixa. Por mais que os alunos tivessem levado a prova para casa, e que as respostas estivessem todas nas fichas encaminhadas ao longo do bimestre, o desempenho dos estudantes, em média, foi ruim. O índice de acerto das questões foi baixo. Na verdade, nem todas as respostas estavam nas fichas. A última questão pedia um relato de como havia sido a realização do exercício *Meu Som*. Como pouquíssimos alunos fizeram o exercício, a maioria não respondeu essa questão.

O último documento preparado para a coordenação nesse bimestre foi o diário de classe¹⁷, que foi assinado e entregue com a descrição das atividades ministradas em aula.

¹⁶ Imagem 06

¹⁷ Imagem 07

Imagem 06

	Nome _____	Nº _____
	Disciplina _____	Turma _____ Data _____

PROVA BIMESTRAL

FOTO E VÍDEO

8º ano – 3º bimestre

Cada questão vale 2,0 pontos

1-Descreva o significado das seguintes expressões:

Plano:

Enquadramento

Corte

2-Quais eram as características dos primeiros filmes produzidos por Georges Méliès?

3-O que faziam em suas viagens os "caçadores de imagens" enviados pelos irmãos Lumière?

4- Observe bem a imagem abaixo, que corresponde a um enquadramento do filme *O Cheiro do Ralo*. Descreva quais são os elementos presentes nesse quadro que caracterizam a presença de direção de arte.

5-Descreva detalhadamente como foi cada etapa da produção do seu vídeo "Meu Som"?

Imagem 07

PLANEJAMENTO AULA A AULA - DIÁRIO DE CLASSE

2015 – Ensino Fundamental II – Linguagem das Artes / Foto & Vídeo – Giuliano Maurizio Ronco – 8º ano / 3º Bimestre

Semana	Data	Descrição da Aula (Material; Sequência de atividades; Lição de casa e outras ferramentas).
01	05 de agosto	Aula 1: Apresentação do professor. Conversa sobre o que é cinema e como surgiu. Filmes da primeira época do cinema, entre 1895 e 1905. Aula 2: Discussão sobre o que é linguagem cinematográfica, e como ela precisou de tempo para se desenvolver. Preenchimento de uma ficha para conhecer os alunos.
02	12 de agosto	Aula 1: Apresentação e explicação do trabalho bimestral, vídeo "Meu Som". Vocabulário cinematográfico. Etapas de produção Aula 2: Continuação da explanação dos termos com auxílio de uma cena do filme "Cheiro do Ralo".
03	19 de agosto	Aula 1: Preenchimento das fichas de vocabulário e procedimentos. Discussão sobre a entrevista feita com os pais para o exercício "Meu Som". Aula 2: Exibição de filmes da primeira época do cinema.
04	26 de agosto	Aula 1: Entrega de uma ficha que conta a evolução da linguagem cinematográfica. Discussão da ficha e exibição de filmes que ilustram os pontos comentados. Aula 2: Preparação para a gravação do exercício "Méliès". Reunião entre os grupos.
05	02 de setembro	Aula 1: Gravação do exercício "Méliès". Aula 2: Gravação e Edição do exercício "Méliès", e entrega da ficha sobre o exercício.
06	09 de setembro	Aula 1: Entrega de uma ficha sobre o personagem estudado. Exibição dos exercícios. Discussão sobre os exercícios. Aula 2: Entrega das questões para realização da prova no dia 23 de setembro. Explicação do exercício "Meu Som"
07	16 de setembro	Aula 1 e 2: Edição do exercício "Meu som".
08	23 de setembro	Aula 1: Apresentação dos trabalhos "Meu Som". Avaliação em grupo. Conversa sobre o que foi apreendido no bimestre. Aula 2: Avaliação escrita.

Aulas	Bimestre anterior	Bimestre atual	Total
Previstas		16	16
Dadas		16	16
São Paulo, 30 de setembro de 2015.			
Assinatura da Professor: Giuliano Maurizio Ronco			

REFLEXÕES SOBRE O 3º BIMESTRE

O final do terceiro bimestre representou um momento de reflexão e necessidade de mudança. Seria preciso corrigir algumas coisas, caso contrário os encontros com os adolescentes (nossas aulas de artes) se tornariam meras formalidades burocráticas. Esse seria o pior cenário possível, tanto para os alunos como para o docente. O problema não estava no conteúdo. A dinâmica da aula não colaborava.

"O que é decisivo, estou cada vez mais convencido, não é nem mesmo o "saber" do professor sobre cinema, **é a maneira como ele se apropria do seu objeto** (grifo do pesquisador): pode-se falar muito simplesmente, e sem temores, do cinema, desde que se adote a boa postura, a boa relação com o objeto-cinema". (BERGALA, p. 27)

Embora houvesse o atenuante de que aqueles haviam sido apenas os dois primeiros meses de trabalho, as soluções precisavam aparecer imediatamente, pois ainda restavam outros dois meses para o encerramento do ano. O período de ajustamento precisava ser encurtado.

A primeira ação para melhorar o curso foi uma auto-avaliação para identificar os pontos positivos e negativos. Não obstante, reconhecer o compromisso do docente como propositor de tudo o que aconteceu. Em hipótese alguma atribuir responsabilidade para os alunos ou para a escola. Independentemente da infraestrutura oferecida pela instituição e do comportamento dos alunos, o encarregado pelas atividades em sala de aula era o docente. Seria menos complicado que a metodologia da aula se adaptasse às condições estabelecidas do que o contrário.

Uma das frustrações do bimestre foi impossibilidade de editar com os alunos em sala de aula. Por mais que os equipamentos disponibilizados não fossem adequados para esse tipo de atividade, o fato é que havia sido depositada uma alta expectativa de que os estudantes poderiam usufruir positivamente desse tipo de prática para se envolverem mais com os conteúdos da aula. E mais, toda minha experiência como editor e como professor de edição deixou de ser aproveitada. Foi um engano de minha parte ter estruturado parte do curso com atividades relacionadas à edição sem ter plena convicção de que teria as ferramentas adequadas para a realização do trabalho.

Outro desapontamento foi testemunhar a falta de interesse de alguns adolescentes com a aula. Isso era particularmente doloroso para mim, visto que sou um apaixonado pelo

cinema. Oras, ser o responsável por uma aula sobre um assunto que eu dominava, pelo qual sentia entusiasmo, e a mesma ser desinteressante para uma parcela da sala se tornou um desafio. O problema estava justamente em tornar a aula uma expressão mais condizente da minha relação com o cinema, ou seja, mais vibrante, mais pulsante, mais viva.

Viva como foi a exibição de alguns trabalhos do exercício *Méliès*, o maior acerto do bimestre. Embora com alguns problemas relacionados à metodologia, o momento da exibição do exercício foi muito bom, porque nesse momento os adolescentes vibraram. Eles realmente gostaram de exibir seus trabalhos, de receber os merecidos elogios, não só do professor, mas especialmente dos colegas.

A reflexão sobre os fatos ocorridos no bimestre apontou que, no que se referia à exibição de trabalhos dos alunos, um cuidado deveria ser tomado para que não fosse repetido o que houve com o exercício *Meu Som*, quando apenas três alunos entregaram o trabalho. Isso causou um baixo astral na classe. Como se eles não fossem capazes de fazer. Eles eram, mas um exercício tão longo como aquele deveria ser evitado. Assim como uma avaliação escrita do tipo prova. Não havia como acompanhar se os alunos estavam ou não estudando em casa. E para ser bem sincero, eu mesmo nunca gostei de prova, por que fui aplicar uma? Uma prova na aula de artes? Foi inexperiência. Me consolei com esse pensamento.

Da relação de acertos e equívocos foi possível extrair algumas lições para o próximo bimestre:

- Mudar de sala era imperativo. Por pior que fosse a capacidade de controle de iluminação de outra sala, seria preciso encontrar um lugar que não fosse invadido pelos sons da aula de música.
- Não depender dos equipamentos da instituição. Por melhores que fossem as intenções dos profissionais envolvidos com a parte técnica da escola, eles não tinham a obrigação de saber as especificações que fariam um aparelho funcionar adequadamente para as demandas de uma aula de linguagem audiovisual. Eles não tinham experiência no assunto, e naquelas circunstâncias seria um preciosismo exigir que a instituição se reorganizasse para oferecer computadores configurados para atender a demanda de uma única disciplina.
- Não pedir para que os alunos fizessem mais nada fora do horário de aula. Depender da execução de tarefas em casa seria exigir um comprometimento dos estudantes

incompatível com nosso contexto. Ou seja, levar em consideração que estávamos numa aula de artes, que os alunos eram adolescentes e que, portanto, as atividades deveriam ser encaradas como prática de ateliê.

- Todos os exercícios deveriam ser resolvidos dentro do espaço da escola e dentro do horário de aula. Essa era a inevitável consequência da lição anterior.
- Abandonar a ideia de uma prova como instrumento de avaliação. Por melhores que fossem as condições oferecidas para que os alunos apresentassem um bom desempenho, como por exemplo entregar as questões com duas semanas de antecedência, a avaliação escrita já fazia parte de outras disciplinas. Seria melhor deixar essa opção fora da aula de artes. Meses depois encontrei uma passagem no livro *A Hipótese-Cinema* de Alain Bergala que dialogava com essa lição: "A arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes mesmo sem qualquer discurso. O ensino se ocupa da regra, a arte deve ocupar um lugar de exceção" (BERGALA, 2008, p. 31).
- Diminuir o tempo destinado para aulas expositivas. Nossos encontros precisavam de uma dinâmica compatível com a agitação natural dos adolescentes.
- Promover a execução de exercícios em maior número, justamente para aproveitar o impulso criador dos alunos.

Meditar sobre todas essas questões me fez perceber a importância de deixar um pouco de lado as referências cinematográficas para dedicar maior atenção aos ensinamentos sobre Arte-Educação. Naquele momento, buscava uma estratégia consciente para retomar o curso no 4º bimestre. Foi durante essa busca por um amparo teórico que oferecesse um auxílio para as dificuldades concretas que estava enfrentando que reencontrei os textos de Ana Mae Barbosa dedicados ao ensino da arte, em especial aqueles dedicados à Abordagem Triangular.

O aprofundamento nos conceitos da Abordagem Triangular foi motivado pelas afinidades entre a dinâmica da realização audiovisual, que requer um contínuo questionamento sobre as escolhas feitas durante a sua prática, com as ações primordiais feitas pelo sujeito em sua relação com a arte, descritas pela mesma Abordagem e que foram analisadas no capítulo a seguir.

ABORDAGEM TRIANGULAR DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

A Abordagem Triangular¹⁸ para o ensino das Artes Visuais foi "desenvolvida e testada" (RIZZI, 2008, p. 335) no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC USP) nos anos de 1987 a 1993, período em que Ana Mae Barbosa foi diretora do Museu, e no "Projeto Arte na Escola, iniciado em 1989, pela Fundação Iochpe, com as professoras Denyse Vieira e Analice Dutra Pilar" (RIZZI, 2008, p. 335). No ano de 1991 Ana Mae lançou o livro *A Imagem no Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos* em que descreve uma parte importante da experiência vivida no MAC USP.

Logo no início do texto a autora deixa claro o seguinte: "busco uma abordagem que torne a arte não só um instrumento do desenvolvimento das crianças, mas principalmente um componente de sua herança cultural. Para isso precisamos da apreciação, da história e do fazer artístico desde os primeiros anos do 1º grau" (BARBOSA, 2007, p. 3).

A sua prática como educadora e sua reflexão como pesquisadora levaram Ana Mae a publicar nesse livro as bases para o que mais tarde seria reconhecido como a Abordagem Triangular do Ensino das Artes Visuais. Em *A Imagem no Ensino das Artes Visuais*, porém, a sistematização dessa proposta ficou prematuramente denominada como Metodologia Triangular (BARBOSA, 2007, p. 34). Mais tarde, em uma outra publicação chamada *Tópicos Utópicos*, de 1998, foi feita uma correção:

Hoje, depois de anos de experimentação, estou convencida de que metodologia é construção de cada professor em sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular. Em arte e em educação, problemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação. (BARBOSA, 1998, p. 33)

O que não mudou nas duas publicações foi a descrição tanto das influências, como das premissas da Abordagem Triangular.

Como experiências que influenciaram a estruturação da Abordagem Triangular estão "três outras abordagens epistemológicas: As *Escuelas al Aire Libre* mexicanas, o

¹⁸ Na época da publicação do livro *A Imagem no Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos* Ana Mae usou o termo Metodologia Triangular para designar a sistematização do conjunto de experiências das quais fez parte, principalmente como diretora do MAC USP. A constante reflexão sobre o termo levou a um ajuste posterior em novas publicações para Proposta Triangular. Atualmente, depois de uma nova atualização, o uso mais correto recomendado pela própria Ana Mae é Abordagem Triangular.

Critical Studies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado do DBAE (*Discipline Based Art Education*) americano" (BARBOSA, 1998, p. 33).

As *Escuelas al Aire Libre* mexicanas pretendiam uma valorização dos padrões da cultura mexicana, especialmente após a revolução de 1910, de tal modo a recuperar a compreensão cultural e política de seu povo. Sua proposta estava embasada numa "leitura dos padrões estéticos da arte mexicana que aliada à história desses padrões e ao fazer artístico" (BARBOSA, 2007, p. 36) proporcionaria um alinhamento mais orgânico para o alcance de seus objetivos. A influência das *Escuelas* é percebida na Abordagem Triangular pela semelhança entre as ações propostas no trabalho de ensino-aprendizagem da arte.

O *Critical Studies* foi um movimento de arte-educação nascido na Inglaterra que se aproveitava de conhecimentos provenientes das mais diversas procedências. Teve na figura de David Thistlewood um proeminente professor e defensor. Seu desenvolvimento mais significativo se deu a partir de estratégias pioneiras e individuais de ensino. Havia um reconhecimento abrangente entre os professores de artes britânicos que a concentração na produção tornava o aprendizado insatisfatório, pois os alunos deixavam a escola ou faculdade com pouco ou nenhum conhecimento geral, a não ser aquele oriundo de sua própria prática. Portanto, não é de surpreender que o núcleo acadêmico que fez parte do *Critical Studies* era formado por: história da arte, estudos complementares e apreciação da arte. Diante desse núcleo é importante salientar que o *Critical Studies* tomava história da arte e teorias estéticas juntamente com os contextos sociais, econômicos, políticos, religiosos e outras conjunturas dentro das quais existisse a prática da arte e do design (MASON, 1992, p. 190-192). Em sua filosofia de trabalho o termo "apreciação artística" recebeu um significado específico: "possibilidade de ler, analisar e até reconhecer a obra como um bom exemplo de um estilo ou técnica embora não goste dela" (BARBOSA, 2007, p. 39), diferente de um sentido habitual que entendia a apreciação unicamente pelo sentido de prazer, de deleite. Estas características citadas acima influenciaram Ana Mae Barbosa nas suas opções epistemológicas (BARBOSA, 2007, p. 34).

A terceira experiência comentada por Ana Mae como influenciadora na sistematização da Abordagem Triangular foi o DBAE. No entanto, para um comentário a respeito dessa experiência desenvolvida principalmente nos Estados Unidos é preciso citar o trabalho de Richard Hamilton, que juntamente com outros professores artistas da Universidade de Newcastle ajudou a lançar as bases teóricas do DBAE. Entre os

professores que colaboraram com Hamilton podemos citar: Richard Smith, Joe Tilson e Eduardo Paolozzi.

A abordagem desenvolvida em Newcastle aliava o fazer artístico a "ensinamentos dos princípios do design, as informações científicas sobre ver e pensar, e a ajuda da tecnologia" (BARBOSA, 2007, p. 36).

Seus alunos estudavam a gramática visual, sua sintaxe e seu vocabulário, dominando elementos formais como ponto, linha, forma, percepção e ilusão, signo e simulação, transformação e projeção, e não só na imagem produzida por artistas, mas também na imagem da propaganda, como na embalagem de suco de laranja, eram assunto de suas aulas. (BARBOSA, 2007, p. 36)

É possível afirmar, então, que havia uma aproximação entre a base teórica acadêmica com a experiência do cotidiano, numa tentativa de reaproximar esses dois universos.

Os arte-educadores pilares do DBAE, *Disciplined Based Art Education*, foram Elliot Eisner, Ralph Smith e Brent Wilson. E assim como o próprio nome anunciava, o trabalho que foi desenvolvido com o patrocínio do *Getty Center of Education in the Arts*, estava fortemente estruturado numa divisão por disciplinas. No entanto, diferentemente do *Critical Studies*, o DBAE dividiu o núcleo de apreciação da arte, entendido o termo apreciar como leitura e análise, em estética e crítica. Assim, as quatro disciplinas trabalhadas nessa abordagem de ensino da arte ficaram estruturadas em torno de "produção de arte, história da arte, crítica e estética" (BARBOSA, 2007, p. 36).

O que estas formas de sistematização do ensino de arte demonstram em comum é a busca por um equilíbrio, no espaço da aula, entre o exercício de produção da arte pelos alunos e o estudo da arte, feito a partir de diversas aproximações e metodologias.

A Abordagem Triangular do ensino da arte "propõe que a composição do programa de ensino seja executada a partir de três ações básicas que executamos quando nos relacionamos com arte. São elas: fazer arte, contextualizar e ler obras de arte" (RIZZI, 2008, p. 337).

O termo usado por Ana Mae, **leitura da obra de arte**, para a designação de uma das três ações da Abordagem Triangular foi inspirado no *Reader Response*, um movimento de crítica literária americana e ensino de literatura que apresentava as seguintes

características, que na visão da autora se encaixavam perfeitamente ao seu contexto de trabalho:

O movimento *Reader Response* não despreza os elementos formais, mas não os prioriza como os estruturalistas o fizeram; valoriza o objeto, mas não o cultua, como os desconstrutivistas; exalta a cognição, mas na mesma medida considera a importância do emocional na compreensão da obra de arte. (BARBOSA, 1998, p. 35)

Durante o período de sua sistematização no espaço do MAC USP a Abordagem Triangular trabalhava a leitura das obras no próprio espaço do Museu, com os exemplares originais que faziam parte do acervo. Esta leitura envolvia "análise crítica da materialidade da obra e princípios estéticos ou semiológicos, ou gestálticos ou iconográficos" (BARBOSA, 2007, p. 37).

A descrição da obra de arte pode ser considerada um primeiro passo comum no que diz respeito a esta ação. Trata-se da leitura em primeira camada, e que pode funcionar como porta de entrada para demais aprofundamentos. Assim como também é possível uma primeira leitura que descreva o efeito da obra em quem lê. Pois a leitura da obra de arte também se estende por outros caminhos, para além dos convencionais, lógicos e escolarizados. A leitura da obra é também leitura do sujeito, impregnada de valores particulares e subjetivações.

Leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor, por mais inteligentes que elas sejam. A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma "educação bancária". (BARBOSA, 1998, p. 40)

Também durante a época de trabalho no MAC USP, a ação de **contextualização** se dava de uma maneira prioritariamente histórica. No entanto, essa ação também pode ser feita de outras formas, como a social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica, etc (BARBOSA, 1998, p. 37).

No entanto, a afirmação que melhor define a ação de contextualização é: "contextualizar é estabelecer relações. Nesse sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade" (BARBOSA, 1998, p.

38). Trata-se de uma ação que permite associar a obra com o mundo em que foi produzida no passado, e também com o mundo em que é observada no presente.

A contextualização é em si mesma forma de conhecimento relativizada. Pesquisas sobre a cognição situada mostram que o conhecimento e o entendimento são mais facilmente efetivados se emoldurados pelo sujeito. É esta moldura que designamos contextualização, a qual pode ser subjetivamente e/ou socialmente construída. (BARBOSA, 1998, p. 38)

Nas artes plásticas, a ação definida como **fazer artístico** constitui-se basicamente no trabalho de ateliê. Manipulação dos materiais com objetivo de criar um objeto, ou uma instalação. Pode-se pensar num fazer que envolva o corpo, como no caso de uma performance. Fazer arte é permitir aflorar uma instância não regulada pelo verbal, pela lógica que governa as instâncias da vida cotidiana. Há um âmbito que faz parte de cada ser humano constituído pelo sonho, pela fantasia, pelo indizível. Fazer arte é oferecer um meio de existência concreta para esse universo

Este fazer é insubstituível para a aprendizagem da arte e para o desenvolvimento do pensamento/linguagem presentacional, uma forma diferente do pensamento/linguagem discursivo, que caracteriza as áreas nas quais domina o discurso verbal, e também diferente do pensamento científico defendido pela lógica (BARBOSA, 2007, p. 34)

Uma das opções possíveis dentro da ação do fazer artístico é a releitura de obras. Ana Mae ressaltou o potencial de uma releitura quando esta atividade é feita dentro de uma perspectiva problematizadora, que ajude na expressão criadora. Segundo ela: "uma releitura divergente e/ou subjetiva amplia o universo da alteridade visual e exercita o processo de edição de imagens com o qual nossa cognição visual naturalmente trabalha" (BARBOSA, 1998, p. 40). No entanto, há o risco de a releitura de obras ser tomada como atividade única e constante, e pior, a possibilidade de se tornar apenas uma mera cópia de outras obras para preenchimento de tempo de aula.

Existem dois equívocos que podem ocorrer ao se refletir sobre a Abordagem Triangular: o primeiro é pensar que existe uma hierarquia entre as ações, ou seja, que elas precisam ocorrer numa ordem predeterminada. O segundo é que elas ocorrem em momentos separados umas das outras. Isso também é incorreto.

O que pode haver é a predominância de uma ação sobre as outras em razão de uma determinada conveniência no trabalho dos conteúdos, "ênfatizando, sempre, a coerência entre os objetivos e os métodos" (RIZZI, 2008, p. 338).

Inicialmente pensada como uma proposta integradora dentro da área educativa do MAC USP, a Abordagem Triangular aludia ao ensino nas artes plásticas. No entanto, no livro *Tópicos Utópicos*, em que faz uma revisão da Abordagem Triangular, Ana Mae escreve: "qualquer conteúdo, de qualquer natureza visual e estética, pode ser explorado, interpretado e operacionalizado através da Proposta Triangular" (BARBOSA, 1998, p. 38). Ou seja, o amadurecimento da reflexão sobre a Abordagem Triangular permitiu vislumbrá-la como uma fonte para a criação de metodologias a serem aplicadas em outras áreas. A linguagem audiovisual é uma das áreas em que as ações básicas propostas pela Abordagem Triangular encontram fértil terreno para criação e aprofundamento. A transposição dos conceitos desenvolvidos por Ana Mae, com especial dedicação à composição das ações primordiais aplicadas ao audiovisual, serão exploradas nas páginas a seguir.

ABORDAGEM TRIANGULAR DO ENSINO DA LINGUAGEM AUDIOVISUAL

De acordo com as palavras da pesquisadora Prof.^a Dra. Maria Christina de Souza Lima Rizzi:

A Abordagem Triangular do Ensino da Arte postula que a construção do conhecimento em arte acontece quando há o cruzamento entre experimentação, codificação e informação. Considera como sendo seu objetivo de conhecimento, a pesquisa e a compreensão das questões que envolvem o modo de inter-relacionamento entre arte e público. (RIZZI, 2008, p.337)

Dentro do que foi exposto a respeito da Abordagem Triangular, esta construção de conhecimento no ensino da arte acontece diante da realização de três ações primordiais. Pensar numa sistematização do ensino do audiovisual no ambiente escolar, em correspondência com o proposto pela Abordagem Triangular para o ensino da arte, é considerar que esta sistematização pode ser estruturada também a partir do cruzamento entre: experimentação (fazer artístico/fazer audiovisual), codificação (leitura da obra de arte/leitura da obra audiovisual) e informação (contextualização na arte/contextualização no audiovisual).

Além disso, o exame de como cada uma das ações básicas da Abordagem Triangular se configura no ensino do audiovisual atua em conjunto com os conceitos de que essas ações não apresentam hierarquia entre si, ou seja, não apresentam uma ordem de execução, tampouco estão separadas umas das outras. O que significa dizer que são ações que podem ocorrer simultaneamente. No caso de acontecerem ao mesmo tempo, o natural é que uma ação esteja preponderante às outras, em virtude de alguma especificidade do momento.

LEITURA DA OBRA NO ENSINO DA LINGUAGEM AUDIOVISUAL

A primeira ação básica da Abordagem Triangular do ensino do audiovisual a ser analisada, a leitura da obra audiovisual¹⁹, talvez seja aquela que possivelmente mais se repita no ambiente escolar convencional, uma vez que ela está associada à exibição da obra audiovisual. Não é possível afirmar que a exibição de uma obra audiovisual seja sempre acompanhada da respectiva leitura. Porém, é indispensável a exibição audiovisual para que possa ocorrer a ação de leitura da obra²⁰. Há, inclusive, uma Lei²¹ que obriga a exibição de pelo menos duas horas mensais de obras cinematográficas nacionais para os alunos da educação básica no ambiente escolar.

É possível destacar três tipos de leitura que advêm da experiência com o audiovisual, são elas:

1. Leitura de um trecho, ou de obra audiovisual completa
2. Leitura dos efeitos que a obra audiovisual provoca no público
3. Leitura dos trabalhos audiovisuais dos alunos

A exibição e a leitura de determinado trecho, ou obra audiovisual completa, encontra nas palavras de Ana Mae Barbosa a respeito da importância da etapa de leitura na Abordagem Triangular uma consonância ontológica:

¹⁹ É imprescindível que o termo "leitura" seja aqui entendido a partir dos parâmetros estabelecidos pela Abordagem Triangular explanado no tópico anterior desta dissertação.

²⁰ Embora a ação de leitura esteja mais associada à ideia de exibição do audiovisual, esta é uma ação que também pode ocorrer simultaneamente com as ações de fazer artístico e contextualização.

²¹ Trata-se da Lei 13.006 que acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Está redigida da seguinte maneira:

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 8º:

“Art. 26.

.....

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 26 de junho de 2014; 193º da Independência e 126º da República.

Dilma Roussef

Leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Num país onde políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura é fundamental, e a leitura da imagem artística, humanizadora. Em arte-educação, a Proposta Triangular, que até pode ser considerada elementar se comparada com os parâmetros educacionais e estéticos sofisticados das nações centrais, tem correspondido à realidade do professor que temos e à necessidade de instrumentalizar o aluno para o momento em que vivemos, respondendo ao valor fundamental a ser buscado em nossa educação: a leitura, a alfabetização (BARBOSA, 1998, p. 35)

Por isso, a exibição de trechos, ou obras audiovisuais completas, acompanhados das respectivas leituras feitas pelo docente e pelos alunos ultrapassa a mera exemplificação, ou pior, o simples preenchimento do tempo de aula. A pausa, a interpretação, a repetição da cena permite o aprofundamento da experiência. Embora a obra audiovisual tenha seu próprio tempo autônomo de exibição, em sala de aula é possível selecionar trechos, interromper, repetir, retomar. Sobre a validade da escolha de trechos em detrimento da exibição de um filme inteiro, Bergala diz o seguinte:

Há dois modos de escolher e de pensar um trecho de filme. Como um extrato autônomo, que pode ser apresentado "em si" como uma pequena totalidade, sem experimentar a falta daquilo que o rodeia; ou, ao contrário, como um espaço arbitrariamente destacado de um filme, em que se sente o gesto de extração como um corte, interrupção, ligeira frustração. Ambos têm uma **virtude pedagógica**. Os primeiros como "modelos reduzidos", mais fáceis de visualizar integralmente que um filme inteiro. Os segundos, como provocação (*teasing*) do desejo de ver o filme inteiro. (BERGALA, 2008, p. 120)

Acrescentaria a esta ponderação de Bergala que o trecho de um longa-metragem, assim como os curtas-metragens e os videocliques, tem maior chance de serem encaixados num planejamento de aula que precisa ser feito num limite de tempo que, na maioria dos casos, é de 50 minutos.

A ação de leitura de trecho, ou de obra audiovisual completa, pode começar por uma descrição daquilo que foi visto e ouvido. Nessa etapa, é possível que sejam expostos os elementos que fazem parte da narrativa, tais como os personagens, os ambientes, os enquadramentos, a fotografia, os silêncios, etc. A sondagem desta "primeira camada" pode incorporar o sentido das ações na tela, as motivações, conclusões, enfim, as questões que estejam mais evidentes.

Acontece com o cinema o mesmo que com o livro: a primeira visão de um filme obriga a ir de um plano ao seguinte, de uma cena à seguinte, durante o tempo circunscrito de uma hora e meia. Ela permanece mobilizada, no essencial, pela necessidade de se compreender a história, de não confundir os personagens, de situar cada nova cena no espaço e no tempo em relação ao que a precede. De fato, essa primeira visão é consagrada essencialmente, pela força das coisas, à **leitura** (grifo do pesquisador) da história, às significações. Somente nas visões ulteriores do filme se poderá experimentar, mais serenamente, sem crispações ou receios de não compreender a trama, as verdadeiras belezas artísticas. (BERGALA, 2008, p. 66)

O descrito acima por Bergala é perfeitamente aplicável a outras obras de caráter audiovisual, guardadas as devidas proporções e ambições artísticas, como o videoclipe, o filme publicitário, a videoarte, etc. O desenvolvimento e aprofundamento da ação de leitura de trecho, ou de obra audiovisual completa, pode revelar outras instâncias e, portanto, um aperfeiçoamento por parte dos alunos no código usado pelo audiovisual.

Tudo o que é mostrado na tela tem portanto um sentido e, na maioria das vezes, uma segunda significação que só aparecem através da reflexão; poderíamos dizer que toda imagem *implica* mais do que *explicita*: o mar pode simbolizar a plenitude das paixões (*A noite de São Silvestre*, Lupu Pick), um punhado de terra representa o enraizamento à terra natal (*A mãe*, Pudovkin) e um simples aquário de peixes vermelhos iluminado ao sol pode ser a imagem da felicidade (*Okasan* - Mamãe, Mikio Naruse). É por isso que a maior parte dos filmes de qualidade admite vários níveis de **leitura** (grifo do pesquisador), conforme o grau de sensibilidade, imaginação e cultura do espectador. O mérito de tais filmes está em sugerir, para além do imediatismo dramático de uma ação, por mais profunda e humanamente apaixonante que seja, sentimentos ou idéias de ordem mais geral. Na gênese dessa significação segunda, o símbolo desempenha um papel muito importante. A utilização do símbolo no cinema consiste em recorrer a uma imagem capaz de sugerir ao espectador mais do que lhe pode oferecer a simples percepção do conteúdo aparente. (MARTIN, 2003, p. 92)

Nesse processo de aprofundamento da ação de leitura, o docente com formação em audiovisual pode funcionar como um mediador entre obra e alunos, de maneira a estimular a formação de um espírito crítico nos estudantes. Os estudantes participam quando discorrem sobre a obra, quando escutam o docente e os colegas discorrerem sobre a obra, e este exercício promove a conscientização daquilo que compreende a linguagem audiovisual. No trecho reproduzido do livro *A linguagem secreta do cinema* a seguir, embora Jean-Claude Carrière discorra sobre a importância da compreensão da linguagem cinematográfica, pode-se considerar o mesmo com relação ao audiovisual:

Às vezes, basta estar alerta, ter uma lúcida compreensão da linguagem cinematográfica, para que todos os noticiários de tevê se transformem num interessante exercício de **decodificação** (grifo do pesquisador). Podemos olhar, então, com novos olhos para as imagens que nos bombardeiam (ninguém escapa totalmente delas), antecipando becos sem saída, artifícios técnicos, omissões. Nossa habitual passividade pode dar lugar à observação, à curiosidade, a um olhar crítico. (CARRIÈRE, 2014, p. 57)

Sobre a leitura dos efeitos que um audiovisual pode provocar nos estudantes, convém a reprodução de uma frase dita por um célebre cineasta, reconhecido por sua extensa e prodigiosa filmografia, Ingmar Bergman: "A história que você conta não é mesma que a pessoa ouve" (CARRIÈRE, 2014, p. 35). A chave para entender a afirmação está em considerar os aspectos subjetivos que concernem ao entendimento de uma mensagem. Em outras palavras, podemos entender a frase de Bergman como: na recepção que o público confere a uma obra audiovisual está embutido o próprio contexto desse público. Portanto, a leitura dos efeitos que um audiovisual exerce sobre o público é também um exercício de contextualização. Trata-se da codificação da mensagem que sofre influência do contexto (informação) do público que faz a leitura.

Ainda sobre a relação que a obra audiovisual é capaz de estabelecer com o público a partir da leitura e interpretação, este é um fenômeno capaz de alinhar o pensamento de dois diretores/pensadores do cinema numa mesma direção, ainda que eles defendam posicionamentos distintos sobre a especificidade cinematográfica. No corpo da obra teórica de Serguei Eisenstein, o específico cinematográfico encontra-se na montagem (edição), na qualidade de criar sentidos distintos a partir da união entre fragmentos de filmes. Já para o pensamento de Andrei Tarkovski, o específico cinematográfico encontra-se na modelagem do tempo exercida no momento da filmagem. Apesar dessas diferenças fundamentais, os dois diretores/pensadores registraram como a participação ativa do espectador diante da obra audiovisual permite que ele se coloque num mesmo nível de criação que o do realizador da obra.

Uma obra de arte, entendida dinamicamente, é apenas este **processo de organizar imagens no sentimento e na mente do espectador** (grifo do pesquisador). É isto que constitui a peculiaridade de uma obra de arte realmente vital e a distingue da inanimada, na qual o espectador recebe o resultado consumado de um determinado processo de criação, em vez de ser absorvido no processo à medida que este se verifica. (EISENSTEIN, 2002b, p. 21)

O método pelo qual o artista obriga o público a reconstruir o todo através das suas partes e a refletir, indo além daquilo que foi dito explicitamente, é o único capaz de colocar o público em igualdade de condições com o artista no **processo de percepção do filme** (grifo do pesquisador). E, na verdade, do ponto de vista do respeito mútuo, só esse tipo de reciprocidade é digno dos procedimentos artísticos. (TARKOVSKI, 1998, p. 18)

Os dois processos citados pelos autores, na verdade, são oriundos de uma mesma ação: a leitura da obra audiovisual. No pensamento de Eisenstein a montagem é responsável por organizar as representações criadas pelo autor, e dessa forma criar "na consciência e nos sentimentos do espectador a mesma imagem geral inicial que originalmente pairou diante do artista criador" (EISENSTEIN, 2002b, p. 28). Nas palavras de Eisenstein:

A força da montagem reside nisto, no fato **de incluir no processo criativo a razão e o sentimento do espectador** (grifo do pesquisador). O espectador é compelido a passar pela mesma estrada criativa trilhada pelo autor para criar a imagem. O espectador não apenas vê os elementos representados na obra terminada, mas também experimenta o processo dinâmico do surgimento e reunião da imagem, exatamente como foi experimentado pelo autor. (EISENSTEIN, 2002b, p. 29)

Já a filosofia cinematográfica de Tarkovski entende que a expressão poética se adapta perfeitamente ao verdadeiro potencial cinematográfico, em detrimento ao que o autor considera uma estruturação lógica da narrativa tradicional, que normalmente se submete à obediência de "uma noção abstrata de ordem" (TARKOVSKI, 1998, p. 17). E o mais relevante no que diz respeito à leitura é que "através das ações poéticas, intensifica-se a emoção e torna-se o espectador mais ativo" (TARKOVSKI, 1998, p. 17).

O evento a ser destacado nestas duas exposições é o fato de que a leitura da obra audiovisual pode exigir também uma participação ativa do público, o que sugere a ocorrência de uma segunda ação primordial prevista pela Abordagem Triangular, o fazer artístico. No entanto, trata-se de um fazer artístico de natureza intelectual.

Existem ainda as leituras que os alunos fazem das obras audiovisuais feitas por eles mesmos. Esse é um momento de particular importância e riqueza, pois é nessa ocasião que eles se enfrentam com a recepção dos seus trabalhos por parte dos outros colegas. Diferente daquela tradicional avaliação feita por um professor, ou seja, fazer para agradar uma instância avaliadora que vai conferir uma nota, a exibição e leitura da obra feita pelos

seus pares oferece aos estudantes um retorno sobre o resultado da ação mais próximo do seu próprio universo.

E ainda, de acordo com Alain Bergala, a respeito da experiência de exibir os trabalhos audiovisuais dos alunos para os próprios colegas, "a escola, se pretende ser um espaço de troca e socialização deve assumir a finalidade de mostrar o que se fez" (BERGALA, 2008, p. 173).

CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DA LINGUAGEM AUDIOVISUAL

Assim como o descrito por Ana Mae Barbosa quanto à ação de contextualização na Abordagem Triangular do ensino da arte, o mesmo é válido para a ação de contextualização na Abordagem Triangular do ensino da linguagem audiovisual. Ou seja, uma porta aberta para a interdisciplinaridade, para a relação do audiovisual com o mundo. A ponte entre a sala de aula, ou auditório, e o universo dentro e, principalmente, fora da escola.

A ação de contextualização no ensino do audiovisual pode envolver, basicamente a história do cinema e do audiovisual. Mas, pode também abranger uma série de outras áreas do saber, como o desenvolvimento tecnológico que permite a cada um dos adolescentes da turma ter uma câmera no próprio bolso, ou a realização de filmes usando apenas computação gráfica.

Além da história e da técnica, a ação da contextualização pode ser feita através de um viés político (quando se fala, por exemplo, como o cinema russo do início do século XX foi influenciado pela revolução de 1917), estético (ao se comentar os cenários nos filmes do expressionismo alemão e sua relação com outros movimentos nas artes plásticas como, por exemplo, o *Die Brücke* e o *Der Blaue Reiter*), cultural-ideológico (ao se associar os filmes do neorrealismo italiano com o pós-guerra, principalmente com a queda do fascismo), econômico (quando se relaciona a presença dos grandes estúdios na criação de conteúdos para internet, especialmente para portais como o Netflix), tecnológico (ao se relacionar o desenvolvimento de câmeras mais leves e aparelhos de captação de som portáteis para a realização dos filmes de Jean Rouch, reconhecidos como expoentes do cinema-verdade) enfim, uma farta variedade de possibilidades. Basta, para isso, o interesse dos alunos e a formação do professor.

Há, porém, uma instância peculiar na ação de contextualização da obra audiovisual para além da relação com as outras áreas do conhecimento, com o mundo exterior à obra. Trata-se das relações que a obra estabelece dentro de si mesma. Numa ação que guarda uma aproximação inextricável com a leitura da obra, a contextualização dos elementos que fazem parte da obra em relação com outros elementos da própria obra é também feita a partir da reprodução/exibição.

O cinema e o audiovisual são produzidos tendo como base a realização de um conjunto de escolhas. O tempo todo toma-se partido diante de uma infinidade de

possibilidades para poder seguir adiante. Que posição de câmera adotar? O que estará diante da câmera? O que ficará de fora do quadro? Por quanto tempo mostrar? Qual o som que é emitido? A própria ordem das imagens pode alterar os significados possíveis. Normalmente, essas conexões são estabelecidas através da montagem, uma das possíveis ações do fazer artístico audiovisual. Jean-Claude Bernardet, ao comentar as inúmeras possibilidades que decorrem da experiência fílmica diz o seguinte:

Chega-se à conclusão de que os elementos constitutivos da linguagem cinematográfica não têm em si significação predeterminada: a **significação** depende essencialmente da **relação** que se estabelece com outros elementos. Este é um princípio para a manipulação e compreensão dessa linguagem. [...] Decorre do fato de os elementos adquirirem significação pela sua inserção num conjunto, num **contexto** (grifos do pesquisador), que esta significação nunca é precisa, delimitada, mas ao contrário sempre envolta numa certa ambiguidade. (BERNARDET, 1984, p. 40-41)

O que pode ser apreendido desta afirmação de Bernardet e transposto para aplicação da Abordagem Triangular para o ensino do audiovisual é que em alguns casos, a ação de leitura (significação) depende da ação de contextualização (relação dos elementos).

Dentro da proposição de se trabalhar as três ações primordiais em constante articulação umas com as outras (ler, fazer e contextualizar), e de acordo com a noção de "moldura", descrita por Ana Mae Barbosa como uma designação para a ação de contextualização, podemos entender que a exibição de trechos de obras como exemplos de conceitos a serem estudados pelos alunos compreendem as ações tanto de leitura, como de contextualização.

Para citar um exemplo da intrincada relação entre as ações de leitura e contextualização, consideremos a exibição de um trecho do filme *2001, Uma Odisseia no Espaço* (1968), de Stanley Kubrick, para um grupo de estudantes com o propósito de estudo do uso de elipses temporais na montagem/edição. A cena em questão é o corte da imagem do osso lançado ao ar para a imagem de um satélite que flutua no espaço. Trata-se de uma elipse temporal, em que a narrativa dá um salto do momento em que o homem-macaco faz uso da primeira ferramenta criada (no caso, um pedaço de osso que é usado como arma) para uma época no futuro marcada pela conquista espacial, onde as ferramentas são satélites de última geração. Todo o avanço tecnológico é simbolizado num

único corte, quando a imagem da ferramenta osso é sucedida pela imagem da ferramenta satélite. Exibir apenas um trecho do filme é um procedimento que exige um mínimo de contextualização da parte em relação ao todo para que seja evitada a falta de sentido desta ação. No exemplo citado acima, existe a ação de contextualização da cena em relação ao restante do filme (informação), ação de contextualização do exemplo (corte do osso para o satélite) em relação ao tema (elipses temporais) e também a ação de leitura da cena (codificação) como decorrência direta e simultânea. No entanto, a ação principal é a de contextualização, pois é ela quem oferece subsídio para uma efetiva ação de leitura da obra.

Por fim, a leitura do livro *A Hipótese-Cinema*, de Alain Bergala chama a atenção para uma outra possibilidade de contextualização, uma modalidade que pode advir da exibição de uma variedade de trechos de diferentes obras audiovisuais. Na análise do autor, os modernos equipamentos de reprodução/exibição (no livro são citadas as vantagens do reprodutor de DVD) permitem "movimentos indispensáveis na pedagogia" (BERGALA, 2008, p. 118), como a "desaceleração e a paralisação de imagens" (BERGALA, 2008, p. 118) para a articulação e o estabelecimento de relações entre os trechos selecionados pelo docente:

O professor e os alunos podem observar, refletir e destacar juntos a ideia, o conceito que cada encadeamento implicitamente engendra. A inteligência já não compete necessariamente a uma voz ou a um texto suposto saber, nem constitui a exclusividade de um mestre, mas se dá na própria circulação entre os trechos, que em algumas condições de observação e de atenção basta para fazer pensar. É sem dúvida uma abertura possível para escapar ao pedagogismo. [...] Em uma coleção de trechos, podemos imaginar múltiplas circulações que convoquem diferentes formas de inteligência. Abrem-se então numerosos caminhos livres, não hierarquizados, que produzem entre os trechos **relações** (grifo do pesquisador) de todo tipo (analíticas, poéticas, de conteúdo, formais). (BERGALA, 2008, p. 118)

Destaca-se, nesse excerto, uma associação entre a proposição de Bergala e o pensamento de Paulo Freire, que se encontra na proposição de uma horizontalidade na construção do saber, num exercício conjunto entre professores e alunos, e que é fruto das relações oriundas da vista de dois ou mais trechos de obras audiovisuais.

Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. Ele

precisa se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça. É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. **Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem** (grifo do pesquisador), no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. (FREIRE, 2011, p. 118)

E em se tratando de cinema e audiovisual, há um risco muito grande em se estabelecer dogmas inexoráveis. É preciso ter sempre em mente que a criação de imagens e sons inscritos no tempo não se trata de uma ciência exata. O exercício de comparação entre obras é rico para demonstrar como uma mesma receita pode dar origens a diferentes resultados, bastando para isso sutis alterações de contexto.

É uma arte em movimento, uma arte apressada, uma arte em incessante solavanco e desordem, e isso, às vezes, leva os cineastas a ver mudanças profundas em meras **alterações sintáticas** (grifo do pesquisador), em novos equipamentos, transmissão por satélite, geração eletrônica de imagens. Essa riqueza de invenção que o cinema conhece desde os seus primórdios, essa expansão aparentemente ilimitada dos instrumentos da linguagem, gera, com frequência, um tipo de intoxicação que, mais uma vez, nos leva a confundir **técnica e pensamento, técnica e conhecimento** (grifo do pesquisador). (CARRIÈRE, 2014, p. 22)

É possível imaginar que haja uma verdade mantida a salvo num esconderijo em que somente os mais qualificados docentes, ou realizadores têm acesso? A resposta a essa pergunta talvez torne ilegítima a ideia de arrebatamento através da arte. A ação de contextualização funciona também como mediação entre a obra audiovisual, o artista e seus interlocutores.

FAZER ARTÍSTICO NO ENSINO DA LINGUAGEM AUDIOVISUAL

A terceira ação primordial que incorpora a Abordagem Triangular do ensino das artes visuais é o fazer artístico. A transposição desta ação para o ensino do audiovisual presume que em alguma instância os estudantes manipulem ferramentas de produção de imagens e sons que caracterizam a criação audiovisual. Num texto em que analisa a intrincada relação entre técnica e estética a partir do surgimento e implementação de novos dispositivos de produção de imagens (fotografia, cinematógrafo, televisão/vídeo e imagem informática), Philippe Dubois inicia com a seguinte descrição:

A expressão "novas tecnologias" no domínio das imagens nos remete hoje a instrumentos técnicos que vêm da informática e permitem a fabricação de objetos visuais. Uma perspectiva histórica elementar mostra claramente, porém, que não foi preciso esperar o advento do computador para se engendrar imagens sobre bases tecnológicas. De certo modo, é evidente que toda imagem, mesmo a mais arcaica, requer uma tecnologia (de **produção** ao menos, e por vezes **recepção**) (grifos do pesquisador), pois pressupõe um gesto de fabricação de artefatos por meio de instrumentos, regras e condições de eficácia, assim como de um saber. (DUBOIS, 2004, p. 31)

No que diz respeito ao audiovisual, é preciso a utilização de certos instrumentos para a produção e para a exibição/recepção da obra. Para a criação de imagens no suporte audiovisual existem duas possibilidades: ou se usa uma câmera, ou se produz uma imagem a partir de computação gráfica. Se houver algum tipo de edição na obra, mais uma vez o computador é o instrumento a ser utilizado. A não ser quando a ferramenta de edição é analógica, então outros equipamentos, menos comuns na contemporaneidade, como ilhas de edição analógicas, ou as quase extintas mesas de montagem de película fotoquímica. Já para a exibição/recepção é preciso uma combinação de aparelhos que vão depender da mídia em que a obra audiovisual esteja armazenada. O essencial é que haja um reproduzidor da mídia (VHS, DVD, *Blu-Ray*, computador), uma tela (televisão, monitor, projetor) e em alguns casos um aparelho de som ou apenas caixas acústicas.

Como é possível ver a partir desta relação de equipamentos, fazer uma obra audiovisual requer um mínimo de investimento. Uma retrospectiva histórica revela que à medida que as tecnologias de registro de imagem em movimento foram sendo desenvolvidas (câmera de cinema, câmera de vídeo, computador), seu comércio e penetração na sociedade estavam subordinados à capacidade do sujeito de arcar com seus

custos. Até os anos 2000, por exemplo, a comercialização de câmeras filmadoras tornava plausível encontrar pelo menos um desses aparelhos em famílias de classe média. No entanto, a partir dos anos 2000, com a popularização dos aparelhos de telefonia celular²², e dos *smartphones*²³ em meados de 2010, a presença da câmera foi elevada a um outro patamar. A câmera deixou de ser um aparelho guardado em um armário dentro da casa de uma família, e passou a ser um objeto presente no bolso de cada indivíduo. Os telefones celulares que já estavam amplamente disseminados na sociedade, especialmente entre os jovens e adolescentes, passaram a ser fabricados com câmeras cada vez mais poderosas.

O fato da câmera estar acoplada a um dispositivo que permite não apenas o registro da imagem, mas também a sua exibição no mesmo aparelho, além da possibilidade de distribuição do conteúdo através da internet, permitiu que toda e qualquer pessoa em posse de um *smartphone* seja hoje em dia um potencial criador audiovisual.

Esse panorama tecnológico permite afirmar que as barreiras de acesso às ferramentas para produção de obras audiovisuais diminuíram drasticamente nos últimos anos. Trata-se de um dado indispensável para uma análise sobre a Abordagem Triangular do ensino do audiovisual, pois o acesso às câmeras por parte dos adolescentes nas escolas permite que a ação do fazer artístico no audiovisual tenha uma de suas possibilidades contempladas: a gravação de imagens e sons.

Nesse ponto, cabe a pergunta: no que consiste a ação do fazer artístico no ensino do audiovisual? Alain Bergala, ressalta que é possível uma metodologia de ensino que enfatize o ato de criação tanto na exibição/recepção de obras audiovisuais, como também quando se as realiza:

Pode haver uma pedagogia centrada na **criação** tanto quando se **assiste** filmes como quando se os **realiza** (grifos do pesquisador). Evidentemente, é essa pedagogia generalizada da criação que seria preciso conseguir implementar numa educação para o cinema como arte. Olhar um quadro colocando-se as questões do pintor, tentando compartilhar suas dúvidas e emoções de criador, não é a mesma coisa que

²² Na justificativa do projeto de Lei Nº 2.547, de 2007, que veda o uso de telefones celulares em escolas públicas de todo o país, está descrito que: "A invasão dos aparelhos móveis derrubou barreiras sociais, com a penetração do sistema nas classes C, D e E, e também faixas etárias, sendo hoje um gênero de primeira necessidade também entre adolescentes e até mesmo crianças cujos pais desejam monitorar os passos dos filhos. Também visto como objeto de consumo, o celular, de fato, invadiu as escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas" (BRASIL, 2007, p. 2).

²³ Em trecho do seu livro de 2010 *A Televisão na Era Digital: interatividade, convergência e novos modelos de negócio*, Newton Cannito faz uma breve análise da presença das câmeras de vídeo nos aparelhos de telefone celular, e chega a declarar que "a presença das câmeras de vídeo no celular são a realização do sonho de Vertov" (CANNITO, 2010, p. 108), pois permitem "a captação da vida de improviso" (CANNITO, 2010, p. 108) tal como o apreçoado pelo diretor russo em textos escritos durante a década de 1920.

olhar o quadro se limitando às emoções do espectador. (BERGALA, 2008, p. 34)

Para o autor, é essencial que mesmo numa condição de espectador, o estudante de cinema seja capaz de acessar as mesmas instâncias criadoras que viveu o realizador. Portanto, o que Bergala defende é que mesmo na leitura da obra o espectador viva a experiência de criação.

Esse aspecto não está tão distante da Abordagem Triangular que postula a vivência simultânea das ações primordiais do fazer, ler e contextualizar. No entanto, a exibição/recepção da obra está mais associada às ações de leitura e de contextualização da obra. A ação de fazer está, de fato, vinculada à prática, à realização de exercícios que produzam algum artefato possível de ser apresentado.

A Abordagem Triangular do ensino das artes visuais também não especifica o que deve ser produzido na ação do fazer, afinal, a metodologia, como bem disse Ana Mae Barbosa, é da ordem de escolha do docente responsável pela aula. A Abordagem Triangular funciona justamente como um eixo orientador para a criação de uma metodologia. Portanto, especificar o que deve ser produzido quando se discute a ação primordial do fazer artístico numa Abordagem Triangular do ensino do audiovisual não faz sentido. O que pode ser feita é uma relação das possibilidades do fazer artístico a partir da disponibilidade dos respectivos dispositivos técnicos essenciais para o cumprimento desta ação no ensino do audiovisual.

Vamos imaginar um grupo de estudos que não tenha absolutamente nenhum dispositivo tecnológico a sua disposição. Isso significa não contar com nenhum tipo de câmera, nenhum computador, nem mesmo aparelhos para reprodução/exibição. O que seria possível realizar dentro da ação do fazer artístico no ensino do audiovisual? Nessas condições, e tendo como referência as etapas de produção de uma obra audiovisual, as ações ficam limitadas ao desenvolvimento de ideias, pesquisas, argumentos, roteiros e demais projetos escritos. Outra possibilidade é a confecção de *storyboards*, planos de gravação, ou a leitura de outros roteiros. No entanto, a efetiva produção de alguma obra audiovisual, nessas condições, é impossível. Numa correspondência com uma produção audiovisual do mundo real, essa limitação de equipamentos permite ao grupo de estudo a realização de exercícios correlatos à etapa de pré-produção.

Se a esse mesmo grupo de estudos hipotético puder ser oferecida a oportunidade de contar com algum dispositivo de reprodução/exibição (televisão, VHS, DVD, *Blu-Ray*,

projektor), ainda assim a ação primordial da Abordagem Triangular do fazer artístico ficaria comprometida, pois não haveria condições de produzir obra alguma. Os aparelhos de reprodução/exibição permitem a realização das ações de leitura e contextualização.

O que se verifica é que a ação de fazer artístico da maneira como é entendida pela Abordagem Triangular efetua-se somente se o grupo de estudo tiver a sua disposição uma câmera, ou um computador que permita²⁴ a edição de imagens e sons, ou a realização de animações.

Ao se introduzir uma câmera (pode ser de *smartphone*) para este hipotético grupo de estudos, o conjunto de possibilidades de realização da ação do fazer artístico no ensino do audiovisual alcança, em correspondência ao modelo de produção audiovisual vigente para além dos muros da escola, tudo aquilo que poderia ser feito na etapa de produção. Em outras palavras: gravar, filmar, registrar, cinematografar.

A ação de gravar inclui uma miríade de outras pequenas ações de escolha que fazem parte do universo de criação no audiovisual. São ações que envolvem diretamente as áreas de produção, direção, fotografia, arte e som. Então, o fazer artístico que incorpora a gravação oferece a perspectiva de se trabalhar a complexidade de escolhas que se apresentam durante a realização de uma obra completa como, por exemplo, um curta-metragem, um longa-metragem, um documentário, um videoclipe, uma videoarte, etc. No entanto, não há a necessidade de se realizar uma obra audiovisual como as descritas anteriormente para que o suposto grupo de estudos esteja submetido às complexidades oferecidas pelo exercício de gravação. Numa perspectiva mais fragmentada, através da realização de exercícios de gravação pontuais, como a composição de um plano, por exemplo, as escolhas envolvidas num processo de gravação se apresentam em abundância.

No que diz respeito ao ato cinematográfico, **o plano** (grifo do pesquisador) envolve, de modo magnífico e inextricável, a maior parte das escolhas que intervêm realmente e simultaneamente na criação: onde começar e onde terminar um plano, onde colocar a câmera, como organizar e enquadrar os fluxos que vão atravessá-lo? Que limites impor a seu poder de manipular as coisas e o mundo? O que temos o direito de capturar ou encenar através dele? Como incluir o ator? Como lhe dar um ritmo próprio? (BERGALA, 2008, p. 124)

²⁴ Computador em condições de trabalho para o audiovisual precisa apresentar uma configuração compatível que permita o trabalho com arquivos digitais de imagem e som. Ou seja, a presença de *softwares* e *hardwares* compatíveis para a realização do trabalho.

A resposta para cada uma das perguntas acima pode ser a proposta para um exercício do fazer artístico. Ainda mais se considerarmos que na Abordagem Triangular a ação do fazer artístico deve estar sempre acompanhada do ler e do contextualizar, quanto mais objetivas e claras forem as propostas de exercícios, maiores as possibilidades de articulação entre as ações básicas da Abordagem.

Ainda sobre as possibilidades do fazer artístico a partir da disponibilidade dos respectivos dispositivos técnicos, imaginemos o grupo de estudos anterior que tem à sua disposição, além de uma câmera, um computador com configuração técnica (*hardware* e *software*) capaz de suportar a realização de edição de vídeo, e até mesmo programas de criação e animação de imagens. Esse cenário, do ponto de vista dos dispositivos técnicos é o mais completo, pois permite que os estudantes possam praticar ações relacionadas à etapa de pós-produção do audiovisual.

Há uma revisão a ser feita no que se refere ao objeto da ação do fazer artístico no audiovisual, tendo em perspectiva a descrição da respectiva ação nas artes plásticas, primeiramente descrita em *A Imagem no Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos*. Nesta publicação, Ana Mae define que "o pensamento presentacional das artes plásticas capta e processa a informação através da imagem" (BARBOSA, 2007, p. 34). Portanto, por correspondência, não estaríamos enganados em afirmar que o pensamento presentacional do audiovisual, ou seja, o fazer audiovisual pode compreender e realizar a informação através da imagem e também do som.

No entanto, a questão do uso do som na arte é um pouco mais delicada do que sugere essa frágil, e quase insustentável separação entre artes plásticas (atualmente o termo artes visuais é mais usual) e audiovisual. O que ocorre é que o limite entre as áreas não é claro, existe uma permeabilidade. Como classificar uma videoarte? Seria apenas um audiovisual, ou faz parte do universo das artes visuais? Podemos pensar numa atualização do termo para artes audiovisuais? E o que dizer de uma instalação que inclua áudio em sua composição? São questões como essas que exemplificam uma miscigenação entre as áreas.

Encontramos nas películas do período mudo do cinema mais um ponto para reflexão. Ainda que houvesse a execução de músicas no momento de sua exibição, esses filmes criados sem som não deixam de serem considerados exemplos de obras audiovisuais.

Considerar a imagem e o som como os únicos objetos da ação do fazer artístico no audiovisual seria desconsiderar outro elemento fundamental na estrutura constitutiva das

obras audiovisuais: o tempo. Particularmente no que se refere ao cinema é possível admitir que o trabalho com o tempo seja o seu atributo essencial.

O fator dominante e todo poderoso da imagem cinematográfica é o ritmo, que expressa o fluxo do tempo no interior do fotograma. A verdadeira passagem do tempo também se faz clara através do comportamento dos personagens, do tratamento visual e da trilha sonora - esses, porém, são atributos colaterais, cuja ausência, teoricamente, em nada afetaria a existência do filme. É impossível conceber uma obra cinematográfica sem a sensação de **tempo fluindo através das tomadas** (grifo do pesquisador), mas pode-se facilmente imaginar um filme sem atores, música, cenário e até mesmo montagem. O já mencionado *Arrivée d'un Train*, dos irmãos Lumière, era assim. (TARKOVSKI, 1998, p. 134)

De fato, o tempo faz parte da composição das obras audiovisuais, elas apresentam uma existência inscrita num intervalo de tempo, uma duração. Esta peculiaridade foi descrita por Jean-Claude Carrière, em seu livro *A Linguagem Secreta do Cinema*: "É claro que eu posso decidir ver apenas parte de um filme; posso sair do cinema; posso ficar para ver o filme de novo. Mas não posso vê-lo mais devagar ou menos devagar que as outras pessoas à minha volta. Estamos viajando no mesmo trem" (CARRIÈRE, 2014, p. 12). E ainda:

Uma composição musical pode ser executada de diferentes maneiras, e sua duração também pode ser variada. Neste caso, o tempo é simplesmente uma condição de certas causas e efeitos dispostos numa determinada ordem; tem um caráter abstrato e filosófico. O cinema, por outro lado, é capaz de registrar o tempo através de signos exteriores e visíveis, identificáveis aos sentimentos. E, assim, o **tempo torna-se o próprio fundamento do cinema** (grifo do pesquisador), como o som na música, a cor na pintura, o personagem no teatro. (TARKOVSKI, 1998, p. 141)

O fato de o tempo ser considerado como o fundamento do cinema (e por que não do audiovisual?), faz com que ele seja precisamente o elemento que faz com que as pessoas procurem esses espaços escurecidos, separados da existência fática e cotidiana, para poderem encontrar abrigo, para poderem se encontrar com suas instâncias de sonho e fantasia:

Acredito que o que leva as pessoas ao cinema é o tempo: o **tempo** (grifo do pesquisador) perdido, consumido ou ainda não encontrado. O expectador está em busca de uma experiência viva, pois o cinema, como nenhuma outra arte, amplia, enriquece e concentra a experiência de uma

pessoa - e não apenas a enriquece, mas a torna mais longa, significativamente mais longa. É esse o poder do cinema: "estrelas", roteiro e diversão nada têm a ver com ele. (TARKOVSKI, 1998, p. 72)

O tempo também seleciona. Durante a projeção do filme, ele separa um grupo de pessoas do resto do mundo. Como se, fugindo da turbulência da vida durante duas horas, a plateia pudesse esquecer **o tempo** (grifo do pesquisador), pudesse parar de envelhecer. As cavernas modernas nos protegem do mais antigo dos males. (CARRIÈRE, 2014, p.62)

Tendo em vista o exposto acima, pode-se considerar que o trabalho com o tempo, então, é também um dos focos da ação primordial do fazer artístico dentro da Abordagem Triangular do ensino do audiovisual. Nesse sentido, os objetos da ação do fazer artístico no audiovisual seriam a imagem, o som e o tempo.

Para encerrar a análise sobre o fazer artístico no audiovisual, convém ainda uma última referência à Alain Bergala sobre a importância de se realizar uma experiência de realização no cinema, e por analogia, também ao audiovisual:

Há algo de insubstituível nessa experiência, vivida tanto no corpo quanto no cérebro, **um saber de outra ordem** (grifo do pesquisador), que não se pode adquirir apenas pela análise dos filmes, por melhor que seja conduzida. Não se aprende a esquiar assistindo a competições pela televisão, sem que se tenha sentido no corpo, nos músculos, as sensações do estado da neve, os relevos da descida, a velocidade, o medo e a alegria. (BERGALA, 2008, p. 171)

PLANO DE ESTUDOS DO 4º BIMESTRE

Com o encerramento do 3º bimestre, e após a reflexão sobre os acertos e os equívocos que ocorreram durante esse período de trabalho, a necessidade de uma mudança na metodologia de aula se tornou prioridade. Para garantir os acertos do novo rumo a primeira providência tomada foi no sentido de conseguir uma melhora na infraestrutura. Foi feito um pedido para mudança de sala, que foi acolhido e atendido pela coordenação. Assim, deixamos uma sala com bom controle de iluminação para exibição de obras audiovisuais, porém, com interferência de ruído da aula de música, para uma outra sala mais silenciosa, que por outro lado não oferecia a possibilidade de escurecimento ideal para exibição/recepção de obras.

Outra postura adotada com objetivo de melhorar a dinâmica da aula foi a de não contar com os equipamentos disponibilizados pela escola para realização de nenhum exercício. Utilizaríamos apenas o computador da sala para ser usado como equipamento de reprodução de obras audiovisuais, e para a transferência de arquivos dos alunos para o docente. O problema do barulho externo seria solucionado com a mudança para uma nova sala, no entanto, teríamos que lidar com a perda de qualidade na exibição de imagens, pois o projetor da nova sala apresentava uma qualidade inferior. Além disso, a nova sala não apresentava cortinas para escurecimento total do ambiente. Apesar desses inconvenientes na reprodução de imagens, ainda assim seria possível a exibição de trechos de filmes, embora a qualidade de exibição de imagens mais escuras estivesse quase comprometida.

Para além das questões estruturais, a grande mudança veio com a adoção de uma nova metodologia, inspirada na Abordagem Triangular do ensino da arte. Além de estabelecer que as três ações básicas da Abordagem Triangular seriam executadas em todas as aulas, a elaboração do Plano de Estudos do 4º bimestre²⁵ foi estruturado de maneira a vincular um tema para cada encontro. Ou seja, cada uma das aulas teria um tema estabelecido de trabalho.

Foi detectado que os alunos precisavam de uma estrutura de aula mais fácil de ser reconhecida para que pudessem, de fato, interagir com os temas propostos. Dessa forma, cada aula deveria ser iniciada com a apresentação clara do tema a ser estudado. Os temas escolhidos para serem trabalhados no 4º bimestre foram: o plano, o contra-plano, o fundo de quadro, o fora de quadro e o uso da edição para criar situações impossíveis na realidade.

²⁵ Imagem 08

A apresentação do tema no início da aula deveria ser seguida de um exemplo. Ou seja, toda apresentação deveria contar com a exibição de um trecho de filme que pudesse ilustrar nosso objeto de estudo, e ainda servir como base para as ações de contextualização e leitura da obra.

A escolha do filme deveria, em primeiro lugar, contemplar as características estabelecidas pelo tema da aula e, ao mesmo tempo, dialogar com a idade dos alunos, entre 12 e 13 anos. A exibição de obra audiovisual escolhida pelo docente poderia oferecer uma valiosa oportunidade aos estudantes de enriquecimento através de um repertório audiovisual diferente das suas escolhas tradicionais.

Esgotadas as possibilidades de discussão promovidas pelas ações básicas de contextualização e leitura da obra, provocadas pela exibição de trecho selecionado, passaríamos para a próxima etapa do planejamento de aula: a ênfase na ação básica do fazer artístico. Ou seja, a realização de um exercício prático.

Os exercícios previstos seriam todos realizados com as câmeras dos telefones dos alunos. Seriam todos gravados durante a aula, no espaço da escola. A previsão inicial era de que faríamos um exercício por encontro, lembrando que cada encontro era composto por duas aulas de 50 minutos cada uma, com intervalo de 15 minutos entre elas.

Dentre as possibilidades do fazer artístico no ensino do audiovisual, foi escolhido trabalhar exercícios que privilegiassem a etapa de produção, ou seja, nos concentraríamos em gravar, cinematografar. Para que essa etapa fosse bem-sucedida, os alunos deveriam receber os roteiros prontos. Foi preciso que o docente assumisse a responsabilidade pela etapa de pré-produção e ficasse com a tarefa de desenvolvimento do roteiro. A etapa de edição também ficou a cargo do professor. Em outras palavras, para que os estudantes fossem bem-sucedidos na ação básica do fazer artístico eles deveriam se concentrar nas especificidades temáticas pedidas para a etapa de gravação. Isso tornaria os exercícios relativamente curtos e possíveis de serem realizados no espaço de tempo que tínhamos disponível.

Mais tarde, num momento de análise da estratégia adotada, foi encontrada nas palavras de Alain Bergala uma frase em consonância com essa proposição de um fazer artístico simples, específico, e ainda assim sem deixar de ser importante: "Em situação escolar, o objeto primeiro da realização não é o filme realizado como objeto-filme, como 'produto', mas a experiência insubstituível de um ato, mesmo modesto, de criação" (BERGALA, 2008, p.173).

Depois de finalizadas as gravações, os adolescentes deveriam voltar para a sala de aula e transferir os arquivos de som e imagem para o computador da sala. Esses arquivos seriam reunidos em pastas, e transferidos para o *pen drive* do professor para serem editados. A edição seria feita em um computador que apresentasse as especificações técnicas mínimas necessárias para suportar tal tarefa.

Havia ainda um importantíssimo elemento a ser considerado nessa estratégia de proposição de um exercício simples, de foco preciso e, portanto, de maior probabilidade de ser realizado no espaço de uma aula. A importância aqui destacada transcende a mera realização prática de uma teoria vista em sala de aula. Pois, ao assumir as etapas de pré e pós-produção, e com isso facilitar a execução da ação básica do fazer artístico dos estudantes, o docente garantiria a exibição na aula seguinte de uma obra finalizada, ainda que modesta, feita pelos próprios alunos.

Ter um material feito pelos próprios adolescentes para ser exibido no começo de cada aula fazia parte da estratégia de provocar um maior engajamento por parte dos alunos, e também poderia funcionar como um estímulo para seu desejo de produzir. Pois a etapa de exibição poderia se tornar um atrativo, devido à expectativa criada pela recepção do trabalho por parte dos colegas.

Essa foi a estrutura criada para ser repetida em todas as aulas, e assim criar um ritmo de trabalho. Começaríamos com a exibição do trabalho gravado na aula anterior, trabalho este que seria editado pelo próprio professor de acordo com as indicações feitas pelo grupo. Teríamos a realização de uma primeira ação de leitura da obra dos estudantes, feita a partir da ação do fazer artístico da aula anterior. Passaríamos então para a exibição de um trecho de obra audiovisual que faria parte das ações de contextualização e de leitura, e que funcionaria como mais um subsídio para a ação de fazer artístico, que encerraria o encontro. Mais uma vez vale ressaltar que as ações básicas do aprendizado artístico propostas pela Abordagem Triangular são simultâneas, o que ocorre são momentos de preponderância de uma sobre as outras, dependendo da proposta.

O Plano de Estudos do 4º bimestre encaminhado aos alunos continha também uma descrição de materiais a serem usados. Um *pen drive* para transporte e armazenamento de arquivos, um caderno para anotações em aula e estudo em casa, além da câmera filmadora do telefone para gravação dos exercícios. Destes itens, somente o telefone não era obrigatório, no entanto, a experiência do 3º bimestre revelou que praticamente todos os alunos dispunham de tal dispositivo.

Imagem 08

	Nome _____	Nº _____
	Disciplina _____	Turma _____ Data _____

PLANO DE ESTUDOS

Foto & Vídeo

8º ano – 4º bimestre

Apresentação

Neste 4º bimestre daremos continuidade ao estudo do desenvolvimento da linguagem cinematográfica. Para isso, realizaremos pequenos exercícios que tratarão de assuntos pontuais como: os tipos de planos, objetos fora e dentro do quadro, possibilidades de montagem, entre outros.

Cada exercício será acompanhado de uma exibição de cena de filme, que nos guiará como um exemplo, além de fornecer material para discussão dos conceitos. Em outras palavras, vamos aprender a partir da nossa experiência no fazer.

O eixo temático "Como conciliar desenvolvimento e conservação?" aparecerá em alguns exercícios, na composição dos roteiros, ou em discussões promovidas a partir da exibição de cenas selecionadas.

Usaremos as ferramentas de imagem e som que estão ao nosso alcance, como celulares que tenham câmera e os *tablets* fornecidos pela escola. O foco do estudo privilegiará a linguagem audiovisual, a técnica será trabalhada, em segundo plano, dentro das possibilidades de tempo e equipamento.

IMPORTANTE - O material para TODAS AS AULAS inclui:

PEN DRIVE para transporte e armazenagem de arquivos (Obrigatório)

CADERNO para anotações em aula e estudo em casa (Obrigatório)

CÂMERA DE TELEFONE para gravação (Não é obrigatório ter. No entanto, se tiver, é preciso trazer tanto a câmera quanto o cabo para conectar ao computador)

Conteúdos:

- a) História do cinema.
- b) Vocabulário cinematográfico.
- c) Etapas do processo cinematográfico.
- d) Análise de som e imagem.
- e) Elementos que constituem uma narrativa cinematográfica.
- f) Desenvolvimento da linguagem cinematográfica.

Expectativas de aprendizagem:

- a) Compreender o desenvolvimento da linguagem audiovisual.
- b) Aprimorar o senso estético.
- c) Imaginar e criar narrativas audiovisuais.
- d) Entender as possibilidades das ferramentas de gravação e edição.
- e) Produzir vídeos.
- f) Trabalhar em grupo.
- g) Ser mais consciente de si próprio.

Instrumentos de avaliação:

- a) Cinema é um trabalho em equipe, logo, a colaboração no sentido coletivo para o andamento da aula será um dos aspectos levado em consideração na composição da nota final.
- b) Trabalhos escritos.
- c) Exercícios de gravação.

Datas de entrega de trabalhos escritos:

21 de outubro - Questões sobre o uso do plano

04 de novembro - Questões sobre composição do quadro

18 de novembro - Questões sobre montagem

Datas de exercícios de gravação:

Os exercícios de gravação são compostos por pequenas cenas, gravadas na escola, no espaço da aula. O número de exercícios dependerá do envolvimento e desenvolvimento da sala como um todo.

Colaboração com o grupo (peso 2,0)	trabalho escrito 21/10 (peso 1,0)	trabalho escrito 04/11 (peso 1,0)	trabalho escrito 18/11 (peso 1,0)	Exercícios de gravação (peso 5,0)

Observações:

CONTEÚDOS DO PLANO DE ESTUDOS DO 4º BIMESTRE

Os conteúdos do Plano de Estudos do 4º bimestre foram praticamente os mesmos daqueles previstos para o 3º bimestre. Não porque os conteúdos não tivessem sido trabalhados no bimestre anterior, mas simplesmente porque não foram esgotados.

Houve, no entanto, uma pequena alteração quanto ao último conteúdo estabelecido para o 3º bimestre. Ao invés de especificar como conteúdo: tipos e efeitos de montagem, o conteúdo para o 4º bimestre foi alterado para: desenvolvimento da linguagem cinematográfica. A justificativa para a alteração passou pelo fato de que os alunos não praticariam, efetivamente, a edição de seus trabalhos. Além disso, a cada novo exercício realizado, estruturados para gradativamente oferecer aos estudantes um panorama cada vez maior das possibilidades de expressão através das imagens e dos sons, seria de se esperar que eles estariam, de fato, avançando no entendimento do desenvolvimento da linguagem cinematográfica. E, por consequência, na linguagem audiovisual.

Ainda sobre a mudança do último conteúdo de um bimestre para o outro, ao refletir sobre a escolha para os temas das aulas, verificou-se que a etapa de edição não ficaria totalmente excluída, visto que todos os exercícios seriam editados, não pelos alunos, mas pelo docente. No entanto, isso não excluiria o pensamento da montagem que deveria ser feito pelos alunos durante a gravação dos exercícios. Ou seja, embora os estudantes não tivessem que exercer a prática da montagem, eles deveriam antecipar essa questão no momento da gravação dos exercícios e, posteriormente, passar as instruções para o professor-editor.

Pois esse pensamento sobre a montagem antes e durante a filmagem faz parte de uma tradição teórica e analítica que a define como um fundamento ordenador do ato cinematográfico, tal como mostra a definição elaborada por Jacques Aumont: "a montagem é o **princípio que rege** (grifo do pesquisador) a organização dos elementos fílmicos visuais e sonoros, ou de agrupamentos de tais elementos, justapondo-os, encadeando-os e/ou organizando a sua duração" (AUMONT, 1995, p. 62). Nesse sentido, os alunos trabalhariam a **ideia** de montagem/edição, ainda que não colocassem as mãos na efetiva edição de seus exercícios.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DO 4º BIMESTRE

A significativa mudança na metodologia projetada para o 4º bimestre gerou somente uma mudança nas expectativas de aprendizagem em relação ao bimestre anterior. Foram mantidas as expectativas de: compreender o desenvolvimento da linguagem audiovisual, aprimorar o senso estético, imaginar e criar narrativas audiovisuais, entender as possibilidades das ferramentas de gravação e edição, trabalhar em grupo e ser mais consciente de si próprio.

A única mudança, que na verdade foi uma correção, estava diretamente associada à ação do fazer artístico. Se nas expectativas de aprendizagem do 3º bimestre estava especificado: produzir um vídeo, a atualização para o 4º estava descrita da seguinte forma: produzir vídeos. Não apenas um, mas nove.

O aluno que conseguisse seguir nosso cronograma teria participado ao final do 4º bimestre da realização de 9 pequenos exercícios de gravação e teria, portanto, 9 trabalhos para serem exibidos. Por serem pequenos trabalhos supervisionados pelo próprio docente durante o período de aula, essa seria uma tarefa perfeitamente realizável, apesar do acréscimo expressivo do número de exercícios. A diferença em relação ao bimestre anterior deveria ser sentida, pois a mudança estava intimamente relacionada com o aumento das atividades práticas.

A convicção no êxito da proposta estava embasada na crença de que a intensidade do fazer artístico, que tanto fez falta no bimestre anterior, ajudaria a criar ritmo para nosso curso. E com isso, muitos saberes não especificados no Plano de Estudos seriam articulados pelo aluno que conseguisse cumprir a meta dos 9 exercícios. Quais saberes? Aqueles oriundos da experiência de observar e absorver todas as reações de uma platéia, quando esta assiste a um trabalho seu.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO 4º BIMESTRE

Por regulamento interno da escola, deveriam ser estabelecidos pelo menos três diferentes instrumentos de avaliação, assim como especificado no 3º bimestre. Dessa forma, foi mantido o primeiro instrumento definido no bimestre anterior: colaboração com o grupo, com o mesmo peso de 20% para a nota final do bimestre.

A avaliação escrita em formato de prova foi abandonada. Em seu lugar, foram estabelecidas três datas onde os participantes da disciplina Foto & Vídeo deveriam entregar respostas para perguntas sobre três temas: o plano, a composição do quadro e a montagem. Essas respostas deveriam ser entregues através do sistema de gerenciamento de cursos adotado pela escola, o *Moodle*, que é um acrônimo para *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*. Trata-se de um software de apoio à aprendizagem em ambiente virtual. As perguntas foram disponibilizadas de forma *online*, assim como deveriam ser enviadas as respostas. O conjunto dessas respostas representava o segundo instrumento de avaliação.

As datas para postagem das respostas foram definidas em 21 de outubro para a primeira pergunta, 04 de novembro para a segunda pergunta, e 18 de novembro para a terceira. Num gesto de flexibilidade, e para ajudar os alunos com maior dificuldade, foram aceitas respostas tanto fora do prazo, como também escritas em folhas avulsas de papel. Cada uma das respostas entregues corresponderia a 10% da nota total do bimestre.

O terceiro instrumento de avaliação utilizado foi o conjunto dos exercícios de gravação. Na totalidade, o conjunto dos exercícios corresponderia a 50% da nota final do bimestre.

AULAS 01 E 02 DO 4º BIMESTRE

O primeiro encontro do 4º bimestre, que significou a mudança na metodologia de aula, aconteceu no dia 30 de setembro de 2015. Começamos com o comentário de que o curso iria mudar, e que precisávamos da colaboração de todos. Estávamos numa nova sala e foi explicado para os adolescentes o motivo da mudança. Os Planos de Ensino foram entregues e foi feita uma leitura em voz alta para esclarecer dúvidas.

O tema desta primeira aula foi o plano. O plano é a base da construção de qualquer obra audiovisual. Como o próprio nome já diz, o plano²⁶ é uma estratégia para se atingir um determinado fim. Conforme diz Alain Bergala: "há muito tempo defendo uma abordagem do cinema a partir do plano, considerado como menor célula viva, animada, dotada de temporalidade, de devir, de ritmo, gozando de uma autonomia relativa, constitutiva do grande corpo-cinema" (BERGALA, 2008, p. 124).

Como parte da ação de contextualização, foram escritos na lousa o nome de três tipos de planos: plano geral, plano médio e plano detalhe. Em seguida, foi perguntado se alguém na sala sabia explicar o que seria cada um deles. Várias foram as tentativas, e a cada uma delas, fomos completando a lousa com as definições. No meio das contribuições, o nome plano americano foi mencionado e também foi anotado.

Depois dessa rodada de conversa, apagamos as luzes e passamos para a exibição de um trecho de filme. Era o momento de privilegiar a ação de leitura. O filme escolhido foi *Três homens em conflito* (1966), título brasileiro para a obra *The good, the bad and the ugly*, filme do diretor Sergio Leone. O trecho exibido foi a cena do cemitério no final do filme. Antes da exibição, houve mais uma etapa da ação de contextualização, dessa vez, do trecho em relação à obra. Foi pedido para os adolescentes prestarem atenção aos tipos de planos utilizados, em especial, àqueles descritos na lousa.

Esse trecho em particular tem pouca ação, e sua relevância reside justamente no uso de diferentes tipos de planos para a criação de um suspense. Sobre os planos pedidos para os alunos prestarem mais atenção, Ismail Xavier oferece as seguintes definições:

Plano Geral: em cenas localizadas em exteriores ou interiores amplos, a câmera toma uma posição de modo a mostrar todo o espaço da ação.

²⁶ Em seu *Dicionário Teórico e Crítico de Cinema*, Jacques Aumont e Michel Marie definem o seguinte: a imagem do filme é impressa e projetada em uma superfície plana: é a origem da palavra "plano", que designa, portanto, o plano da imagem. (AUMONT, 2003, p. 230)

Plano Médio ou de Conjunto: uso aqui para situações em que, principalmente em interiores (uma sala por exemplo), a câmera mostra o conjunto de elementos envolvidos na ação (figuras humanas e cenário). A distinção entre plano de conjunto e plano geral é aqui evidentemente arbitrária e corresponde ao fato de que o último abrange um campo maior de visão.

Plano Americano: corresponde ao ponto de vista em que as figuras humanas são mostradas até a cintura aproximadamente, em função da maior proximidade da câmera em relação a ela.

Primeiro Plano (close up): a câmera, próxima da figura humana, apresenta apenas um rosto ou outro detalhe qualquer que ocupa a quase totalidade da tela (há uma variante chamada primeiríssimo plano, que se refere a um maior detalhamento - um olho ou uma boca ocupando toda a tela). (XAVIER, 2008a, p. 27)

Exibido o trecho, demos início às ações de contextualização e leitura. O objetivo da proposta era que os estudantes percebessem as diferenças de enquadramento de cada um dos planos, pois o exercício que seria proposto a seguir trabalharia três diferentes planos.

Feitas as ações de leitura e contextualização da obra, foi entregue para os alunos um roteiro²⁷ de uma cena escrita pelo docente. Tratava-se do primeiro exercício prático do bimestre. Uma pequena cena com dois personagens que conversam entre si. O roteiro foi lido com os adolescentes e os grupos foram formados. Eles deveriam se espalhar pela escola para encontrar um lugar de gravação, sem fazer barulho para não atrapalhar as demais aulas. A principal orientação foi que eles gravassem a cena cinco vezes. Uma vez em plano geral (com os dois personagens em quadro), duas vezes em plano médio (uma para cada personagem), e duas vezes em primeiro plano (uma para cada personagem). Os adolescentes foram instruídos a gravar a cena toda em todas as cinco vezes, mesmo que o personagem em quadro estivesse em silêncio, escutando a fala do outro personagem. Isso porque as possíveis reações às falas poderiam ser usadas na edição da cena.

E assim foi. Depois do intervalo entre as aulas os grupos saíram para gravar o exercício, cada um com uma câmera de telefone celular. À medida que os grupos cumpriam a tarefa, retornavam para passar os arquivos para uma pasta no computador da sala. A aula terminou quando todos os grupos entregaram seus materiais gravados.

²⁷ Imagem 09

Imagem 09

EXT. ESCOLA - DIA

Garoto, aparentando uns 14 anos, está sentado rabiscando alguma coisa num caderno.

Garota da mesma idade se aproxima dele. Ela se senta ao lado dele.

GAROTA
E aí?

Garoto não tira os olhos do caderno onde continua escrevendo.

GAROTO
Suave?

GAROTA
Tá estudando?

GAROTO
Mais ou menos.

Garota demonstra interesse.

GAROTA
Que você tá fazendo?

Garoto para de escrever e olha para garota.

GAROTO
To terminando de calcular como construir uma máquina do tempo.
Garota faz cara de tédio e olha para outro lado. Perde o interesse.

GAROTA
Tá bom.

Garoto volta a se concentrar no caderno.

GAROTO
Quero ver como vai ser a vida daqui uns 100 anos.

GAROTA (cínica)
Quando chegar lá dá uma olhada na minha família.

Garoto olha no relógio.

GAROTO
Nossa, perdi a hora, preciso ir.

Garoto se levanta e vai embora sem se despedir.
Garota olha garoto indo embora.
Ela percebe que ele esqueceu a carteira.
Faz cara de nojo.

GAROTA
Tonto.

AULAS 03 E 04 DO 4º BIMESTRE

Antes do segundo encontro do 4º bimestre, que ocorreu no dia 07 de outubro de 2015, ocorreu uma atividade essencial de preparação para a aula. Fora do espaço da escola, foi feita pelo docente a edição dos exercícios gravados na aula anterior. Caso os exercícios não fossem editados, não haveria como exibir o resultado para os alunos e, portanto, a avaliação seria comprometida.

Dessa forma, no início da aula foi feita uma pequena retrospectiva das atividades da aula anterior e passamos para a exibição dos exercícios. A atividade funcionou muito bem, afinal, todos se envolveram na ação de leitura dos trabalhos. Pudemos retomar os conceitos dos diferentes tipos de planos. Tão logo a atividade terminou, os adolescentes, ainda sob o efeito da euforia de verem os seus trabalhos exibidos, queriam saber o que teríamos para fazer naquele dia.

Assim, foi explicado o tema da aula: o contra-plano. O contra-plano corresponde a uma imagem que, em combinação com a imagem imediatamente anterior (o plano), permite ao realizador da obra um direcionamento no jogo de emoções envolvidos na narrativa. O efeito de manipulação ocorre a partir do encadeamento proporcionado pela edição/montagem. O uso do campo/contra-campo faz o espectador entrar nos espaços, olhares, sentimentos dos personagens. A partilha de um olhar pode significar a partilha de um estado psicológico.

Por exemplo, o conjunto plano/contra-plano ocorre quando a câmera está direcionada em plano próximo para um personagem que diz para outro que está com uma doença terminal (plano), e em sequência é mostrada a reação do personagem ouvinte (contra-plano). Essa alternância de planos é gravada na etapa de produção (gravação), mas recebe o seu tratamento final na pós-produção (edição/montagem).

Feita a primeira ação de contextualização com os alunos, passamos para a exibição de um trecho de filme para ajudar no entendimento do tema da aula. A cena exibida fazia parte do filme *A Lista de Schindler* (1993), do cineasta Steven Spielberg. Nesta cena, o alemão Schindler, um industrial que fez fortuna explorando a mão de obra de prisioneiros durante a segunda guerra mundial, conversa com seu contador, um prisioneiro judeu, sobre as ordens de evacuação dos prisioneiros da Polônia para o campo de extermínio em Auschwitz.

A ordem de evacuação representa a sentença de morte para os prisioneiros judeus que trabalham para Schindler, inclusive para o funcionário que faz a contabilidade e que

está na cena. Os dois personagens envolvidos no trecho mostrado trocam uma série de olhares, acompanhados de silêncios e pausas. Ao final da cena, os dois fazem um brinde de despedida, sendo que essa é a primeira vez que o contador Stern aceita beber com Schindler. É uma cena com apelo emocional triste que foi usada para as ações de leitura e contextualização.

Em seguida, foi distribuído um roteiro²⁸ escrito pelo professor para a realização da ação de fazer artístico, tendo como propósito o trabalho do conjunto plano e contra-plano. A cena escrita teve como tema a despedida de dois amigos, em razão da mudança de escola por parte de um deles. Foi feita uma leitura em voz alta com todos os alunos. A leitura de roteiros que serão gravados pelos alunos é um exercício profícuo, pois envolve as ações de leitura, contextualização e fazer artístico numa só atividade.

Após a leitura os grupos se dividiram para a gravação. A instrução feita para a realização do exercício foi para os estudantes gravarem a cena três vezes. Uma vez em plano médio com os dois personagens em quadro, uma vez com a câmera direcionada para apenas um personagem, mesmo nos momentos em que a fala fosse feita pelo outro personagem, e vice-versa. Assim, teríamos registrado as reações de cada um.

A aula depois do intervalo foi toda dedicada para a realização do exercício, com o docente acompanhando os grupos na medida do possível. Ao final, todo o material gravado foi recolhido para ser editado nos mesmos moldes da aula anterior.

Nesta aula também foi explicada a primeira das três perguntas a serem respondidas pelos alunos através do *Moodle*. E a pergunta foi: qual a diferença entre plano e enquadramento? As respostas consideradas corretas foram aquelas que conseguiram descrever o plano como o trecho de gravação compreendido entre o ligar e o desligar da câmera. Um plano pode conter mais de um enquadramento, pois o enquadramento consiste nos limites do quadro. Ou seja, o enquadramento é o recorte no espaço que define o que é visto na imagem.

²⁸ Imagem 10

Imagem 10

EXT. ESCOLA - DIA

Garoto, aparentando uns 14 anos, está sentado olhando para frente.
Garota da mesma idade se aproxima dele. Ela se senta ao lado dele.

GAROTA
E aí?

GAROTO
Oi.

GAROTA
Como foi?

GAROTO
Passei.

GAROTA
Que bom. Vai mudar mesmo?

Garoto olha para o lado e dá um longo suspiro

GAROTO
Vou. Acho que vai ser uma boa idéia.

Garota faz uma cara estranha. Desconfiada. Mas retoma o bom-humor

GAROTA
Hoje é o teu último dia.

GAROTO
É. Por isso eu estou aqui dando uma olhada em tudo

Os dois olham para longe, como se estivessem perdidos.
Depois de um tempo, garota mexe na bolsa procurando algo. Depois de um
tempo retira uma lapiseira.

GAROTA
Quero que você fique com isso.

Garoto pega a lapiseira, examina, se surpreende.

GAROTO
Fui eu que te dei.

GAROTA
Você me deu essa lapiseira podre de aniversário. Não funciona, mas eu
guardei de lembrança. Agora você guarda.

GAROTO
Eu vou guardar.

AULAS 05 E 06 DO 4º BIMESTRE

Mais uma vez, para garantir o funcionamento da estratégia escolhida para as aulas de Foto & Vídeo do 4º bimestre, os trabalhos gravados pelos alunos na aula anterior tiveram que ser editados fora do espaço da escola, e além do horário de aula. Essa operação levou cerca de três horas, entre transferências de arquivos, edição e finalização dos trabalhos feitos por todos os grupos.

Quando chegamos para nosso terceiro encontro, no dia 14 de outubro de 2015, os adolescentes já estavam ansiosos para ver o resultado das gravações. Foram exibidos os pequenos curtas-metragens e mais uma vez essa foi uma etapa muito aproveitada. Houve participação, questionamentos de um grupo para o outro e aplausos.

Nesse dia não houve exibição de trecho de nenhuma outra obra audiovisual que não fossem os próprios trabalhos dos estudantes, pois o tempo usualmente destinado para essa atividade foi usado pelos grupos para que eles pudessem elaborar seus próprios roteiros. Foi uma experiência curta e desafiadora. A exigência pedida foi que o roteiro tivesse só uma página, e que ele deveria ser gravado durante a aula depois do intervalo. A outra exigência do exercício foi que eles pensassem na cena a partir dos conhecimentos que tinham acumulado por todo o curso até aquele momento.

O planejamento da aula foi seguido, e depois do tempo destinado para as gravações com acompanhamento do professor os materiais foram recolhidos para serem editados. A reflexão sobre os resultados obtidos provocou uma constatação. Talvez por apresentar um caráter mais livre em relação aos dois exercícios anteriores, os quais ofereciam um roteiro pré-determinado, um dos grupos ficou enrolando e fez um trabalho de gravação abaixo da média dos outros grupos. Abaixo da média em termos de quantidade e qualidade. Em primeiro lugar gravaram menos de 1 minuto de imagens. Em segundo lugar porque esses poucos segundos exibiam imagens de garotas mexendo em seus telefones celulares. Não houve o uso de diferentes tipos de planos, apenas dois planos médios, um de cada personagem. Posteriormente elas admitiram que não se preocuparam em fazer o exercício e que deixaram a gravação para os últimos minutos de aula.

Qual foi a constatação provocada pela reflexão: naquele perfil de curso (idade dos alunos, tipo de curso, vínculo permitido pela frequência de encontros, etc.) a proposição de mais de uma tarefa dentro da ação básica do fazer artístico seria sempre um risco, e um perigoso convite para a dispersão. Seria mais apropriado restringir as tarefas dos alunos à

etapa de gravação e deixar o roteiro a cargo do professor, pois quanto maior o número de tarefas, maior o risco de não serem cumpridas.

AULAS 07 E 08 DO 4º BIMESTRE

A aula do dia 21 de outubro de 2015 começou com a exibição dos exercícios gravados no encontro anterior. Foi a primeira vez no bimestre que os trabalhos feitos tiveram os roteiros escritos pelos próprios alunos. Alguns trabalhos se mostraram mais complexos que outros, com maior variedade de planos, e com um pensamento de montagem efetuado durante a etapa de gravação. Outros ficaram evidentemente mais modestos, e causaram certo constrangimento durante a exibição pela evidente falta de empenho. Ainda assim, os trabalhos menos elaborados foram aplaudidos, embora pouco comentados pelos próprios alunos.

Passada essa etapa de vista dos trabalhos, partimos para o tema do dia: o fundo do quadro, ou segundo plano. As imagens numa tela representam um universo de três dimensões em duas. Isso, no entanto, não elimina as relações de espaço que são evidenciadas pela imagem através do posicionamento da câmera. Assim, dizemos que os objetos mais próximos da câmera (representados numa escala maior) estão no primeiro plano. Já os objetos mais afastados da câmera, são apresentados numa escala menor que os objetos do primeiro plano, e são assim chamados pertencentes ao fundo do quadro, ou segundo plano.

Dessa maneira, foi iniciada a ação de contextualização do tema da aula. Foi feita a exibição de um trecho de obra audiovisual, que foi escolhido tendo como parte dos critérios as condições de tempo de aula e o perfil dos alunos. Isso porque são fartos os exemplos na cinematografia mundial de grandes obras que fazem uso do segundo plano como parte integrante significativa de suas narrativas. O caso mais célebre talvez seja o filme *Cidadão Kane* (1941), de Orson Welles, constantemente citado como uma das obras essenciais na história do cinema.

No entanto, a escolha do trecho recaiu sobre uma cena do filme *Curtindo a Vida Adoidado* (1986), ou *Ferris Buller's day off*, seu correspondente título em inglês, dirigido por John Hughes. Num dia de verão em Chicago, Ferris convence seu amigo Cameron a pegar a Ferrari que seu pai mantém preservada numa sala expositora de vidro. Os dois adolescentes saem com o carro de colecionador para darem um passeio na cidade. Cameron concorda, reticente, desde que o veículo seja estacionado numa garagem enquanto os dois perambulam pelo centro. Ao chegar na garagem os dois fazem todos os pedidos para que o garagista tenha todo o cuidado. O funcionário concorda e diz que para

os jovens não se preocuparem, afinal, ele é um "profissional". Assim, no enquadramento que mostra os dois amigos se afastando da garagem caminhando pela rua em primeiro plano, podemos ver no fundo do quadro o garagista saindo com a Ferrari a toda velocidade para ele mesmo dar um "passeio". A cena é engraçada, e esse é um fator que ajuda quando o público é adolescente.

Fizemos as ações de leitura e de contextualização antes de passar para a leitura do roteiro²⁹ escrito pelo professor para a realização da ação do fazer artístico. O roteiro que serviu como base para o exercício de gravação apresentava três personagens. Um garoto está concentrado escrevendo em seu caderno quando chega uma garota que começa a conversar com ele. Quando o garoto se vira para conversar com a garota, um terceiro personagem entra em silêncio na sala, leva o caderno do garoto que está virado para trás conversando com a garota, sem que este perceba.

Mais uma vez a leitura em voz alta do roteiro favoreceu muito a participação dos alunos, que logo se envolveram com a história e começaram a imaginar e a perguntar como poderiam gravar a cena fazendo uso do fundo do quadro. A solução mais comentada foi fazer um enquadramento em que aparecessem o garoto e a garota conversando em primeiro plano, e deixar a ação do personagem que se aproxima para roubar o caderno em segundo plano, no mesmo enquadramento.

A pedido dos alunos, fizemos um ensaio com uma câmera para mostrar como seria possível enquadrar os três personagens num único plano. Depois de gravado o ensaio, ele foi projetado no telão da sala para que todos pudessem assistir. Foi uma ótima iniciativa, pois a gravação e projeção do ensaio proporcionou a simultaneidade das três ações primordiais da Abordagem Triangular. E tudo foi feito com ajuda dos alunos.

Assim, depois do intervalo, como já era de costume, os alunos se espalharam pela escola em busca de lugares para fazer os seus trabalhos. Voltaram com os materiais para serem transferidos e a tempo de ouvirem a explicação da segunda pergunta do bimestre a ser respondida no *Moodle*: descrever pelo menos 3 tipos de planos que foram usados durante os exercícios do bimestre.

²⁹ Imagem 11

Imagem 11

EXT. ESCOLA - DIA

Garoto, aparentando uns 14 anos, está sentado escrevendo no caderno.

Garota se aproxima e se senta atrás dele.

GAROTA

Que você tem aí nesse pacote?

GAROTO

(sem tirar os olhos do caderno)

Não é nada.

GAROTA

Compro um presentinho, é?

GAROTO

Se liga.

GAROTA

A Luísa está com um novo peguete.

Garoto para o que estava fazendo e olha para trás surpreso.

GAROTO

Quem é?

GAROTA

Mudou de idéia?

Outro aluno entra na classe sem que o garoto perceba

GAROTO

Fala quem é.

GAROTA

Um segundo atrás você não queria saber
o que eu tinha para te contar. Agora
taí todo curioso.

Por que você quer saber?
Não sabia que você era afins dela.

GAROTO

Foi você que entrou aqui querendo me
contar.

Você que me atrapalhou.
Então tá. Parei de escrever.
Agora fala quem é que a Luísa ta pegando.

A outra pessoa que entrou na classe pega o caderno do
garoto sem que ele perceba. A outra pessoa sai da classe
sem fazer barulho.

GAROTA

Primeiro você não quer saber.
Depois você quer saber.
Agora fica aí se achando.

Garota se levanta e sai da sala.
Garoto acompanha com o olhar a garota saindo.
Garoto percebe que seu caderno sumiu.
Faz cara de não ter entendido nada.

AULAS 09 E 10 DO 4º BIMESTRE

A aula do dia 28 de outubro de 2015 marcou a metade do bimestre. Naquele ponto estávamos com uma rotina de trabalho bem consolidada e aceita pelos estudantes. Nosso bom ritmo nos levou a começar o dia com a exibição do 4º exercício prático do bimestre, um número duas vezes maior que o 3º bimestre inteiro. E o mais significativo, com a presença e participação efetiva da grande maioria da sala.

Os alunos estavam com uma ansiedade ainda maior para ver os vídeos da aula anterior, porque se tratava de uma cena com um toque de comédia. Foi preciso exibir todos os trabalhos, pelo menos, duas vezes. E todos as exibições foram encerradas com aplausos. Quando os estudantes ficam satisfeitos com seus trabalhos as discussões se tornam ainda mais prazerosas. Percebi que a estratégia de começar a aula com as exibições dos exercícios rendia um fruto inesperado: o entusiasmo com que a aula começava era ainda maior.

O tema da aula trabalhado naquele dia foi: o fora de quadro, ou fora de campo. A palavra quadro foi importada pelo cinema da língua italiana, que por sua vez, trouxe do latim *quadratum*, aquilo que tem ângulos retos. O quadro estabelece a moldura da imagem (AUMONT, 2003, p. 249). Dentro dele está o campo de visão oferecido pelo posicionamento da câmera, necessariamente um recorte no espaço. Pois, ao escolher o que está em quadro, necessariamente a câmera também estabelece o que está fora dele. A mágica do cinema está em fazer com que elementos fora do quadro participem, se relacionem com os elementos em quadro. Uma estratégia que amplia o espaço cinematográfico para além da moldura do seu retângulo. Assim o tema da aula foi descrito para os adolescentes nessa primeira ação de contextualização.

Feitos os comentários a respeito do tema do dia, passamos para a exibição de um trecho de filme que funcionaria como base para as ações de leitura e contextualização. Mais uma vez uma obra do diretor Steven Spielberg. O título escolhido foi E.T. o extraterrestre (1982), e a cena escolhida foi aquela que demonstra a primeira interação entre o jovem alienígena e o adolescente terráqueo. Uma das vantagens de ter usado esse filme foi idade do personagem principal, próxima à faixa etária dos próprios alunos.

Trata-se de Elliot, que na cena em questão joga uma bola de baseball para dentro de uma espécie de armazém de ferramentas que está com a porta aberta. O que acontece em seguida é que a bola jogada para dentro é jogada de volta para fora, como se alguém, ou

alguma coisa, estivesse lá dentro. Elliot não sabe o que é, e corre assustado para dentro de casa. Mas, a plateia que está vendo o filme sabe que o responsável por atirar a bola de volta só pode ser o personagem E.T. O filme não mostra o sujeito da ação. Ela é sugerida, pois E.T. não aparece jogando a bola em nenhum momento.

Escolher um trecho de filme já conhecido pela maioria dos estudantes demonstrou ser uma estratégia com pelo menos uma vantagem: por já conhecerem a história os alunos concentram sua curiosidade em saber como e porquê a cena foi filmada do jeito que foi. As ações básicas de leitura e contextualização da obra receberam esse reforço do interesse.

Em seguida, foi distribuído o roteiro³⁰ escrito pelo professor para a realização da ação do fazer artístico de acordo com o tema escolhido para a aula. A leitura do roteiro foi seguida por uma demonstração com a câmera. A história era a narrativa de um garoto que escuta um forte barulho enquanto estava estudando. Ao levantar para verificar o que causou o barulho é surpreendido por alguma coisa. Essa alguma coisa está fora de quadro. O que o público deveria ver seria somente a reação do garoto. O roteiro permitia que os adolescentes investissem na interpretação do personagem, que deveria expressar curiosidade em saber a fonte do ruído sem, no entanto, revelar para o público a sua real origem.

Como de costume, os grupos fizeram suas gravações na segunda aula do dia, e quando terminaram, voltaram para a sala para deixar os arquivos com o professor.

³⁰ Imagem 12

Imagem 12

INT. ESCOLA - DIA

Garoto, aparentando uns 14 anos, está escrevendo com um lápis no seu caderno.

Garoto faz movimento para pegar alguma coisa na mala.

Garoto pega um estojo e retira uma borracha.

Garoto apaga alguma coisa no caderno.

Ao fazer movimento para guardar o estojo na mala percebe que a mala desapareceu.

Garoto fica assustado.

Olha para os lados sem entender.

Garoto se levanta para procurar a mala.

Olha embaixo da cadeira e por toda a sala.

Um FORTE BARULHO faz com que o garoto olhe para o fundo da sala.

Caminha muito lentamente para o canto de onde vem o barulho.

Olha para alguma coisa surpreendente.

Se agacha e estica a mão muito lentamente.

Pega alguma coisa, mas a CÂMERA NÃO MOSTRA O QUE É.

Faz força para puxar.

Cai para trás.

Olha para baixo, e aquilo que olha parece crescer muito, e muito rápido.

Garoto faz cara de pânico.

Garoto levanta a cabeça assustado. Está sentado com os braços cruzados sobre o caderno.

AULAS 11 E 12 DO 4º BIMESTRE

O sexto encontro do 4º bimestre aconteceu dia 04 de novembro de 2015. Demos início a ele com a exibição dos exercícios da aula anterior, que tinham como tema o espaço fora de quadro. O roteiro desse exercício permitia a criação de um certo suspense, por que nele não foi especificada a origem do som que intriga e depois intimida o personagem. A edição dos exercícios acrescentou alguns sons e músicas para enfatizar ainda mais essa sensação de incerteza, expectativa e ansiedade. Os adolescentes gostaram de ver como o som pode destacar alguns estados psicológicos, tais como o medo, ou a alegria. Essa discussão sobre o som fez parte das nossas ações de leitura e contextualização a partir da exibição dos trabalhos.

Em seguida, foram formados 4 grupos para a realização do 6º exercício prático do bimestre. Assim como o 3º exercício, este também não teve um roteiro escrito pelo professor, os alunos puderam criar à vontade. O único pedido foi que eles incluíssem pelo menos um dos temas que haviam sido trabalhados até aquele momento (usar mais de um tipo de plano, usar o fundo do quadro, ou usar o espaço fora do quadro).

Depois do intervalo os adolescentes se espalharam pela escola para gravar. Como de costume, o docente saiu para acompanhar os grupos. Dos quatro grupos formados, dois grupos não completaram o exercício. As razões flutuaram entre o desinteresse em completar a tarefa e a falta de um acordo entre os integrantes do grupo para gravar uma história.

No entanto, algo curioso aconteceu antes da etapa de gravação. Houve uma mudança significativa na formação dos grupos. Os tradicionais núcleos deram espaço para novas associações. Foi possível afirmar (através da observação do docente) que pelo menos uma mudança foi motivada pela admiração mútua que dois colegas nutriam pelo trabalho um do outro, e isso fez com que nesse exercício eles se juntassem no mesmo grupo.

Ou seja, os alunos mais interessados pelos conteúdos que a disciplina vinha trabalhando acabaram unindo esforços para fazer o mesmo trabalho. Não por acaso, o exercício deste grupo em particular ficou bem interessante. Eles fizeram uso de planos próximos para exprimir sentimentos sem usar nenhuma frase. Criaram toda a história apenas com imagens. O enredo foi o seguinte: dois colegas estão escrevendo usando lápis, cada um em seu caderno. Subitamente, a ponta de cada um dos dois lápis se quebra. Uma

lapiseira é mostrada numa mesa que está na frente dos dois, num enquadramento que trabalha primeiro e segundo planos. A lapiseira em primeiro plano, os dois alunos em segundo plano. Eles se olham. São usados dois planos em *close-up* dos olhos que se olham e se apertam em sinal de desafio. Um para cada personagem. Ao final, a solução encontrada foi de usar um plano de conjunto para mostrar que os dois partem para cima da lapiseira, ao mesmo tempo, sem indicar quem saiu vitorioso.

O fato de a reestruturação da dinâmica de formação dos grupos ter ocorrido no mesmo dia em que dois deles não terminaram a ação de fazer artístico foi digna de atenção. A impressão deixada foi de que os próprios alunos estavam se organizando a partir de um novo critério, de modo a se combinar com colegas que estivessem com o mesmo nível de comprometimento. Esta acontecimento foi interpretado como sendo um claro sinal de que a mudança na metodologia da disciplina estava afetando significativamente o aprendizado da turma como um todo.

AULAS 13 E 14 DO 4º BIMESTRE

No dia 11 de novembro de 2015 tivemos nosso sétimo encontro do bimestre. Como todos os encontros desse período, começamos com a exibição dos trabalhos gravados pelos alunos na aula precedente, e que foram editados pelo docente no decorrer da semana. No entanto, apenas dois trabalhos foram exibidos, pois outros dois grupos não completaram a tarefa de gravação. Ainda assim, fizemos as ações de leitura e contextualização sobre o fazer artístico dos colegas que entregaram o exercício.

O tema das aulas naquele dia foi: como a montagem permite a realização de ações que seriam impossíveis no mundo real. De certa forma, estávamos retornando mais uma vez às sementes lançadas por Georges Méliès com seus curtas cheios de invenções permitidas pelo ligar e desligar da câmera. O trecho exibido para servir como base para as ações de contextualização e leitura foi o início do filme *Snatch* (2000), do diretor inglês Guy Ritchie.

O trecho exibido foi retirado dos créditos iniciais do filme. Trata-se de uma sequência em que todos os principais personagens do filme são apresentados realizando alguma ação que os caracteriza. A articulação entre os espaços em que estes personagens executam suas ações é permitida pela edição/montagem das imagens, pois eles estão em lugares diferentes uns dos outros. Um ladrão de diamantes olha para uma joia que acabou de roubar. *Close up* na joia. Assim que a câmera se afasta para deixar o plano mais aberto, a joia já não está nas mãos do ladrão, e sim na do interceptador, que sorri. Ele se levanta e coloca a joia num cofre. Fecha a porta, e quando a porta se abre de novo, quem pega a jóia é outro personagem, outro ladrão de joias. E assim se estrutura toda a sequência. Com objetos passando de mãos em mãos, apesar dos personagens não estarem no mesmo espaço. Entre um plano e outro ocorre uma continuidade narrativa permitida pelo uso de um objeto comum aos personagens envolvidos.

A reflexão sobre a rotina das tarefas instauradas para uma melhora na dinâmica da aula revelou ser necessário a realização de um comentário a respeito da escolha dos trechos de filmes a serem exibidos em aula. Não é simples ter uma memória que permita a associação entre o tema a ser explorado e um correspondente trecho ou cena de filme a ser exibido e, portanto, encontrado no extenso universo cinematográfico. Isso depende muito da formação do professor e da filmografia que ele domina. Além disso, é preciso que mesmo que o filme escolhido seja pertinente, o professor disponha de filme para ser

exibido. A internet facilita a obtenção de títulos, mas ainda assim, encontrar exemplos para um determinado tema audiovisual não é uma tarefa simples.

Depois da exibição do trecho de *Snatch*, começamos as ações de leitura da obra e de contextualização. Em comunhão com essas ações, foi feita a explicação do 7º exercício prático do semestre. Não foi escrito roteiro para esse exercício pois um dos objetivos da atividade foi fazer os adolescentes usarem a criatividade. Eles deveriam encontrar soluções para o uso da câmera em situações como a que estava proposta, em que as ações apenas se tornam possíveis no universo do audiovisual. Eles precisavam gravar 5 planos em que um objeto fosse passado de indivíduo para indivíduo de uma maneira permitida exclusivamente pela montagem das imagens, e inverossímil no mundo real.

O fato de não ter um roteiro estabelecido causou alvoroço na classe, pois ao mesmo tempo em que teriam maior liberdade de criação, os estudantes precisavam se organizar rapidamente para decidir o que fazer. Foi um risco calculado pelo docente.

O tempo da segunda aula do dia foi mais uma vez usado para as gravações. Quando todos voltaram foi explicada a terceira e última pergunta do bimestre que compunha a avaliação escrita do bimestre. A pergunta feita foi: o que é montagem para você e como ela contribui para contar uma história no cinema?

AULAS 15 E 16 DO 4º BIMESTRE

Tivemos nosso oitavo encontro do bimestre no dia 18 de novembro de 2015. Iniciamos com a exibição dos exercícios gravados na aula anterior. Todos os grupos entregaram seus trabalhos. Fizemos as ações de leitura e de contextualização e partimos para o tema da aula do dia: o uso da edição/montagem para a criação de um espaço impossível.

A cena usada para ajudar nas ações de leitura e contextualização foi retirada do filme *Matrix Reloaded* (2005), um filme de ação americano dirigido, na época, pelos irmãos Wachowsky. Um dos personagens desse filme é um chaveiro que consegue abrir qualquer tipo de porta. E mais, as portas que ele abre o levam para qualquer lugar que ele deseje ir. Por isso, neste filme, vemos ele abrir a porta de dentro de um castelo nas montanhas, passar por ela e sair numa garagem no centro da cidade. Foram exibidas duas cenas com o personagem chaveiro do filme para fazermos as ações de leitura e contextualização do efeito. Também analisamos a contribuição da edição/montagem para que o efeito tivesse o impacto desejado. No caso, tornar uma ação que seria impossível no mundo real, factível quando exibida num filme de ficção.

A diferença com relação à etapa do fazer artístico desta aula para a anterior foi que, na aula precedente, um objeto era passado entre os diferentes planos para criar o efeito de "mágica". Nesta aula, o que passaria de um plano para o outro seriam os personagens através de portas.

Então, depois do intervalo, os alunos se reuniram em seus respectivos grupos, se espalharam pela escola e foram gravar o penúltimo exercício do ano. Um dos grupos teve uma ideia diferente dos demais. Ao invés de apenas fazer o personagem passar de um lugar para outro através de uma porta, eles criaram uma situação em que um garoto consegue "atravessar" uma grade. Primeiro gravaram o garoto correndo para a grade com a câmera atrás dele. Depois, gravaram o garoto, de frente, do outro lado da grade, como se ele tivesse acabado de atravessá-la. Na edição, ao juntar os dois planos, o efeito de passagem pela grade funcionou e ficou original em relação aos outros.

AULAS 17 E 18 DO 4º BIMESTRE

Nosso penúltimo encontro do ano aconteceu no dia 25 de novembro de 2015. Começamos com a exibição dos exercícios gravados na aula anterior. As passagens dos personagens de um espaço para outro como se fosse por magia aproximou os trabalhos de um tom bem-humorado. Os alunos gostaram muito de assistir aos vídeos, e tivemos que exibir todos mais de duas vezes para satisfazer seus desejos de revê-los.

Nesta aula não houve exibição de nenhum trecho de filme. Ao invés disso, fizemos uma exibição de quase todos os trabalhos, pelo menos um de cada aula. Isso porque nesse dia foi feita uma retrospectiva dos conceitos trabalhados ao longo do bimestre.

Foi um momento muito prazeroso e cheio de bom humor. Muitas piadas e comentários foram feitos à medida que os exercícios foram reexibidos. As ações de (re)leitura e (re)contextualização foram divertidas.

A retrospectiva dos trabalhos criou uma euforia extra para a realização do último exercício prático do bimestre e, conseqüentemente, do ano. O pedido para a ação de fazer artístico desse encontro foi que os grupos criassem uma pequena narrativa, e que usassem todos os conhecimentos acumulados durante o bimestre, em conjunto com apenas uma regra: em algum momento do exercício a câmera deveria assumir o ponto de vista de um dos elementos da história. Esse elemento não poderia ser um personagem humano.

Como não foi exibido um trecho de filme que pudesse exemplificar a proposta, ou seja, que mostrasse o que seria uma câmera subjetiva, foi preciso criar um exemplo em classe para que todos entendessem a exigência do exercício. Dessa forma, pegamos uma câmera e simulamos o que seria o ponto de vista de uma mosca em pleno voo. Ou seja, a lente da câmera simulou o que seria aquilo que a mosca enxerga enquanto está realizando o movimento de voar.

Os adolescentes entenderam a proposta, e na segunda aula do dia, depois do intervalo, saíram pela escola para fazer suas gravações. Dos cinco grupos formados, três repetiram a ideia de incluir uma mosca na narrativa que criaram. Outros dois criaram narrativas que tinham objetos como personagens. Quando as gravações foram levadas para serem editadas, foram adicionados uma série de sons para reforçar as intenções de conferir "personalidade" aos objetos inanimados. Os sons adicionados foram retirados de bancos de sons disponíveis em CDs e, atualmente, também através da internet.

A edição de som faz parte tanto da produção quanto da pós-produção de uma obra audiovisual. Faz parte da produção na medida em que muitos sons são gravados nessa etapa para serem utilizados posteriormente. Ou seja, gravação de passos dos atores, gravação de momentos de silêncio. Gravação de ruídos de sala, ou até mesmo de falas improvisadas, tudo aquilo que o profissional responsável julgar que poderá ser utilizado numa etapa de finalização posterior.

A etapa de pós-produção também pode apresentar algum momento de gravação de sons, mas estes são aqueles produzidos especificamente para atender alguma demanda como, por exemplo, o som de um robô que se expressa. Normalmente a pós-produção de som está associada à ação de mixagem dos sons. Em outras palavras, a ação de distribuir (misturar) os sons em associação com as imagens para produzir um efeito narrativo, poético, que ajude na tarefa de contar a história.

AULAS 19 E 20 DO 4º BIMESTRE

O último encontro com os alunos do 8º ano do ensino fundamental que fizeram parte da turma de Foto & Vídeo no ano de 2015, aconteceu no dia 02 de dezembro. A programação desse dia festivo começou com a exibição do último exercício prático. Mais uma vez, todos os grupos entregaram materiais para serem editados, e assim, a última aula contou com filminhos de todos os alunos.

O clima no início da aula foi de festa e expectativa. Teríamos apenas a primeira aula do dia, visto que a segunda seria em conjunto com as outras turmas de Linguagens das Artes. Ou seja, a segunda aula foi uma grande reunião entre as turmas de Foto & Vídeo, Música, Teatro e Artes Visuais. No entanto, por estarem ensaiando uma peça, a turma do Teatro não se juntou às outras três turmas.

Começamos a primeira aula com as exposições dos trabalhos. Todos foram recebidos com aplausos, e tiveram que ser repetidos pelos menos mais de uma vez. O clima de encerramento do 4º bimestre estava bem diferente do clima ao final do terceiro bimestre. Alguns alunos que ainda não tinham entregue as respostas para as três perguntas da avaliação escrita tiveram tempo na aula para poderem formular suas respostas. Outros alunos muito entusiasmados perguntavam se teríamos a sequência no ano seguinte. No geral, havia um clima de satisfação em encerrar o ano daquela maneira. Não havia mais nada a fazer que não fosse confraternizar.

REFLEXÕES SOBRE O 4º BIMESTRE

A sensação ao final do 4º bimestre foi completamente diferente daquela sentida ao final do 3º. A experiência de adotar a Abordagem Triangular como um eixo orientador para a criação de uma metodologia de ensino da linguagem audiovisual se provou um grande acerto. Entre as conquistas do bimestre, mereceu uma especial comemoração a mudança de postura da maioria dos alunos em relação à disciplina, passando da indiferença para o interesse e a ansiedade em fazer os exercícios.

Diferente também foram as perspectivas que o final do bimestre apontou. Ao final do terceiro bimestre uma mudança radical se fazia necessária, enquanto que ao final do quarto bimestre o pensamento se voltou para as vantagens de se começar o próximo ano já com a adoção da Abordagem Triangular desde o início, e assim pensar numa continuidade entre os conteúdos durante o ano. Havia, a partir da experiência do quarto bimestre, oportunidade de aprofundamento e investigação da metodologia utilizada, possibilidades de criação de novos exercícios e de pesquisa de novos trechos de obras audiovisuais para serem exibidas.

A reflexão sobre essa impressão positiva rapidamente relacionou a sensação de êxito no bimestre com a realização dos exercícios feitos em aula, e também com as exposições dos mesmos para os alunos-artistas. Mais do que isso, foi a articulação entre esse fazer artístico e as outras ações primordiais da Abordagem Triangular que conferiu organicidade e ritmo para nossos encontros.

A metodologia criada que conferiu satisfação ao final do processo não seria possível sem a disseminação das câmeras. Sem os *smartphones* não seria possível fazer o volume de exercícios que foram feitos, com a rapidez e boa qualidade com que foram feitos.

Outras duas condutas permitiram a quantidade e a qualidade dos exercícios. A primeira, o fato de ter concentrado a experiência do fazer artístico a uma das etapas da realização audiovisual, a gravação. Ou seja, o professor ter assumido o papel de roteirista e editor dos exercícios foi fundamental para que os alunos conseguissem cumprir as propostas. Dos 9 exercícios realizados, em 4 deles os alunos receberam um roteiro com a narrativa que deveria ser gravada. Nos 3 últimos exercícios os alunos não receberam roteiro, mas receberam instruções que precisavam ser seguidas (gravar 5 planos passando um objeto de uma pessoa para outra no 7º exercício, gravar a passagem de um personagem de um lugar para outro no 8º exercício, e gravar uma imagem em câmera subjetiva no 9º

exercício). Apenas em 2 exercícios no bimestre eles tiveram total liberdade de criação. Coincidência, ou não, justamente nesses dois exercícios foi verificado que nem todos os grupos entregaram o trabalho ao final da aula.

Ao refletir sobre esses dados, é possível afirmar que foi prudente fazer com que os alunos se concentrassem mais na etapa de produção audiovisual, e deixar as etapas de pré-produção e pós-produção para o professor. Talvez, depois de um bimestre com essa dinâmica bem trabalhada, ou se eles fossem um pouco mais maduros, fosse possível aumentar o grau de complexidade nos exercícios, e acrescentar algo a mais do que apenas gravar. A fragmentação do fazer artístico auxiliou no cumprimento das tarefas.

Mais uma vez é importante destacar a importância de exibir constantemente os trabalhos realizados para o envolvimento dos adolescentes. Ao verem suas criações sendo assistidas pelos colegas, ou seja, ao oferecer uma plateia para seu empenho, os trabalhos adquiriram ainda mais sentido dentro do planejamento do curso.

E como decorrência direta da exibição dos trabalhos, a discussão dos mesmos foi sem dúvida o grande momento da avaliação contínua, além de se constituir numa fonte de prazer e de aprendizado para todos.

O último documento preparado neste bimestre foi o diário de classe³¹ que foi assinado e entregue para a coordenação.

³¹ Imagem 13

Imagem 13

Planejamento aula a aula - Diário de Classe		
2015 – Ensino Fundamental II – Linguagem das Artes / Foto & Vídeo – Giuliano Maurizio Ronco – 8ºano / 4º Bimestre		
Semana	Data	Descrição da Aula (Material; Sequência de atividades; Lição de casa e outras ferramentas).
01	30 de setembro	<p>Aula 1:Exibição de um trecho do filme "O bom, o mau e o feio" para exemplificar alguns tipos de planos que podem ser usados numa narrativa. Divisão da sala em grupos. Explicação do 1º exercício prático.</p> <p>Aula 2: Realização do 1º exercício prático com roteiro escrito pelo professor. O exercício tem como objetivo fazer uso do plano plano geral, do plano médio e do plano detalhe para contar uma história.</p>
02	07 de outubro	<p>Aula 1: Exibição dos exercícios editados da aula anterior. Discussão sobre os exercícios. Exibição de uma cena do filme "A Lista de Schindler" para exemplificar o uso do plano e do contra-plano. Divisão da sala em grupos. Explicação do 2º exercício prático.</p> <p>Aula 2: Realização do 2º exercício prático com roteiro escrito pelo professor. O exercício tem como objetivo fazer uso do plano e do contra-plano numa conversa entre dois amigos.</p>
03	14 de outubro	<p>Aula 1: Exibição dos exercícios editados da aula anterior. Discussão sobre os exercícios. Divisão da sala em grupos. Explicação do 3º exercício prático.</p> <p>Aula 2: Realização do 3º exercício prático. O exercício tem como objetivo fazer com que os alunos criem uma história e contem com auxílio dos conhecimentos adquiridos nos exercícios 1 e 2.</p>
04	21 de outubro	<p>Aula 1: Exibição dos exercícios editados da aula anterior. Discussão sobre os exercícios. Exibição de uma cena do filme "Curtindo a vida adoidado" para exemplificar o uso do fundo de quadro. Divisão da sala em grupos. Explicação do 4º exercício prático.</p> <p>Aula 2: Realização do 4º exercício prático com roteiro escrito pelo professor. O exercício tem como objetivo fazer uso do fundo de quadro numa narrativa.</p>
05	28 de outubro	<p>Aula 1: Exibição dos exercícios editados da aula anterior. Discussão sobre os exercícios. Exibição de uma cena do filme "E.T." para exemplificar o uso do conceito de fora de quadro. Divisão da sala em grupos. Explicação do 5º exercício prático.</p> <p>Aula 2: Realização do 5º exercício prático com roteiro escrito pelo professor. O exercício tem como objetivo fazer uso do fora de quadro numa narrativa. Ou seja, existe um objeto ou personagem que não é filmado pela câmera e faz parte da história.</p>
06	04 de novembro	<p>Aula 1: Exibição dos exercícios editados da aula anterior. Discussão sobre os exercícios. Divisão da sala em grupos. Explicação do 6º exercício prático.</p> <p>Aula 2: Realização do 6º exercício prático. O exercício tem como objetivo fazer com que os alunos criem uma história e contem com auxílio dos conhecimentos adquiridos em todos os exercícios anteriores.</p>

Planejamento aula a aula - Diário de Classe

2015 – Ensino Fundamental II – Linguagem das Artes / Foto & Vídeo – Giuliano Maurizio Ronco – 8ºano / 4º Bimestre

Semana	Data	Descrição da Aula (Material; Sequência de atividades; Lição de casa e outras ferramentas).
07	11 de novembro	<p>Aula 1: Exibição dos exercícios editados da aula anterior. Discussão sobre os exercícios. Exibição de uma cena do filme "Snatch" para exemplificar a criação de transição que seria impossível no mundo real. Divisão da sala em grupos. Explicação do 7º exercício prático.</p> <p>Aula 2: Realização do 7º exercício prático. O exercício tem como objetivo fazer com que os alunos pratiquem a criação de ações que seriam impossíveis no mundo real, e assim, mais uma vez treinar os efeitos de montagem. Precisam gravar 5 planos em que um objeto é passado de indivíduo por indivíduo de uma maneira permitida apenas pela edição das imagens.</p>
08	18 de novembro	<p>Aula 1: Exibição dos exercícios editados da aula anterior. Discussão sobre os exercícios. Exibição de uma cena do filme "Matrix" para exemplificar a criação de um espaço impossível. Divisão da sala em grupos. Explicação do 8º exercício prático.</p> <p>Aula 2: Realização do 8º exercício prático. O exercício tem como objetivo fazer com que os alunos criem espaços impossíveis de serem criados no mundo real. O efeito do espaço impossível é criado a partir da edição das imagens.</p>
09	25 de novembro	<p>Aula 1: Exibição dos exercícios editados da aula anterior. Discussão sobre os exercícios. Retomada dos conceitos apreendidos ao longo do semestre. Divisão da sala em grupos. Explicação do 9º exercício prático.</p> <p>Aula 2: Realização do 9º exercício prático. O exercício tem como objetivo fazer com que os alunos criem uma história e contem com auxílio dos conhecimentos adquiridos em todos os exercícios anteriores. No entanto, a câmera precisa funcionar, em algum momento, como ponto de vista de um dos elementos da história.</p>
10	02 de dezembro	<p>Aula 1: Exibição do exercício 9 editado. Comentários.</p> <p>Aula 2: Encerramento do curso.</p>

Aulas	Bimestre anterior	Bimestre atual	Total
Previstas	18	20	36
Dadas	18	20	36
São Paulo, 02 de dezembro de 2015.			
Assinatura da Professor: Giuliano Maurizio Ronco			

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para as considerações finais peço licença ao leitor para escrever em 1ª pessoa. O relato da experiência de ter sido professor de Foto & Vídeo, no segundo semestre de 2015, numa escola particular de São Paulo, aliada a uma reflexão teórica dos fundamentos da Abordagem Triangular, bem como de uma série de referências a respeito das artes cinematográfica e audiovisual, permitiu-me a constatação de algumas considerações para o encerramento desta dissertação de mestrado.

O primeiro ponto a ser destacado é: se eu não tivesse tido as experiências que tive na realização de toda sorte de exercícios práticos na época da faculdade de cinema, e até mesmo depois, durante a carreira profissional como editor de imagens, cinegrafista e produtor, não teria conseguido desempenhar as ações que precisei executar como professor ao longo do curso, especialmente no 4º bimestre.

Em outras palavras, minha participação nas mais diferentes etapas de criação de uma obra audiovisual, exercendo uma variedade de diferentes funções, desde a pré-produção até a pós-produção, foram fundamentais para que eu pudesse exercer minhas funções como professor da linguagem audiovisual. Ao ler a seguinte passagem no livro de Alain Bergala, depois de concluída a experiência aqui relatada, tive muito mais clareza deste ponto que agora está destacado na monografia:

Encontramos, no cinema como nas demais artes, grandes críticos e teóricos sem a menor prática na arte em que são especialistas. Estou convicto, no entanto, que para se iniciar a uma prática criativa, uma experiência direta e pessoal, ainda que modesta, é mais valiosa. Trata-se de uma diferença de exigência entre ensinar, no sentido clássico e iniciar. Sempre faltará algo ao iniciador que nunca teve a experiência íntima do gesto de criação e do que ele implica para o sujeito. Pois é de uma experiência de sujeito a sujeito que se trata na transmissão de um gesto de criação, para a qual é quase indispensável ter corrido o risco, ao menos uma vez na vida, de escolher sua posição, seu eixo, sua distância, seu enquadramento; de decidir o que se deve ou não dizer ao ator, seu deslocamento, a adequação de sua interpretação; de fixar a velocidade de movimento da câmera, etc. Essa experiência dará necessariamente ao passador maior serenidade e tolerância. (BERGALA, 2008, p.170)

Esse primeiro ponto leva a um segundo, quase que instantaneamente: a questão da formação do professor que trabalha com audiovisual no ambiente escolar. Atualmente, existe apenas um curso de licenciatura em audiovisual no Brasil. Trata-se do curso da Universidade Federal Fluminense (UFF). Pode-se dizer que a iniciativa de implementar

este curso é pioneira não somente porque se trata da primeira licenciatura em audiovisual no Brasil, mas também porque a própria legislação do país ainda não reconhece o cinema e o audiovisual como parte do currículo obrigatório no ensino básico. O texto da Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional do Brasil, reconhece em seu Art. 26, § 6º apenas as artes visuais, a música, o teatro e a dança como componentes curriculares do ensino da arte na educação básica. O que não deixa de ser um contrassenso, dada a existência da Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014, que obriga as escolas a exibir pelo menos 2 horas de filmes nacionais todos os meses nas escolas do país. Ou seja, a legislação não prevê a inclusão do cinema e do audiovisual como linguagens artísticas a serem trabalhadas na escola, mas ao mesmo tempo exige a exibição de filmes nacionais.

O fato é: mesmo sem o amparo legal, o cinema e o audiovisual já estão presentes nas salas de aula³² das escolas deste país. Seja em formato de cursos e oficinas, ou até mesmo através de exercícios pedidos nas mais diversas disciplinas. A experiência relatada nesta dissertação é mais uma prova disso. Existe uma demanda por professores e, nesse sentido, a licenciatura da UFF ajuda a preencher a lacuna da formação.

O trabalho em sala de aula nos moldes como foi descrito neste relato necessita de um suporte teórico e crítico que pode vir de uma formação universitária. Pois a possibilidade de entrar em contato com um repertório de obras audiovisuais diferentes daquelas do circuito comercial é característica do ambiente universitário. Este foi, sem dúvida, um dos pontos que favoreceu minha experiência em sala como professor. Explorar produções que não fazem parte da preferência das grandes distribuidoras permite ao docente conhecer outras possibilidades expressivas e narrativas que podem se encaixar dentro da metodologia e conteúdos que ele achar pertinente. A problema que pode ocorrer é o de acesso aos títulos. Ter um acervo pessoal de filmes faz parte de uma boa estrutura para encarar o desafio da sala de aula.

No entanto, o que esta experiência relatada pôde constatar e que vale a pena reforçar é que a formação acadêmica deve vir acompanhada de uma formação artística. E por artística, neste caso, vale o resgate da definição usada por Philippe Dubois em seu livro *Cinema, Vídeo, Godard: "A technè é então, antes de mais nada, uma arte do fazer humano"* (DUBOIS, 2004, p. 33).

³² A tese de doutorado de Moira Toledo Dias Guerra Cirello apresenta um "mapeamento da experiência de oficinas e cursos livres audiovisuais gratuitos no Brasil, entre 1990 e 2009, a partir dos desafios, práticas e trajetórias pedagógicas compartilhadas pelas entidades que os promovem" (CIRELLO, 2010, p. 14). Nesta tese é possível verificar a abundância de cursos e oficinas que tem o audiovisual como tema em todo território brasileiro.

Outro apontamento extraído do conjunto desta experiência é que a dinâmica do audiovisual, ou da arte de uma forma geral, ainda encontra dificuldades de se enquadrar dentro do contexto escolar, se é que isso é possível.

A arte não pode depender unicamente do ensino, no sentido tradicional da disciplina inscrita no programa e na grade curricular dos alunos, sob a responsabilidade de um professor especializado recrutado por concurso, sem ser amputada de uma dimensão essencial. A hipótese³³ extrai sua força e sua novidade da convicção de que toda forma de enclausuramento nessa lógica disciplinar reduziria o alcance simbólico da arte e sua potência de revelação, no sentido fotográfico do termo. A arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. **A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição** (grifo do pesquisador). Ela não pode ser concebida pelo aluno sem experiência do "fazer" e sem contato com o artista, o profissional, entendido como corpo "estranho" à escola, como elemento felizmente perturbador de seu sistema de valores, de comportamentos e de suas normas relacionais". (BERGALA, 2008, pág. 29)

A experiência que deu origem a este relato teve que conviver, em mais de uma ocasião, com algumas reclamações da coordenação da escola em virtude do incomodo causado pelos alunos que realizavam seus exercícios de gravação fora da sala de aula. Por mais que o docente responsável pela disciplina Foto & Vídeo estivesse acompanhando os grupos, não foi fisicamente possível estar presente em mais de um lugar ao mesmo tempo. Os alunos estavam, de certa forma, "sozinhos". Além de estarem desacompanhados de uma "autoridade", estavam envolvidos com uma atividade que demandava movimento de pessoas e objetos, apropriação do espaço, uso do corpo, uso da voz, coordenação de ações, enfim, estavam fazendo vídeos.

Por mais que o ato de gravação de vídeos exija alguma disciplina, o ato artístico tem um quê de insubordinação. Como conciliar o desenvolvimento da criatividade e da expressividade com a conservação da ordem e sem atrapalhar as outras pessoas com as quais convivemos no mesmo espaço? Esse foi um desafio que surgiu quando o curso de Foto & Vídeo ultrapassou as barreiras das paredes da sala de aula.

Aliás, como pensar uma aula de artes, ou melhor, uma aula de cinema e audiovisual nos moldes da Abordagem Triangular, em que a ação de fazer artístico é imprescindível,

³³ A hipótese à qual Bergala se refere é aquela descrita linhas acima do trecho retirado do livro, feita por Jack Lang, então ministro da educação. Propôs o então ministro que a arte fosse introduzida na escola "como algo radicalmente outro, que estaria necessariamente em ruptura com as normas clássicas, instituídas, do ensino e da pedagogia" (BERGALA, 2008, p. 29).

no espaço confinado da sala de aula? Afinal, o audiovisual realizado dentro do espaço da sala de aula tem um panorama um tanto quanto limitado. O mundo diante da câmera não se restringe ao espaço dentro das paredes da sala de aula, muito menos ao espaço dentro dos muros da escola. Foi preciso e será sempre necessário adaptar, dentro das contingências de ocupação e deslocamento, as possibilidades de criação.

Além da questão do espaço, existiu também a questão do aparato técnico. Felizmente, a dificuldade de acesso tem sido possível de ser superada a cada avanço tecnológico que permite a democratização dos meios de produção, exibição e distribuição de imagens e sons. Contar com materiais fornecidos pela instituição de ensino pode ser um problema, especialmente se os responsáveis por fornecer os materiais não tem conhecimento suficiente a respeito. Afinal, este é um assunto que demanda um saber específico, diferente do saber coordenar uma escola e que, provavelmente, apenas as pessoas que trabalham com audiovisual, ou com qualquer que seja o material em questão, conhecem com alguma propriedade.

Por fim, acredito que esta dissertação tenha sido afortunada em conseguir analisar que é possível desenvolver uma metodologia de ensino da linguagem audiovisual no ambiente escolar tendo a Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, como um alicerce fundamentador. Com isso, espero que ela sirva de exemplo para outros docentes em busca de soluções auspiciosas para as oportunidades disfarçadas de problemas que fazem parte do trabalho em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- 2001: uma odisséia no espaço. Direção: Stanley Kubrick. [S.l.]: Warner Bros., 1968. 1 DVD (148min), NTSC, colorido.
- A lista de Schindler. Direção: Steven Spielberg. [S.l.]: Universal, 1993. 2 DVD (134min/63 min), NTSC, preto e branco.
- ALMEIDA, Cândido José Mendes. *O que é vídeo*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- AUMONT, Jacques. et. al. *A Estética do Filme*. Trad. Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1995.
- AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. *Dicionário Teórico e Crítico de Cinema*. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. Campinas: Papirus, 2003.
- BARAKA. Direção: Ron Fricke. [S.l.]: Versátil, 1992. 1 DVD (97min), NTSC, colorido.
- BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- _____. *Ensino da Arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- _____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BERGALA, Alain. *A Hipótese-Cinema: Pequeno Tratado de Transmissão do Cinema Dentro e Fora da Escola*. Trad. Mônica Costa Netto e Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BERNARDET, Jean-Claude. *O que é Cinema*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BORDWELL, David. THOMPSON, Kristin. *A arte do cinema: uma introdução*. Trad. Roberta Gregoli. São Paulo: Edusp, 2013.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 - 24 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 27 ago. 2018
- _____. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm. Acesso em 15 ago. 2018.
- _____. Projeto de Lei nº 2.547, de 2007. Veda o uso de aparelhos eletrônicos portáteis, sem fins educacionais, em salas de aula ou quaisquer outros ambientes em que estejam sendo desenvolvidas atividades educacionais nos níveis de ensino fundamental, médio e superior nas escolas públicas no País. Brasília, DF, 05 dez. 2007. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=8FDA1DB53D159652F14B9597FE30BFC5.node1?codteor=535313&filename=Avulso+-PL+2547/2007>. Acesso em: 02 set. 2018.
- CANNITO, Newton Guimarães. *A televisão na era digital: interatividade, convergência e novos rumos*. São Paulo: Summus, 2010.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. *A Linguagem Secreta do Cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

CIDADÃO Kane. Direção: Orson Welles. [S.l.]: Warner Bros., 1941. 1 DVD (119min), NTSC, preto e branco.

CIRELLO, Moira Toledo Dias Guerra. Educação audiovisual popular no Brasil - panorama, 1990-2009. 2010. Tese (Doutorado em Estudo dos Meios e da Produção Mediática) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27153/tde-19112010-113739/pt-br.php>>. Acesso em: 02 set. 2018.

CURTINDO a vida adoidado. Direção: John Hughes. [S.l.]: Paramount, 1986. 1 DVD (103min), NTSC, colorido.

DUBOIS, Philippe. *Cinema, Vídeo, Godard*. Trad. Mateus Araújo Silva. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

E.T. o extraterrestre. Direção: Steven Spielberg. [S.l.]: Universal, 1982. 1 DVD (120min), NTSC, colorido.

EISENSTEIN, Serguei. *A Forma do Filme*. Trad. Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002a.

EISENSTEIN, Serguei. *O Sentido do Filme*. Trad. Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002b.

FER, Ester Marçal. Coordenação de Diego M. Doimo. *NPD São Carlos*; núcleo de produção digital. Apostila sobre informações básicas da linguagem e do fazer audiovisual. São Carlos, 2010.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRESQUET, Adriana. (Org.). *Cinema e Educação: A Lei 13.006: Reflexões, Perspectivas e Propostas*. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/portal/livros/Cinema%20e%20eduCa%C3%A7%C3%A3o%20a%20lei%2013.006.pdf>. Acesso em: 29 de maio de 2017.

KWA heri Mandima. Direção: Rob-Jan Lacombe. University of art and design Lausanne, Suíça: 2010. 10 min 34 s, p&b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hef6Roa2z3U>>. Acesso em: 02 set. 2018.

LE voyage dans la lune. Direção: Georges Méliès. França: 1902. 12 min 51 s, p&b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_FrdVdKlxUk>. Acesso em: 02 set. 2018.

MACHADO, Arlindo. *Pré-cinemas & pós-cinemas*. Campinas: Papirus, 1997.

MACHADO, Arlindo. *Arte e mídia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

MACHADO, Regina. *Acordais: Fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL, 2004.

MANNONI, Laurent. *A grande arte da luz e da sombra: arqueologia do cinema*. Trad. Assef Kfoury. São Paulo: Senac, 2003.

MARTIN, Marcel. *A Linguagem Cinematográfica*. Trad. Paulo Nevez. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MASON, Rachel. Reviewed Work. Critical Studies in Art and Design Education by D. Thistlewood. *Studies in Art Education*, v. 33, nº3, 1992, p. 190-192.

MATRIX reloaded. Direção: The Wachowski Brothers. [S.l.]: Warner Bros., 2005. 2 DVD (138min/111 min), NTSC, colorido.

MIGLIORIN, Cezar. et al. *Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos*. Niterói: Editora da UFF, 2014.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o Cinema na Sala de Aula*. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

O cheiro do ralo. Direção: Heitor Dhalia. [S.l.]: Universal, 2006. 1 DVD (112min), NTSC, colorido.

PLATÃO. *A República*. Trad. Carlos Alberto Nunes. 3ª Edição Revisada. Belém: Editora da Universidade Federal do Pará, 2000.

REIZS, Karel. MILLAR, Gavin. *A técnica da montagem cinematográfica*. Trad. Marcos Margulies. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

RIZZI, M. C. de S. L. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do ensino da arte. in BARBOSA, A. M., org. *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 338

SILVA, Mauricio da. A contribuição da abordagem triangular do ensino das artes e culturas visuais para o desenvolvimento da epistemologia da educomunicação. 2016. Dissertação (Mestrado em Teoria, Ensino e Aprendizagem) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016

SNATCH: porcos e diamantes. Direção: Guy Ritchie. [S.l.]: Screen Gems, 2000. 1 DVD (103 min), NTSC, colorido.

SORCELLERIE Culinaire. Direção: Georges Méliès. França: 1904. 4 min 28 s, p&b. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=MLj7vxIuRIQ>>. Acesso em: 02 set. 2018.

TARKOVSKI, Andrei. *Esculpir o Tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TRÊS homens em conflito. Direção: Sergio Leone. [S.l.]: Metro Goldwyn Mayer, 1966. 1 DVD (163min), NTSC, colorido.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. *Projeto Pedagógico de Curso: licenciatura em audiovisual e cinema*. Pró-Reitoria de assuntos acadêmicos - Coordenadoria de apoio ao ensino de graduação. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: < http://www.cinevi.uff.br/images/docs/licenciatura/documentos_gerais/PROJETO_PEDAGOGICO.pdf>. Acesso em 02 set. 2018.

XAVIER, Ismail. *O Discurso Cinematográfico: a opacidade e a transparência*. São Paulo: Paz e Terra, 2008a.

XAVIER, Ismail. Org. *A Experiência do Cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilmes, 2008b.

YOUNGBLOOD, Gene. Cinema e o Código. Tradução de Maurício Augusto Sampaio Pinto. *Revista Movimento*. São Paulo. p. 123-134, jul. 2017. Disponível em: < <https://drive.google.com/file/d/0B9QmzrRhYrmsaEhJVXpMeE9Pb00/view>>. Acesso em: 29 ago. 2018.