

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANÉZIO MARTINS SANTANA

**LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E EDUCAÇÃO:
UMA RELAÇÃO PERTINENTE**

**CUIABÁ, MT
2015**

ANÉZIO MARTINS SANTANA

**LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E EDUCAÇÃO:
UMA RELAÇÃO PERTINENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação. Linha de Pesquisa Culturas Escolares e Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Evando Carlos Moreira

**CUIABÁ, MT
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S2321 SANTANA, Anézio Martins.
LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E EDUCAÇÃO :
UMA RELAÇÃO PERTINENTE / Anézio Martins SANTANA. --
2015
108 f. ; 30 cm.

Orientador: Evando Carlos Moreira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso,
Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Cuiabá, 2015.
Inclui bibliografia.

1. Linguagem Cinematográfica. 2. Educação. 3. Aprendizagem
por Projetos. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - CUIABÁ/MT
Tel : 3615-8431/3615-8429 - Email : secppge@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "Linguagem cinematográfica e educação: uma relação pertinente"

AUTOR: Mestrando Anézio Martins Santana

Dissertação defendida e aprovada em 31 de março de 2015.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor Evando Carlos Moreira
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinadora Interna Doutora Tânia Maria Lima
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor Denizalde Jesiel Rodrigues Pereira
Instituição : UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO/UNEMAT

Examinadora Suplente Doutora Márcia dos Santos Ferreira
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ, 31/03/2015.

RESUMO

Nesse trabalho propõe-se a analisar o domínio de elementos fundamentais da Linguagem Cinematográfica, como a fotografia e seus ângulos, a importância da luz e recursos de montagem e, pela natureza da pesquisa que se insere no contexto escolar, a possibilidade de relacionar as atividades inerentemente vinculadas à produção audiovisual com conhecimentos mais amplos da formação humana. No plano teórico, a sustentação do estudo se deu nas orientações conceituais da Linguagem Cinematográfica de Eisenstein, Marcel Martin e Noel Burch, que dissecaram a formação do léxico da linguagem fílmica e sua condição de Arte. Saussure e Câmara Junior deram o tom ao diálogo a partir da teoria da linguagem, ao presente estudo. A pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação e foi desenvolvida a partir de oficinas de audiovisual, inserida no contexto de um projeto mais amplo intitulado Educação Científica, Agroecológica, e Cultura do Campo, vinculado ao Programa Novos Talentos – CAPES/UNEMAT/Sinop, que articula conhecimentos de diferentes áreas, envolvendo professores e alunos da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, *campus* Sinop, e Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, *campus* Sinop, realizadas com alunos da Escola Estadual Florestan Fernandes – Escola do Campo e com membros da comunidade do Assentamento Doze de Outubro, município de Cláudia, MT, fundamentado sob os pressupostos de Projetos de aprendizagem e inspirado em propostas como as da Escola Sem Muros – Jhon Bremer e Michael Von Moschzisker, Escola da Ponte – José Pacheco e o Centro de Eco-Alfabetização – Capra. Foi possível identificar que os alunos se apropriaram de conhecimentos relacionados à Linguagem Cinematográfica e esta revelou-se importante para atividades educacionais.

Palavras-chave: Linguagem Cinematográfica; Educação; Aprendizagem por Projetos.

ABSTRACT

This work analyzes the fundamental elements in the field of Cinematographic Language, including aspects of photography such as camera angles and the importance of light as well as the aspects of composition of moving images. The nature of this research was developed within a school environment creating the ability to relate activities inherently linked to audiovisual production within human cognitive development. The theory is supported by the conceptual guidelines of cinematographic language in the studies of Eisenstein, Marcel Martin and Noel Burch, who dissected the lexicon of cinematographic language and its condition as art. Saussure and Junior Chamber set the tone for the dialogue on the theory of language for this study. The research utilized the qualitative methodology of Research-Action-Participant which was developed from audiovisual workshops set in the context of a larger project entitled Science Education, Agro-ecology, and Field of Culture which is linked to the New Talents Program of CAPES/UNEMAT/Sinop. This project combines knowledge from different fields, involving teachers and students of the Sinop campus of the State University of Mato Grosso (UNEMAT) and the Federal University of Mato Grosso (UFMT). The project was held with students in rural schools of the State School Florestan Fernandes, as well as with members of the settlement community Twelve October located in Claudia County, MT. The project Science Education, Agro-ecology, and Field of Culture is based on the learning project assumptions and is inspired by the proposals of School Without Walls coordinated by John Bremer and Michael Von Moschzisker, Bridge School of José Pacheco, and the Eco-Literacy Center of Fritjof Capra. It was possible to identify students that gained knowledge related to cinematographic language and that this knowledge manifested into an important aspect of their educational activities.

Keywords: Cinematographic Language; Education; Learning by Projects.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	14
1.1 A Linguagem: Breves Considerações	14
1.1.1. Traços ideológicos na construção da linguagem	16
1.1.2. Signo	20
1.1.3. A Linguagem Cinematográfica	22
1.1.4. Etapas de Produção.....	24
1.1.4.1. Montagem: <i>a carpintaria</i>	24
1.1.4.2. Efeitos: <i>a Perfumaria</i>	27
1.1.4.3. Câmera: <i>a janela da alma cinematográfica</i>	27
1.1.4.4. Luz: <i>a alma da fotografia</i>	28
1.1.4.5. Faça-se ouvir! E o cinema fez-se sonoro!	30
1.1.4.5.1. Trilha sonora.....	33
1.1.4.5.2 Elementos sonoros.....	34
1.1.5. Documentário.....	38
1.1.6. Linguagem Cinematográfica e Educação	41
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	45
2.1. Tipo de Pesquisa.....	45
2.2. Universo e Amostra.....	47
2.3. Instrumento de Pesquisa.....	50
2.4. Trilha Percorrida: fases da pesquisa.....	52
2.4.1 Fase Exploratória	52
2.4.2 Fase Introdutória	52
2.4.3 Fase Intermediária	53
2.4.4 Fase Avançada	54
3. APRESENTAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO	56
3.1. Caderno Campo: <i>abordagens iniciais</i>	56
3.2. Breve Síntese das Atividades Práticas	75
4. ANÁLISE DE DADOS.....	76
4.1. Perspectiva: O Ajuste de Foco na Pós-Graduação	76
4.2. Reflexões Sobre a Prática.....	77
4.3. Estudantes: Sejam Bem-vindos	78
4.4. Redimensões e Resultados.....	80
4.5. Os <i>Clicks</i> da Descoberta da Fotografia e da Filmagem: Desvendando a Luz	81
4.6. Filmagens.....	84

4.7. Computadores: Um Universo Desconhecido e os Labirintos da Montagem	87
4.8. Produção de Roteiro	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS: o vídeo é um álibi.....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR DA ESCOLA ESTADUAL FLORESTAN FERNANDES	107
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	108

INTRODUÇÃO

A necessidade de preparar-se para uma inserção plena na sociedade, a fim de conquistar espaços estabelecidos, como trabalho e continuidade nos estudos em nível superior, perpassa, nos dias atuais, por aquisições cognitivas dinâmicas como a Linguagem Cinematográfica e outros conhecimentos relacionados ao universo das artes. Porém, a simples conclusão da etapa reservada ao Ensino Médio não deve ser confundida com competência para domínio desses saberes. Em termos de qualidade de ensino formal na escola, principalmente no que tange ao sistema de educação pública, sabemos que, ou por falta de condições físicas e materiais, ou por ausência de recursos humanos especializados para se estabelecer informações e princípios próprios do universo artístico, tecnológico e visual da nossa era, pouco se avança nesses conhecimentos.

Dessa forma, tomou-se como referência neste estudo a Linguagem Cinematográfica, entendida como o conjunto de planos, ângulos, movimentos de câmera e recursos de montagem, somados à luz e às trilhas sonoras e o silêncio, que compõem o universo de um filme, fundamental à comunicação através de imagens.

Para a construção e transmissão de uma determinada ideia, em qualquer que seja a língua, necessita-se certo conhecimento estrutural da linguagem a que se está utilizando: à escrita, faz-se necessário a compreensão dos verbos, dos substantivos, dos adjetivos, dos advérbios e todas as especificidades gramaticais para que a ideia seja transmitida de forma clara ao leitor; à oralidade, importa as peculiaridades da narrativa, que por sua vez, tem maior compromisso com a semiologia das palavras, superando as limitações gramaticais. Vejamos, por exemplo, a literatura de cordel, intrinsecamente oral e totalmente liberta das limitações formais da gramática. Quanto à Linguagem Cinematográfica não é diferente, para se comunicar através desta linguagem, também é necessário um determinado conhecimento prévio de seus mecanismos, passível de se aprender e ser ensinado em ambiente escolar, assim como o ensino de qualquer língua ou disciplinas do desenvolvimento da sapiência.

Parte-se do princípio de que a “Linguagem/Língua” é instrumento de poder e como ilustração desta afirmativa, menciona-se Coutinho, que traz em seus estudos os três primeiros registros gráficos da Língua Portuguesa; ambos os textos são relacionados a registros de propriedades privadas (terra) e testamentos que transmitem esses mesmos bens aos herdeiros dos proprietários. Historicamente, a posse de terras está relacionada ao poder instituído, basta voltarmos nossos olhares ao período de colonização das Américas e às sangrentas batalhas entre os colonizadores europeus na demarcação de seus territórios e,

consequentemente, a imposição da língua às suas colônias, para compreendermos a importância e o poder que significou para os portugueses a criação da própria língua.

A partir do conceito de que o domínio de qualquer que seja a língua é sinônimo de aquisição de poder, volta-se à Pós-Modernidade, à qual estamos inseridos, e à Linguagem Cinematográfica que possibilita interação universal e, portanto, considerável instrumento de poder, caracterizado em nossa contemporaneidade. Desse prisma, há que se considerar que uma escola¹ de formação humana que pretenda cumprir com a função de instrumentalizar o cidadão contemporâneo para a vida prática e não inclui a Linguagem Cinematográfica no seu currículo pedagógico, não estaria cumprindo plenamente seu propósito.

O flerte com o universo cinematográfico é antigo e está ligado à magia encantadora do cinema, fertilizada pelas atividades que se reuniam em torno das sessões do Cineclube Zumbis² desde seu nascimento, em 2004, até início de 2011, quando me afastei das atividades do cine: reflexões sobre as artes, questões sociais e a academia eram promovidas pelas sessões do cineclube, sempre seguidas de enriquecedores debates acerca das temáticas dos filmes exibidos e os pormenores da Linguagem Cinematográfica; um alento à aridez cultural sinopense, que à época não dispunha de opções de lazer cultural.

Desde que o Cineclube Zumbis, que ainda continua ativo, iniciou suas atividades de exposições semanais de filmes na UNEMAT, *campus* Sinop, várias programações foram promovidas: mostras de filmes exibidos em duas edições do Festival Tudo Sobre Mulheres de Chapada dos Guimarães e a produção do filme “Fronteiras”, cuja temática é um documentário que trata da vida de mulheres trabalhadoras migrantes, oriundas de várias regiões, ao Norte do Mato Grosso. Faz referências a lideranças femininas da história da humanidade moderna, tais como Clara Zetkin, Alexandra Kollontai, Rosa de Luxemburgo, Virginia Woolf, Simone de Beauvoir, Chiquinha Gonzaga, Olga Benário, Patrícia Galvão (PAGU), sendo dirigido pelo autor desta pesquisa e pelo professor Denivalde Pereira. Fronteiras foi o único filme produzido no Estado de Mato Grosso que participou da primeira edição do Festival Tudo Sobre Mulheres.

¹ Entenda-se escola como sistema educacional e não como unidade escolar.

² O Cineclube Zumbis foi concebido em 20/11/2004 durante as atividades da Semana da Consciência Negra e iniciou suas atividades em 22/12/2004, funcionou informalmente durante três anos nas dependências da UNEMAT, institucionalizando-se projeto de extensão universitária em 2007; participei das atividades de escolha, divulgação, exposições e debates dos filmes até início de 2011. Sempre houve o cuidado de aproximar as temáticas dos filmes com datas comemorativas, uma forma de entender os verdadeiros motivos promotores de tais datas e suas máscaras do sistema de consumo. Durante esse período, várias programações foram promovidas. Mostras de filmes exibidos em duas edições do Festival Tudo Sobre Mulheres de Chapada dos Guimarães, produção de filmes e sessões temáticas.

Por sua vez, o primeiro trabalho envolvendo cinema e educação do qual participei foi no processo de gravação do filme *Menire Karö*, uma adaptação do romance *Iracema*, de José de Alencar, realizado no primeiro semestre de 2006, meses antes de ingressar-me no Curso de Letras. *Menire Karö* é o sexto fruto de um trabalho de produção de vídeos com alunos da Escola São Vicente de Paula, na cidade de Colider, MT. Duas professoras que atuavam na escola coordenaram esse projeto e durante o ano que antecedeu as gravações do filme, elas desenvolveram um leque de atividades com os alunos que envolveu desde a leitura do romance, preparativos de produção do roteiro e de *storyboard* aos preparos de atores aos alunos que atuariam no filme. Os trabalhos de roteirização foi uma atividade coletiva por parte dos alunos e professoras. Um trabalho riquíssimo de produção de conhecimentos que transcendeu ao universo dos alunos diretamente envolvidos na produção, estendendo-se a toda a comunidade da escola. Os preparativos para as gravações ainda contou com a participação de dezenas de indígenas da comunidade dos Caiapós, inclusive com participação do Cacique Raoni, que foram à escola para um dia de atividades específicas sobre suas culturas, oferecendo contribuições valiosas sobre os conhecimentos oriundos da cultura indígena; durante as gravações das cenas com a *Iracema*, esteve um grupo de indígenas apresentando informação sobre sua cultura, bem como participando ativamente tanto na construção do cenário, quanto de algumas cenas em que as mulheres caminhavam pela floresta cantando suas músicas. O próprio título, *Menire Karö*, que significa “espírito de mulher” na língua dos Caiapós, foi uma sugestão de um indígena que nos acompanhou para garantir a fidelidade da cultura. *Menire Karö* foi selecionado para concorrer à segunda edição do Festival Tudo Sobre Mulheres, que acontecia na cidade de Chapada dos Guimarães. Um ônibus levou todos os alunos e professores que participaram da produção para acompanhar a apresentação do filme no festival em Chapada dos Guimarães.

Outro fato que impulsionou o desejo em estudar a linguagem cinematográfica foi a participação nos anos de 2006 e 2007 no Tic-Proj³, realizado na Escola Estadual Paulo Freire, Sinop, MT, durante os primeiros anos da graduação. O processo de conhecimento

³ Projeto de Pesquisa Formação Continuada de Professores para Integração das Tecnologias da Informação e da Comunicação Aliada à Metodologia de Projetos (TIC-PROJ), aprovado pela FAPEMAT. O Projeto foi apresentado em parceria do CEFRAPRO com a UNEMAT, cuja coordenação inicialmente foram respectivamente a professora Albina Pereira de Pinho Silva e o professor Denizalde Pereira, ambos vinculados à UNEMAT/Sinop. A conclusão e produção do relatório final do projeto foram assinados pela professora Edna Costa Cavenaghi, vinculada à SEDUC/MT, que atuava no CEFAPRO/Sinop. Participei efetivamente, como bolsista voluntário do projeto, nas atividades envolvendo a produção de audiovisual no segundo semestre de 2006 e no primeiro semestre de 2007.

impulsionado pelo Tic-Proj influenciou as motivações para continuar na busca incessante que é a vida de quem envereda pelo campo da educação.

A partir destas justificativas e experiências vividas, surgiu a seguinte indagação: é possível dominar a Linguagem Cinematográfica de forma que esta figure no ambiente escolar como um elemento que favoreça o desenvolvimento educacional dos alunos?

Deste contexto surgiu o objetivo do presente estudo: analisar o domínio de elementos fundamentais da Linguagem Cinematográfica, como a fotografia e seus ângulos, a importância da luz e recursos de montagem e, pela natureza da pesquisa que se insere no contexto escolar, a possibilidade de relacionar as atividades inerentemente vinculadas à produção audiovisual com conhecimentos mais amplos da formação humana

A presente pesquisa é fruto da experiência de uma oficina de produção de audiovisual desenvolvida a partir dos pressupostos da pesquisa-ação de Thiollent, realizada no primeiro semestre de 2014, na Escola Estadual Florestan Fernandes – Escola do Campo, no Assentamento 12 de Outubro, município de Cláudia, MT. Trata-se de uma proposta de aprendizagem por projeto, cujo elemento integrador é a Linguagem Cinematográfica, somada aos aspectos oriundos desta na produção audiovisual.

Os pressupostos teóricos amparam-se em estudiosos que se ocuparam do exercício de compreensão da **linguagem**, da **educação** e do **cinema (Linguagem Cinematográfica)**. A discussão teórica sobre a linguagem busca promover um diálogo entre aspectos dos estudos de Saussure, com seu Curso de Linguística Geral, Câmara Júnior com os estudos históricos da linguística, Bakhtin com os traços ideológicos a partir da leitura de Filosofia da Linguagem, Santaella com as estruturas do signo e o próprio Pierce com seus estudos da semiótica. As reflexões sobre a educação recorrem-se aos subsídios de José Pacheco com a experiência da Escola da Ponte, em Portugal, John Bremer e Michael Von Moschzisker com a Escola sem Muros – Programa Parkway, Filadélfia nos Estados Unidos e a Alfabetização Ecológica de Capra. O Cinema e suas peculiaridades, por sua vez, seguem ao fio condutor das teorias de Marcel Martin com sua Linguagem Cinematográfica, Noel Burch com a Práxis do Cinema aos estudos de Eisenstein, com a discussão que propôs sobre o processo de montagem na composição fílmica e a importância de integrar o cinema à categoria de Arte.

A escolha do universo da pesquisa é resultado de uma confluência de situações. Desde o período da graduação que há aproximação com parte do grupo que se constituiu na comunidade de moradores do Assentamento 12 de Outubro, através de atividades de ações itinerantes do Cineclube Zumbis, quando exibíamos filmes no Acampamento Claudinei de

Barros⁴, próximo à cidade de Sinop. Ao concluir o curso, fui lecionar na Escola Florestan Fernandes – Unidade II, localizada no Assentamento Zumbi dos Palmares, Cláudia, MT. Além dessas situações, outro fator determinante foi a aprovação do Projeto do Programa Novos Talentos/CAPES, para ser desenvolvido na Escola Florestan Fernandes, para o qual havíamos proposto a oficina de audiovisual, a ser desenvolvida na Unidade I da escola.

Dessa forma, trabalho está estruturado em quatro capítulos, a saber:

O primeiro capítulo está dividido em duas partes: na primeira serão apresentadas breves considerações sobre a linguagem pelo viés da ideologia e alguns aspectos do conceito de signo; na segunda traz-se elementos da Linguagem Cinematográfica e o leitor poderá fazer um singular passeio pelos conceitos de montagem, fotografia (compreendendo questões relacionadas à luz e às peculiaridades da câmera), alguns elementos sonoros e se encerra com algumas considerações sobre documentário.

O segundo capítulo refere-se à pesquisa-ação, metodologia adotada para orientar os trabalhos práticos, e o percurso metodológico.

O terceiro capítulo apresenta os dados do caderno de campo, relatando as atividades desenvolvidas e os pormenores vivenciados no cotidiano das oficinas.

Por fim, o último capítulo discorrerá sobre a análise de dados e exposição dos resultados. Foi possível constatar que a Linguagem Cinematográfica pode ser utilizada como ferramenta valiosa para atividades educacionais e os alunos que participaram da oficina apresentaram desenvolvimento de conhecimentos técnicos da produção audiovisual e dos elementos fundamentais da Linguagem Cinematográfica.

⁴ Parte dos moradores do Assentamento 12 de outubro são oriundos do Acampamento Claudinei de Barros, que existiu onde se localiza atualmente o bairro Jardim do Ouro, em Sinop, MT, sob a coordenação do MST.

1. A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

1.1 A Linguagem: Breves Considerações

Pode-se dizer que a linguagem é a abstração mais pura que a natureza humana concebeu para exprimir seus sentimentos e comunicá-los de forma que estes sejam compreendidos. Esta pode ocorrer de forma verbalizada ou não. Sentimentos íntimos, individuais ou coletivos, podem fazer sentido para outrem; até mesmo as manifestações mais ímpares da natureza são possíveis de ser abstraídas e traduzidas pela linguagem. Uma pessoa que nunca esteve em alto-mar, não imagina o quão tenebroso pode ser o mar revolto, entretanto, situações tempestuosas do universo natural como uma avalanche de uma geleira, ou uma tempestade em alto mar, possivelmente são experimentadas pelo leitor de Camões ou a quem assistir ao filme Limite Vertical. Sentimento catártico é verdade, pois mesmo a catarse somente é promovida pela riqueza fantástica que a abstração da linguagem concede à natureza humana, através dos variados códigos e signos que a representa na transmissão de pensamentos, promoção de culturas e organização do universo.

O mínimo esforço dedicado à compreensão desse legado que a linguagem proporciona, conduzir-se-á o pensamento à percepção de que não se trata de algo imanente, inato à humanidade, senão do fruto de esforços há séculos envidados por estudiosos que se ocuparam do exercício de organizar, estruturar e refletir os diversos elementos constituintes do léxico da linguagem.

Segundo consta no Curso de Linguística Geral:

Começou-se por fazer o que se chamava de 'Gramática'. Este estudo, inaugurado pelos gregos, e continuado principalmente pelos franceses, é baseado na lógica e está desprovido de qualquer visão científica e desinteressada da própria língua; visa unicamente formular regras para distinguir as formas corretas das incorretas. (SAUSSURE, 2012, p. 31).

Para o autor, tudo começou no berço da civilização ocidental, no entanto, vale ressaltar que, em que pese a importância da contribuição dos estudos saussureano para a edificação da história da linguagem, ao afirmar que o princípio dos estudos que culminaram no que se conhece hoje como sendo uma ciência, a ciência da linguagem, iniciou-se na Grécia, o autor revela sua subjetividade ocidental e não considera os estudos da linguagem desenvolvidos pelos hindus na antiguidade.

Câmara Junior (2011, p. 22, grifos do autor) nos apresenta outra perspectiva da história da linguagem:

Na antiguidade o estudo da linguagem foi totalmente desenvolvido na Índia e na Grécia. Encontramos em ambos os países ‘Estudo do Certo e Errado’, ‘O Estudo Filosófico’ e ‘O Estudo Filológico da Linguagem’. Na Índia prevaleceu o aspecto ‘filológico’ da linguagem, porém ‘O Estudo do Certo e Errado’ se origina dele. A preocupação principal foi a compreensão correta dos antigos textos religiosos dos ‘Vedas’. Com vistas a isto surgiu um estudo analítico sob o nome de ‘Vyākaraṇa’ que, em sânscrito, quer dizer ‘Análise’.

O Mais antigo tratado da linguagem preservado até hoje, na Índia, é o de Yâska, um autor que viveu no IV século a.C.

A partir do diálogo entre os autores mencionados anteriormente, percebe-se que as reflexões humanas, com relação à linguagem, ocorreram em diferentes pontos do planeta, em continentes distantes, desenvolvidos por povos oriundos de culturas díspares; considerando-se apenas os estudos que foram registrados, aqueles que deixam rastros escritos, como na Índia e na Grécia. Essa assertiva despreza culturas com tradições e saberes milenares, embora participativas na construção do imaginário coletivo, como os da China, com toda sua peculiaridade nas formas de cultivá-los e dos americanos Maias, que dispunham de um nível de organização altamente desenvolvido, mas que não deixaram registros de semelhantes preocupações linguísticas. Contudo, em tais organizações resplandecem subsídios da abstração da linguagem e as formas de significação concebidas por esta.

Vislumbrando-se o marco inicial como paradigma primogênito dos estudos linguísticos no tratado do hindu Yâska, fornecido por Câmara Júnior (2011), do qual nos distanciamos por mais de dois mil e quatrocentos anos, compreende-se plausível a afirmação de Saussure (2012) ao proferir que o período de “infância” dos estudos da linguagem é desprovido de preocupação científica. Pressupõe-se que o autor não assume o significado de Ciência sob a égide da etimologia da palavra (que originalmente, em latim, significa conhecimento em geral), mas segundo o conceito sistematizado pelo pensamento científico moderno, ainda jovem.

Sobre a juventude do conceito Ciência, é elucidativa a explicação que Ana Maria Afonso-Goldfarb apresenta em sua obra intitulada História da Ciência. Nas palavras da autora, “Filosofia Natural, Magia Universal, Nova Ciência, Filosofia Experimental: esses foram alguns dos nomes com que se tentou batizar, entre os séculos XVI e XVII, o que hoje chamamos de Ciência Moderna” (AFONSO-GOLDFARB, 1994, p. 10). De acordo com a autora, a própria escolha do nome Ciência é fruto de um longo processo de mudanças de identidade, que, só “entre os séculos XVIII e XIX, o debate vai chegando a seu final (pelo

menos oficialmente...), e vão se tornando também oficiais as ‘regras do jogo’ em ciência. [...]. É no século XIX que se cria o termo ciência em seu sentido moderno” (AFONSO-GOLDFARB, 1994, p. 11, grifos da autora).

Esse exercício de linguagem que se estampa no desenvolvimento da história da Ciência, demonstrado por Afonso-Goldfarb (1994) e que se repete em todos os movimentos dos diversos estágios da história do pensamento humano, é reflexo da sistematização e domínio da linguagem. Portanto, cada uma dessas palavras que sustentaram a discussão para conceituar o fazer científico estão sintetizadas na abstração de símbolos, mitos, significantes e significados previamente definidos pela linguagem e seus estudos iniciados há mais de dois mil anos. Seria no mínimo fantástico classificar de ‘científicos’, os primeiros estudos da linguagem.

Embora seja importante localizar-se na história da linguagem, não se tem a intenção de discorrer sobre sua cronologia, tampouco organizar uma antologia dos estudos linguísticos. Mas sim, esforçar-se para apresentar alguns elementos fundamentais para a dinamicidade da linguagem e a participação efetiva desta na construção do imaginário coletivo e, conseqüentemente, nas formas de organização social concebidas. Signo (semiótica) e ideológico. Não é exagero lembrar que, também nesses aspectos, não se pretende explicações deterministas, mas encontrar elos que os conectem ao fio que os conduzem ao destino da essência e poética que permeiam a história da linguagem em todos os seus tempos e, que dialogam com a Linguagem Cinematográfica.

1.1.1. Traços ideológicos na construção da linguagem

Acabou vendo Joan Brossa
Que os verbos do catalão
Tinham coisas por detrás,
Eram só palavras, não.
(João Cabral de Melo Neto)

Notemos que não se toma o sentido de ideologia a partir do conceito científico de Destutt de Tracy⁵, difundido, principalmente no período da Revolução Francesa, sob a máscara do iluminismo. Ideológico, naturalmente, mas reducionista, limitando a amplitude de possibilidades da concepção de ideologia. Mira-se para horizontes ligados ao princípio da

⁵ A noção de ideologia elaborada por Destutt de Tracy e os “ideólogos” do final do séc. XVII é, antes de mais nada, a noção de uma ciência das ideias, a ideologia é considerada como consciência ou, ainda, ideologia e consciência não são distinguidas.

formação do raciocínio e o pensamento que constituem a forma como a humanidade percebe e interfere no mundo, o aroma perseguido pelo mesmo fio abstraído e sintetizado pela linguagem ao longo da história do pensamento humano. Portanto, as intempéries napoleônicas, por exemplo, são linguísticas e ideologicamente humanas, mas não representam a perenidade mantenedora da essência da ideologia, nas mais íntimas aspirações da vida humana. Dessa perspectiva, o sentido pretendido para ideologia, alinha-se aos apontamentos de Massimo Canevacci, segundo os quais

[...] a essência da ideologia deve ser estendida e articulada com o conjunto das conexões históricas-sociais e psicoculturais, que não se referem apenas à dimensão ontogenética do indivíduo singular, biológica e socialmente determinado, com suas articulações dicotômicas relativas à estrutura de classe, às relações de produção, à divisão do trabalho, mas também com a dimensão filogenética (pouco materialisticamente ignorada pelo materialismo), relativa à gênese da espécie, à dialética sujeito-objeto, assim como esta se constituiu desde a mais arcaica humanização (CANEVACCI, 1990, p. 12).

A evidente posição de destaque que a influência da linguagem exerce em todas as etapas de organização da sociedade humana é tributária dessa concepção de ideologia. Ao observar a relação existente entre a linguagem e as formas de organizações que conduziram a humanidade ao longo de sua história, percebem-se ideológicos os anseios propulsores. Anseios promulgados sob a tutela da linguagem, congênita à ideologia, ambas embrionárias à gênese da história da humanidade. Inscreve-se também a esses princípios a tese adotada por Althusser para arquitetar o debate que propõe em torno dos Aparelhos Ideológicos de Estado, no qual, a partir de uma minuciosa exposição histórica sobre os vários aspectos que considera relevante para compreender e explicar os diversos jogos de poder que regem a disputa da hegemonia da ideologia, perpassando pelo que chamou de ideologia religiosa, ideologia jurídica, a ideologia concebida como pura ilusão, puro sonho. Em sua exposição, o autor escreveu que:

Pois bem, embora a tese que desejo defender, falando formalmente, adote os termos de *A ideologia alemã* (“a ideologia alemã não tem história”), ela é radicalmente diferente da tese positivista-historicista de *A ideologia alemã*.

Por um lado, penso ser possível que as ideologias têm uma história própria (ainda que esta seja determinada, em última instância, pela luta de classes); e por outro lado, creio ser possível afirmar que a ideologia em geral não tem história – não num sentido negativo (sua história lhe é externa), mas num sentido absolutamente positivo.

Esse sentido é positivo – se é verdade que a peculiaridade da ideologia está em ela ser dotada de uma estrutura e funcionamento tais que a tornam uma realidade a-histórica, isto é, uma realidade *oni-histórica* – no sentido de essa estrutura e funcionamento serem imutáveis, acharem-se presentes de uma mesma forma em tudo o que chamamos história, no sentido em que o *Manifesto Comunista* define a

história como lutas de classes, isto é, a história das sociedades em classes (...) nossa proposição de que a ideologia não tem história pode e deve (e de modo que não tem absolutamente nada de arbitrário, mas, muito pelo contrário, é teoricamente necessário, pois há um vínculo orgânico entre as duas proposições) ser diretamente relacionada com a proposição freudiana de que *o in-consciente é eterno*, isto é, não tem história.

Se eterno não significa transcendente a toda a história (temporal), mas onipresente, trans-histórico, e portanto imutável em sua forma de toda extensão da história, adotarei a expressão de Freud palavra por palavra e escreverei: a ideologia é eterna, exatamente como o inconsciente. E acrescento que julgo essa comparação teoricamente justificada pelo fato de que a eternidade do inconsciente guarda alguma relação com a eternidade da ideologia geral. (ALTHUSSER, 1996, p. 125, grifos do autor).

Portanto, assumindo a perspectiva de ideologia a partir de uma concepção de que ela é eterna e onipresente por toda a história, como defende Althusser, é que se pretende relacioná-la ao processo não menos polêmico, que é o embate pela apropriação da linguagem como símbolo de representação de poder, tão reivindicado pelas classes dominantes ao longo da história da humanidade, muitas vezes velado sob máscaras ideológicas, como aponta Zizek (1996, p. 16-17, grifos do autor) ao afirmar que:

a ideologia é uma comunicação sistematicamente, distorcida: um texto em que, sob a influência de interesses sociais inconfessos (de dominação etc), uma lacuna separa seu sentido público “oficial” e sua verdadeira intenção – ou seja, em que lidamos com uma tensão não refletida entre o conteúdo enunciado explicitamente no texto e seus pressupostos pragmáticos (...) não se pode traçar uma clara linha democrática entre os níveis descritivos e argumentativos da linguagem: não existe conteúdo descritivo neutro; toda descrição (designação) já é um momento de algum esquema argumentativo; os próprios predicados descritivos são, em última instância, gestos argumentativos reificados-naturalizados. Esse impulso argumentativo assenta-se nos *topoi*, nos “lugares-comuns”, que operam apenas enquanto naturalizados, enquanto os empregamos de maneira automática, “inconsciente” – uma argumentação bem-sucedida pressupõe a invisibilidade dos mecanismos que regulam sua eficiência (...) um dos estratagemas fundamentais da ideologia é a referência a alguma evidência – “olhe, você pode ver por si mesmo como são as coisas!” ou “deixe os fatos falarem por si” talvez constituam a arqui-afirmação da ideologia – considerando-se, justamente, que os fatos *nunca* “falam por si”, mas são sempre *levados a falar* por uma rede de mecanismos discursivos. Basta lembrar o célebre filme antiaborto intitulado *O grito silencioso* - ali “vemos” um feto que “se defende”, que “grita” e assim por diante, mas o que “não vemos”, nesse ato mesmo de ver, é que estamos “vendo” todo isso contra o pano de fundo um espaço discursivamente pré-construído.

Desse amálgama histórico da relação entre ideologia e linguagem é possível observar a existência de um universo de complexidades fértil em questões propícias a múltiplos desenvolvimentos de formas de linguagens e suas representações ideológicas, bem como a promoção de impactos consideráveis tanto sociais como culturais ao longo da história do desenvolvimento dos estudos da linguagem, muitas vezes a serviço das classes dominantes. Câmara Junior (2011) aponta alguns fatores importantes para o que chamou de

novo clima na vida social em relação à linguagem e seu estudo. Um desses fatores, aquele que o autor elegeu como sendo o primeiro, situa-se na diferenciação de classes. Com relação a esse aspecto da linguagem, escreveu:

Numa sociedade estruturada de maneira complexa a linguagem de um dado grupo social reflete-o tão bem quanto suas outras formas de comportamento. Deste modo, essa linguagem vem a ser uma marca desse *status* social.

As classes superiores dão-se conta desse fato e tentam preservar os traços linguísticos pelos quais se opõem às classes inferiores. Tais traços são considerados *corretos* e passa a haver um esforço persistente para transmiti-los de geração a geração. Esta atitude cresce em intensidade à medida que o impacto das classes inferiores se torna cada vez maior. O estudo da linguagem surge a fim de conservar-se inalterada a linguagem *correta* das classes superiores em seu contato com os outros modos de falar dentro dessa sociedade. (CÂMARA JUNIOR, 2011, p. 26)

Diálogos com pensamentos convergentes com o pensamento citado, cujos sopros descortinam a relação de promiscuidade assumida pela ideologia a serviço da manutenção do poder, e o uso que este faz da linguagem, ecoam em grande parte da obra de Bakhtin, que discute exaustivamente a temática da ideologia e filosofia da linguagem. No encalce de respostas para indagações sobre a influência da linguagem para a divisão da sociedade em classes, ou em que medida a ideologia determina a linguagem, o autor debruçou-se sobre a conceituação dos elementos das formas de comunicação verbal. Sobre a utilização ideológica da palavra, um dos diversos elementos constituintes da comunicação, Bakhtin (2006), escreveu: “A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo”. Mais adiante pode-se ler sua definição de signo, definida da seguinte forma: “o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes”. (BAKHTIN, 2006, p. 45).

Seguindo o raciocínio que aponta para a relação de poder que se estabelece por meio da linguagem, a caracterização da palavra como um elemento ideológico, o autor sinaliza que uma análise minuciosa das formas de comunicação verbal:

[...] revelaria a importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, a influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação. O respeito às regras da “etiqueta”, do “bem-falar” e as demais formas de adaptação da enunciação à organização hierarquizada da sociedade têm uma importância imensa no processo de explicitação dos principais modos de comportamento (BAKHTIN, 2006, p. 42-43, grifos do autor)

Dessa perspectiva, pode-se inferir que a realidade dos fenômenos sociais é regida pelas leis da divisão de classe da sociedade, refletida nas estruturas sociais de todos os tempos

e traduzida pela linguagem, logo, o pensamento e a atividade mental que são condicionados pela linguagem, são orientados pela ideologia.

1.1.2. Signo

O signo linguístico e todo o leque de sinais que significam o processo comunicativo só fazem sentido quando articulados de forma que estabeleçam significados. O conceito de signo, entretanto, é complexo e diverso. Estudos cuja pretensão de organizar o pensamento linguístico a partir da interpretação do signo representa a espinha dorsal do empreendimento de renomados estudiosos, como no caso de Charles Sanders Peirce, por exemplo, que dedicou mais de vinte anos de ostensivo trabalho sobre o tema e, como podemos identificar em Santaella (2000, p. 11), “se considerarmos o corpo completo da obra peirceana, integrando as oitenta mil páginas de manuscritos ainda não publicados, perto de uma centena ou mais variantes da definição poderão ainda ser encontradas”. Isso é claro, segundo os estudos da própria Santaella, além das definições publicadas nos “oito volumes dos *Collected Papers*”, onde “é possível encontrar entre vinte e trinta formulações distintas de sua definição de signo”.

Segundo o próprio Peirce (1990, p. 269), “Sempre que pensamos, temos presente na consciência algum sentimento, imagem, concepção ou outra representação que serve como signo”.

Sendo assim, dentre outras possibilidades, o signo pode ser entendido como uma representação imaginária, a partir da linguagem, daquilo que ele significa. Não pode ser o signo um objeto, senão uma representação de tal. Significar é, metaforicamente, refletir, em palavra, a imagem daquilo que se quer dizer. Signo, enquanto palavra, é o espelho do objeto que expressa. Esclarecendo, o signo é uma coisa que representa uma outra coisa, o seu objeto. Segundo Santaella, um signo

só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele. Ora, o signo não é o objeto. Ele apenas está no lugar do objeto. Portanto, ele só pode representar esse objeto de um certo modo e numa certa capacidade. Por exemplo: a palavra casa, a pintura de uma casa, o desenho de uma casa, a fotografia de uma casa, o esboço de uma casa, um filme de uma casa, a planta baixa de uma casa, a maquete de uma casa, ou mesmo o seu olhar para uma casa, são todos signos do objeto casa. Não são a própria casa, nem a ideia geral que temos de casa. Substituem-na, apenas, cada um deles de um certo modo que depende da natureza do próprio signo. A natureza de uma fotografia não é a mesma de uma planta baixa. (SANTAELLA, 2015, p. 5).

Em outra obra de Santaella (2000, p. 28, grifos da autora) podemos ler:

O signo é um veículo que comunica à mente algo do exterior. Aquilo em cujo lugar o signo está é denominado seu objeto; aquilo que o signo transmite, seu significado (*meaning*); e a ideia que ele provoca, seu interpretante”. [...] nessa definição, o “significado” não ocupa mais a posição similar à ideia, isto é, o significado é algo que o próprio signo transmite, tratando-se, portanto de uma propriedade objetiva interna do signo, enquanto que a ideia que ele provoca, se constitui no interpretante.

Significar é dialogar com imagens previamente concebidas no imaginário do interlocutor. Uma imagem só fará sentido, só significará algo quando fizer parte do acervo imaginário prévio. Não necessariamente refletirá uma imagem de um objeto conhecido, mas tal objeto há que dialogar com um conhecimento anteriormente desenvolvido, ainda que por associação. Para Saussure (2012, p. 106, grifos do autor)

[...] os termos aplicados no signo linguístico são ambos psíquicos e estão unidos, em nosso cérebro, por um vínculo da associação. [...] O signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (*empreite*) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la “material”, é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato.

Pensar por meio de signo é criar imagens significativas, imagens que representam a abstração de objetos. A partir da língua portuguesa, por exemplo, a palavra “piscina”, só fará sentido e significará algo para alguém que conheça uma piscina, ou, que pelo menos tenha, no mínimo, uma remota ideia que se trata de um tanque com água. Uma pessoa que, mesmo tendo inserção na língua portuguesa e não conheça uma piscina e tampouco ouvira a palavra piscina, por exemplo, não projetará imagem alguma ao ouvir a palavra piscina, pois esta não lhe fará sentido e constituirá um signo indecifrado, um signo sem significado.

Para Bakhtin, o signo verbal só pode ser apreendido na sua totalidade se considerado dentro de seu domínio específico. Este domínio, como o de qualquer outro signo, coincide com o da ideologia. Nas palavras do autor, “são domínios equivalentes entre si. Onde quer que esteja presente um signo, também está a ideologia. O ideológico possui sempre valor semiótico” (BAKHTIN, 2006, p. 10)

1.1.3. A Linguagem Cinematográfica

Entendemos como essencial à expressão por meio da Linguagem Cinematográfica o conjunto de planos, ângulos, movimentos de câmera e recursos de montagem, somados à luz, às trilhas sonoras, ao silêncio e a todo um conjunto de detalhes peculiares à composição do universo fílmico que possui um vocabulário próprio constituído de suas sintaxes, suas flexões, suas elipses, suas convenções e sua gramática imagética (MARTIN, 2003). A articulação desse léxico é o que permite ao diretor/ autor de cinema transmitir suas ideias por meio desta linguagem que, segundo Epstein (1946, apud MARTIN, 2003, p. 16), é “a língua universal”.

Seguindo o princípio do conceito de linguagem universal defendido por Epstein, incorporado à aproximação do teatro ao cinema, realizada pelo teatrólogo Geroges Méliès, “por ter sido ele, segundo sua própria expressão, o primeiro a lançar o cinema no seu rumo teatral espetacular” (SADOUL, 1963, p. 26) e que, posteriormente foi muito bem incorporada pelo cinema mudo de Chaplin, a Linguagem Cinematográfica transcende fronteiras geográficas e culturais para estabelecer comunicação. Dentro de uma perspectiva que se pretenda a reflexão, não há quem veja o filme *Tempos Modernos*⁶ e não entenda sua mensagem, sua crítica e essência.

O autor, diretor e ator Charles Chaplin, soube como poucos, explorar as possibilidades dessa nova forma de manifestação artística. O processo de organização poética não é uma associação espontânea de imagens, palavras, situações e emoções, todas espantosamente entrelaçadas, sem esforço. Dessa perspectiva, para se obter sucesso por meio da poética fílmica, também é necessário um trabalho de organização e escolha das imagens, da trilha sonora e de todos os elementos que compõem a narrativa da Linguagem Cinematográfica, o que não é uma tarefa espontânea, assim como a construção de uma poesia exige sensibilidade e muito esforço.

⁶ *Tempos Modernos*. Direção Charles Chaplin. Estados Unidos: Charles Chaplin Productions. 1936. (97min.). Mudo. O filme retrata a história de um operário de uma linha de montagem, que testou uma "máquina revolucionária" para evitar a hora do almoço, é levado à loucura pela "monotonia frenética" do seu trabalho. Após um longo período em um sanatório ele fica curado de sua crise nervosa, mas desempregado. Ele deixa o hospital para começar sua nova vida, mas encontra uma crise generalizada e equivocadamente é preso como um agitador comunista, que liderava uma marcha de operários em protesto. Simultaneamente uma jovem rouba comida para salvar suas irmãs famintas, que ainda são bem garotas. Elas não têm mãe e o pai delas está desempregado, mas o pior ainda está por vir, pois ele é morto em um conflito. A lei vai cuidar das órfãs, mas enquanto as menores são levadas a jovem consegue escapar.

A aproximação do fazer cinematográfico ao fazer poético não se limita à comparação anteriormente mencionada. Assim como todas as manifestações humanas são frutos do meio em que foram desenvolvidas, o cinema, conforme Cipolini (2008, p. 52):

[...] é tributário de todas as linguagens, artísticas ou não, mas é ao teatro e à literatura que o cinema mais se vincula; sua originalidade é sociológica e não estética, pois constitui um fato social que marcou o século XX. O cinema é uma simbiose entre teatro e romance, pois pode ser definido como teatro romaneado - porque as personagens são encarnadas em atores que graças aos recursos narrativos do cinema têm uma mobilidade e desenvoltura equivalente ao romance - ou romance teatralizado - porque a reflexão pode ser repetida a partir do romance.

Ainda seguindo o raciocínio da autora e, retomando a relação de rompimento de limites geográficos e culturais, inerentes à arte cinematográfica, reconhecemos que Chaplin supera as precariedades técnicas de sua época e apoia-se no cinema mudo, incorporando uma performance teatral, executada tão dignamente pelo ator que é difícil dissociá-la de sua obra cinematográfica: é a tradução perfeita da fusão teatro/cinema. Embora “o cinema já balbuciara algumas palavras nos laboratórios Edson, em 1889” (SADOUL, 1963, p. 215), enquanto pôde, Chaplin resistiu a fazer filmes falados, com o argumento de que esse recurso restringiria sua obra ao público falante de Língua Inglesa⁷, e só aceitou introduzir a fala em seu trabalho quando decidiu produzir *O Grande Ditador*, rodado no ano de 1940.

Apesar da popularidade e da importância política desse filme para o conjunto de sua obra, foi a personagem d’*O Vagabundo* ou *Carlitos*, quem outorgou a Charles Chaplin a honra de ser um dos atores mais famosos do período conhecido como a “Era de Ouro” do cinema dos Estados Unidos. Sem nunca ter se apoiado no recurso da palavra, *Carlitos* rompeu as fronteiras dos tempos e é amado em todo o planeta por suas irreverências.

Obviamente que, sem os recursos da Linguagem Cinematográfica, muito bem articulados, e munido dessa relação entre teatro e a narrativa do cinema, Chaplin dificilmente chegaria a resultados tão surpreendentes. É a partir desse sentido que apontamos para a participação efetiva da arte fílmica e sua maneira peculiar de perceber o mundo no universo educativo.

Para Ferreira (2004, p. 74), “os elementos utilizados para a representação artística e científica trazem em si, material necessário para o entendimento da arte como forma de conhecimento. Se no discurso científico predomina o signo, na arte é o símbolo que reina soberano”. De qualquer forma, tanto na arte quanto na ciência, o núcleo fundamental é o

⁷ À época não se pensava na inserção de legendas, o que tornava inviável assistir a filmes cuja língua original fosse diferente à do espectador.

imaginário e é à formação do imaginário criativo infantil que importa a disponibilidade das ferramentas historicamente construídas e responsáveis pelo impulso de nossa sociedade ao grau científico e tecnológico contemporâneo.

O autor não se prende a explicações isoladas sobre cada item conceitual da classe da gramática imagética inerente à Linguagem Cinematográfica, embora haja a compreensão de que para a execução desta proposta tais conhecimentos sejam indispensáveis. Dessa forma, seus conceitos serão detalhadamente explicados quando fizerem-se necessários a uma compreensão mais objetiva às discussões que seguem. Para tanto, torna-se pertinente um novo conceito, que poderá ou não, integrar-se ao universo da Linguagem Cinematográfica, mas que sem dúvida, é indispensável para a compreensão da proposta que se desenha: *a frase cinematográfica*. No código linguístico, de acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, a frase pode ser uma palavra ou um grupo de palavras que concorrem para exprimir uma ideia ou um conjunto de ideias (HOUAISS, 2007). Por sua vez, Câmara Junior (1986, p. 122), em uma das acepções que dá à frase, no seu Dicionário de Linguística e Gramática, classifica-a como “unidade de comunicação linguística, caracterizada como tal, do ponto de vista comunicativo – por ter um propósito definido e ser suficiente para defini-lo”, assim sendo, chama-se a atenção para o reconhecimento do conceito *frase cinematográfica* toda vez que se fizer referência a uma imagem ou a um conjunto de imagens suficientemente capaz de transmitir uma determinada ideia.

1.1.4. Etapas de Produção

1.1.4.1. Montagem: *a carpintaria*

A montagem é parte fundamental à composição de uma obra cinematográfica, independente da categoria do vídeo, inclusive ao documentário e ao cinema de animação. É um processo que coloca os planos que foram filmados ou desenhados, no caso do cinema animado, em certa condição de ordem e de duração, atendendo assim, o propósito do diretor. Análoga à carpintaria, onde o carpinteiro corta a madeira em pedaços para reorganizá-las na montagem dos móveis, onde tomarão forma, a montagem, no cinema, corta e organiza as partes do filme para construção da narrativa. Um filme não é filmado em sequência, ou seja, as cenas não são produzidas de forma linear, como nós as assistimos no cinema. O filme apresentado na tela é resultado de uma sequência de atividades que perpassa por vários estágios. A montagem é apenas uma de suas tantas etapas. A organização plástica da

montagem, segundo Martin (2003, p. 132, grifos do autor) “constitui, efetivamente, o fundamento mais específico da linguagem fílmica, e uma definição de cinema não poderia passar sem a palavra ‘montagem’”.

O tempo gasto para a realização de um filme não poderá, jamais, ser mensurado em relação ao tempo de duração do produto filme concluído, pronto para ser mostrado na tela. Para se gravar um filme, há que se considerar todo um leque de preocupações, que perpassa desde os cenários, ensaios com atores, posicionamento de câmeras até os equipamentos necessários à peculiaridade dos afazeres que compõem a gravação. Sem negligenciar, é claro, o tempo de trabalho dedicado à produção do roteiro, em seus mais íntimos detalhes, decupados em planos, ângulos e todos os pormenores técnicos da Linguagem Cinematográfica, muitas vezes, composto pela etapa do *storyboard*, que se ocupa de ilustrar as cenas em sequências gráficas, proporcionando uma prévia visualização do filme através de quadrinhos, orientando o processo da montagem, que, por sua vez, somente será iniciada após a captura das cenas. No processo de montagem, reúnem-se diretor e montador para elencar as cenas gravadas, uma espécie de colagem dos planos, de forma que constitua uma totalidade, uma unidade narrativa: o filme; a história. Ao falar da pureza da Linguagem Cinematográfica, Eisenstein refere-se à montagem dizendo que, “para quem sabe, montagem é o mais poderoso meio de composição para contar uma história. Para quem não sabe nada de composição, a montagem é uma sintaxe para a correta construção de cada partícula de um fragmento cinematográfico” (EISENSTEIN, 2002, p. 10).

O local onde se faz os trabalhos de montagem é conhecido como ilha de edição. No passado, uma ilha edição era composta por um emaranhado complexo de equipamentos, entretanto, nos dias atuais, pode resumir-se a um computador potente com softwares próprios para esse fim e um bom equipamento de som.

Eisenstein (2002), reverenciado por sua atuação como diretor de filmes importantes para a história do cinema mundial, apresentado por Marcel Martin e Noel Burch, em seus respectivos trabalhos, como um dos principais expoentes da teoria da Linguagem Cinematográfica, dedicou dez páginas de seu livro intitulado “A Forma do Filme” para explicar sobre o que chamou de “métodos de montagem”. Nele, dissecou os métodos de montagem a partir de cinco subtemas conceituais: Montagem Métrica, Montagem Rítmica, Montagem Tonal, Montagem Atonal e Montagem Intelectual. Observa-se que o autor recorre a conceitos inerentes à poética, à música para se orientar plasticamente. E não é uma relação meramente metafórica, trata-se de uma divisão matemática do tempo de cada fragmento da montagem na harmonia da narrativa. Mesmo no quinto subtema, no qual baila a montagem

intelectual, discorre a partir de uma orientação sonora. Segundo Eisenstein (2002, p. 186), “a montagem intelectual é a montagem não de sons atonais geralmente fisiológicos, mas de sons e atonalidades de um tipo intelectual, isto é, conflito-justaposição de sensações intelectuais associativas”, é o jazz da montagem. Com essa definição, tão óbvia na atualidade, o cineasta insere-se muito conscientemente num debate, ainda necessário à época, acerca da temática ‘Cinema Arte’, período que o cinema ainda não se beneficiava plenamente do *status* de Arte, ainda que na França, já existisse um manifesto formal de artistas, o Manifesto das Sete Artes, pronunciando-se sobre a importância da inclusão do cinema no universo das artes. Em busca de contribuir para legitimação do cinema enquanto uma expressão artística respeitada e aceita, Eisenstein, que acima de tudo, foi um incansável militante pela promoção da cultura, da arte, escreveu pela causa do cinema:

Voltando de novo à questão da pureza da forma do cinema, posso facilmente contradizer a objeção comum de que a arte da escritura e da expressividade cinematográficas é muito jovem ainda, e não tem modelos tradicionais clássicos. Diz-se até que encontro defeitos demais nos modelos de formas fílmicas à nossa disposição, e só considero analogias literárias. Muitos até me perguntam se esta “meia arte” (e vocês ficariam surpresos ao saber quantos, dentro e fora do filme, ainda se referem ao cinema deste modo) merece um quadro de referência tão amplo. [...] apesar da falta de clássicos, possui um grande rigor de forma e escritura cinematográficas. Num certo nível, nosso cinema conheceu uma responsabilidade assim rigorosa com relação a cada plano, colocando-o numa sequência de montagem com o mesmo cuidado usado para colocar uma linha de poesia num poema, ou para colocar cada átomo musical no movimento de uma fuga. (EISENSTEIN, 2002, p. 113, grifo do autor).

O empenho de Eisenstein fez-se valer. Seu legado para o cinema, conta, inclusive, com a criação dos clássicos reclamados pelos críticos de sua época, resistentes a vislumbrar a arte que sempre existiu no cinema: *Outubro*, *O Encouraçado Potemkin* e *A Greve*, registraram-se clássicos na história do cinema. O cinema não só foi alçado à categoria de Arte, mas desfruta de uma privilegiada capacidade de síntese de todas as artes, materializando como num passe de mágica, todas as suas irmãs mais velhas, refletindo-as como espelho na tela grande.

A relação comparativa que o cineasta russo faz na citação anterior, sintonizando o processo da montagem à escolha da palavra ideal para a composição do poeta, não é gratuita e remete a outra afirmação sua, quando escreveu que, “o trabalho mútuo do plano e da montagem é, na realidade, uma ampliação de um processo microscopicamente inerente a todas as artes” (EISENSTEIN, 2002, p. 16). Sua obstinação por conceituar os procedimentos da montagem e a insistente defesa do significado da montagem para a composição fílmica lhe

renderam críticas. Escrevendo sobre as características sonoras, ao sentir que deveria retomar o tema da montagem, desabafou da seguinte forma: “neste ponto alguma víbora deve estar sibilando: ‘ah! O velho demônio vem aí outra vez com a choraminga sobre a montagem’” (EISENSTEIN, 2002, p. 110). Mas ele sabia seu destino e tinha consciência de sua atuação cultural; o êxito da montagem na história da escritura fílmica é tributário de sua persistência e faz-se perceptível a importância de seus esforços para teorizar a Linguagem Cinematográfica. Um trabalho, cuja proposta é pensar a Linguagem Cinematográfica e não dialogue com os escritos de Eisenstein, não cumprirá com seu propósito.

1.1.4.2. *Efeitos: a Perfumaria*

São os efeitos que dão o toque final à narrativa fílmica e promovem sensações, muitas vezes físicas, no espectador; tais recursos foram escancarados no cinema de terror. Em uma analogia olfática, metafórica: os efeitos constituem-se a perfumaria da composição da narrativa cinematográfica, tributária do processo de montagem e suas minúcias, especialmente a conclusão do trabalho da montagem de um filme.

1.1.4.3. *Câmera: a janela da alma cinematográfica*

“o diretor de fotografia educou seu olhar nos museus”⁸

A câmera é o olho pelo qual o fotógrafo manifesta-se. O papel criador da câmera permite uma influência, não apenas estética da narrativa através da imagem, mas “atua com uma força considerável, resultante de todos os tratamentos ao mesmo tempo purificadores e intensificadores que a câmera pode impingir” (MARTIN, 2003, p. 25). A imagem, por sua vez, estabelece comunicação basicamente de duas formas: pelo seu conteúdo e pela forma de capturá-la. O conteúdo é responsável pelo sentido lógico e racional. Pertencem à forma, os elementos responsáveis pela intensidade de sentidos dramáticos do conteúdo da imagem: ângulos, planos, enquadramentos, luz. Tratam-se de elementos oriundos da pintura e possuem a capacidade de alterar consideravelmente o sentido do conteúdo de uma imagem. A fotografia é privilegiada pela história da pintura, utilizando-se de seus recursos, portanto, demanda uma formação artística mais ampla, que faculte diálogo com os movimentos da

⁸ “Mário Carneiro, o olhar do cinema novo”, entrevista ao Estado de S. Paulo (São Paulo, 19/09/1998). Mário Carneiro é reconhecido por sua atuação no chamado Cinema Novo: década de 1950, período em que o cinema brasileiro foi muito influenciado pelo Neorealismo.

história da pintura clássica ao fotógrafo que anseie desvendar os mistérios e técnicas dos diversos estilos consagrados. Compreende-se assim, a afirmação de Márcio Carneiro, na epígrafe anterior.

Muitos são os exemplos de influências da pintura na composição da fotografia cinematográfica. No caso do filme *A Moça com Brincos de Pérola*, o diretor Peter Webber vai mais além; a história é inspirada única e exclusivamente na tela homônima do pintor holandês, Johannes Vermeer; a expressividade das cores do filme é cotejada por uma luz destilada na medida exata para realçar o estilo enigmático da pintura desenvolvida por Vermeer, onde seu diretor de fotografia, Eduardo Serra, demonstrou com suavidade sua erudição artística, plástica. Mais uma vez emerge da formação do imaginário da Linguagem Cinematográfica o espectro de Eisenstein, materializado em seu incessante discurso em defesa da importância do desenvolvimento artístico cultural, na formação do pensamento dos artistas do cinema. Sobre a sublimidade da arte e sua influência na formação cultural, mais especificamente a pintura, no caso do fotógrafo, e reafirmando a lucidez do diretor russo, Moura (1999, p. 212-213) escreveu:

É claro que os futuros diretores de fotografia têm que estudar os pintores. As janelas de Vermeer, as luzes de Hopper, os bares de Toublouse-Lautrec e as bailarinas de Degas. [...] têm que aprender com as composições de Cartier-Bresson, os ângulos de Rodhenko, o método de Ducan e a solidão de Salgado. [...] Falar de pintores e de pintura é uma ponte para a arte.

Edgar Moura é um fotógrafo brasileiro que, do alto de uma experiência de diretor de fotografia de mais de trinta longas-metragens, dezenas de curtas-metragens e diversos trabalhos para a televisão, escreveu o livro “50 Anos: Luz, Câmera, Ação”, no qual, a partir de uma narrativa poética, leve e afinada, dedicou vasta contribuição para o pensamento que propaga a importância do desenvolvimento cultural do artista, principalmente, o artista da fotografia, sua área de atuação.

1.1.4.4. Luz: a alma da fotografia

Vivemos num espaço de três dimensões. [...] A quarta dimensão, que seria o tempo, não nos interessa, pois a luz, para toda a aplicação prática, se desloca a uma velocidade instantânea em linha reta. É nesse mundo que trabalha o diretor de fotografia. (Edgar Moura).

A luz é a necessidade mais elementar quando a palavra é fotografia. A relação da câmera ao olho humano não se limita à qualidade de tradutora do olhar do fotógrafo, suas condições físicas também apresentam pontos de convergência. Mostrar uma câmera para o sol é tão agressivo para sua lente, quanto para a retina dos olhos de alguém que se atreva a mirar fixamente na direção do astro. Paradoxalmente, sem a presença de luz, simplesmente não há fotografia, da mesma forma, a visão humana fica comprometida e perde sua eficácia em noite sem lua. Entretanto, a atuação da luz no cinema transcende sua possibilidade de demonstração do real e investe-se de uma magia representativa de outro real, uma realidade pretendida pelo diretor na construção de seu microcosmo: o filme; se utilizada de forma consciente, a luz pode proporcionar efeitos múltiplos no sentido da imagem, imprimindo à cena, o nível de dramaticidade desejado. No entanto, segundo Martin (2003, p. 57, grifos do autor), não foi sempre assim:

No começo, e enquanto os filmes eram rodados ao ar livre ou em estúdios envidraçados, as possibilidades expressivas da iluminação artificial foram completamente ignoradas. Quando ela passou a ser utilizada, por volta de 1910, na França, na Dinamarca e nos Estados Unidos, foi quase unicamente em função de considerações de verossimilhança material. É a partir de *Enganar e Perdoar/The Cheat* (De Mille), de 1915, que parece ter havido a verdadeira descoberta dos efeitos de iluminação psicológicos e dramáticos: nesse drama sombrio de paixão e ciúmes, luzes violentas, esculpindo as sombras, intervêm como fator de dramatização.

Compor uma cena a partir da iluminação pressupõe um diálogo franco com conhecimentos que entendam “como funciona a luz na natureza para poder reproduzi-la nos filmes. Embora não pareça, na natureza a luz funciona da mesma maneira que funciona na fotografia”, (MOURA, 1999, p. 33), e, como mencionado anteriormente, no caso de Vermeer, essa condição foi amplamente explorada na pintura, fonte inspiradora da arte cinematográfica. No cinema, o diferencial é que a luz da fotografia pode ser criada do zero, desde que não se rompa com a índole tridimensional da luz, apontada na epígrafe escolhida para sintetizar o tema. Segundo Moura (1999, p. 28), “Só existem três posições possíveis para se iluminar um assunto: ataque, compensação em relação ao ataque e contraluz”. Portanto, numa explicação sumária, pode-se dizer que o ataque é representado pela luz emitida pelo sol, quando ilumina diretamente o assunto a ser filmado, ou seja, exposição ao sol. A compensação, por sua vez, existe apenas em relação ao ataque, ou seja, é a luz solar irradiada na sombra, mesmo sob um determinado teto; o contraluz também é tributário do ataque, sendo o de mais fácil compreensão entre os três, segundo a definição de Moura:

Qualquer lugar situado atrás do ator poderia hospedar um refletor de contraluz. [...] tanto faz usar apenas um refletor atrás do ator ou usar dez; todos eles, os dez, ou o único, solitário, estarão em posição de contraluz. Por quê? Porque a posição denominada de contraluz não se define só em função da posição do ator. É a posição da câmera que é fundamental. [...] O contraluz se define por estar na direção contrária àquela da luz. (MOURA, 1999, p, 74)

As três formas de luz apresentadas representam a luz enquanto sua condição realística, natural e é fundamental o domínio desses conceitos para produzi-los em estúdios. No entanto, artisticamente, não se pretende copiar a natureza, tampouco ser realista. Há que se inventar um mundo próprio para o cinema, um habitat para a história, como escreveu Moura (1999, p. 266), “sem criar um estranhamento, nada funciona. Em qualquer cinematografia: Sem inventar o mundo, a história não fica em pé. É nessa cidade reinventada que o público aceita que as histórias se passem”. É na possibilidade de reinvenção que reside a magia da interferência da luz no sentido da imagem. O estranhamento apontado por Moura como sendo inerente à natureza da arte aproxima-se ao que Eisenstein (2002, p. 50), em sua conceitualização da arte, chamou de “conflito”, “o princípio fundamental para a existência de qualquer obra de arte e de qualquer forma de arte”.

1.1.4.5. Faça-se ouvir! E o cinema fez-se sonoro!

“o silêncio
foi a primeira coisa que existiu
um silêncio que ninguém ouviu
astro pelo céu em movimento
e o som do gelo derretendo
o barulho do cabelo em crescimento
e a música do vento
e a matéria em decomposição
a barriga digerindo o pão
explosão de semente sob o chão
diamante nascendo do carvão”
(Arnaldo Antunes)

A representação sonora na história do cinema foi experimentada muito antes dos primeiros rumores do cinema falado, uma vez que a utilização de músicas no cinema mudo já era explorada de forma contundente na produção de sentido da cena filmica. Inicialmente, quando a tecnologia ainda não dava conta de incluir áudio diretamente no projeto do filme, pelo menos não da forma que conhecemos atualmente, havia a participação física de músicos nas salas de cinema acompanhando cada exibição do filme para executar, ao vivo, sua trilha

musical. “Na época do cinema mudo, cada sala dispunha de um pianista ou de uma orquestra encarregada de acompanhar as imagens com eflúvios sonoros” (MARTIN, 2003, p. 120).

A efetivação da fala no cinema, por sua vez, encontrou resistências conceituais homéricas por parte dos principais cineastas que movimentavam a cultura cinematográfica no início do século XX, só conquistando espaço no cinema muito depois da existência de tecnologia para sua inclusão, enquanto que a música já embalava muito mais que a intensificação das emoções projetadas nos expectadores, orientando, inclusive, o pensamento conceitual da própria linguagem do cinema. Eisenstein, por exemplo, sorveu-se de seus conhecimentos musicais para elaborar quatro dos cinco conceitos que apresentou sobre a montagem, os quais compõem o léxico da Linguagem Cinematográfica: *montagem métrica*, *montagem rítmica*, *montagem tonal* e *montagem atonal*. Ao expor sobre o que chamou de *montagem métrica*, o autor escreveu que “os fragmentos do processo de montagem são únicos de acordo com seus comprimentos, numa fórmula esquemática correspondente à do compasso musical” (EISENSTEIN, 2002, p. 79), ou seja, a música se inseria, inclusive, no vocabulário lexical da Linguagem Cinematográfica. Ainda assim, Eisenstein juntamente com Pudovkin e Alexandrov engrossou o caldo de outros cineastas e intelectuais que se ocupavam em pensar conceitualmente a arte cinematográfica e manifestaram preocupações sobre as possíveis consequências que as questões sonoras reservavam ao futuro do cinema. Em um manifesto intitulado “Declaração Sobre o Futuro do Cinema Sonoro⁹”, publicado em agosto de 1928, que acabou ficando famoso por suas ponderações sobre a novidade que mais polemizava o cinema naquele período, escreveram: “gravação de som é uma invenção de dois gumes, e é provável que seu uso ocorrerá ao longo da linha de menor resistência, isto é, ao longo da linha da satisfação de simples curiosidade [...] haverá uma exploração comercial da mercadoria mais vendável, os filmes falados” (EISENSTEIN, 2002, p. 225).

Percebe-se que a inquietação dos artistas russos não era uma intransigência qualquer, mas uma demonstração lúcida de consciência da vulnerabilidade do cinema arte diante da deturpação eminente e corrosiva do sistema capitalista, ávido por transformar tudo em mercadoria. Atualmente, na segunda década dos anos dois mil, diante da avalanche de filmes, cujo único objetivo é o mercado e para acessar esse mercado seus realizadores exploram ao máximo os recursos técnicos desenvolvidos ao longo da história da Linguagem Cinematográfica, em especial, os sonoros, evidenciamos a materialização de tais preocupações; o que confirma que a luta de parte do grupo que resistia ao cinema falado não

⁹ A íntegra do manifesto foi incluída como apêndice à edição do livro “A Forma do Filme de Eisenstein”, publicado pela editora Jorge Zahar, em 2002.

era ingênua, mas de vanguarda, conforme pode ser confirmado no mesmo manifesto dos cineastas.

Um primeiro período de sensações não prejudica o desenvolvimento de uma nova arte, mas o segundo período é perigoso neste caso, um segundo período que substituirá a virgindade e pureza efêmeras desta percepção inicial das possibilidades técnicas, e reivindicará um estágio de utilização automática por “dramas refinados” e outras interpretações fotografadas de um gênero teatral (EISENSTEIN, 2002, p. 226)

Os cineastas russos, entretanto, sabiam que a alma da arte cinematográfica era mais livre que a plasticidade do cinema mudo e que o domínio das técnicas sonoras era imprescindível para o desenvolvimento da arte cinematográfica e chamaram a atenção para o que denominaram a importância de tratar o som desvinculado da imagem, segundo os quais,

O primeiro trabalho experimental com o som deve ter como direção a linha de sua distinta não-sincronização com as imagens visuais. E apenas uma investida desse tipo dará a palpabilidade necessária que mais tarde levará à criação de um contraponto orquestral das imagens visuais e sonoras. [...] O som tratado como um novo elemento da montagem (como um fator divorciado da imagem visual), inevitavelmente introduzirá novos meios de enorme poder para a expressão e solução das mais complicadas que agora nos pressionam ante a impossibilidade de superá-los através de um método cinematográfico imperfeito, que só trabalha com imagens visuais. (EISENSTEIN, 2002, p. 226).

A ideia contida no excerto sugere um nível de compreensão artístico elevado à condição de vislumbrar e promover conceitos que, indiscutivelmente, se projetaram como pilares da Linguagem Cinematográfica. Mesmo os softwares mais elementares que se propõem editores de texto na atualidade traduzem o anseio dos russos através de uma ferramenta básica, que possibilita desvincular o áudio das imagens. Segundo os autores, caso esse método se afirmasse, “o cinema sonoro não apenas não enfraquecerá o cinema internacional [...], mas dará uma possibilidade, maior do que nunca, à circulação, através do mundo, de uma ideia filmicamente expressada” (EISENSTEIN, 2002, p. 227).

O próprio Chaplin, que não economizava no uso de trilha musical em seus filmes, foi um defensor veemente do cinema mudo e recusava-se publicamente à ideia de investir no cinema falado, ao ponto de, no exercício de sua militância em prol do cinema mudo, partir para o ataque aos produtores que tentavam persuadi-lo a produzir filmes falados e declarar: “podem dizer que os detesto! Eles vão acabar com a arte mais antiga do mundo, a arte da pantomima. Aniquilam a grande beleza do silêncio” (MARTIN, 2003, p. 108-109), no

entanto, lançou, em 1940, “O Grande Ditador”, seu primeiro filme falado e um dos mais importantes de sua obra.

1.1.4.5.1. Trilha sonora

O apelo do universo comercial para atender às exigências orgânicas do sistema capitalista, no afã de certas circunstâncias, é apropriar-se de vocabulários consolidados na linguagem para imprimir-nos significados que os destituem de suas identidades originais. O conceito de trilha sonora da Linguagem Cinematográfica é uma dessas vítimas. Existe uma tendência em chamar de trilha sonora a relação de músicas tocadas num determinado filme, muitas vezes reunidas em coletânea, gravadas em mídias e disponibilizadas por suas produtoras, que as comercializam sob o título de “trilha sonora” do filme tal. A performance dos guitarristas Steve Vai e William Kanengiser, que sustentaram o duelo de guitarras da cena final do filme “A Encruzilhada” (1986) dirigido por Walter Hill, em que a personagem Ralph Macchio, dublado por Kanengiser na execução da Caprice Nº 5 de Paganini, vence Vai, o representante do demônio no filme, e safa-se do pacto que o condenaria às trevas, por exemplo, ainda é, a despeito do tempo, um produto intitulado “Trilha sonora do Filme A Encruzilhada” e disponível no mercado virtual. Entretanto, o conceito de trilha sonora no vocabulário da Linguagem Cinematográfica possui um significado muito mais amplo. De acordo com os estudos de Marcia Carvalho, em seu trabalho sobre a trilha sonora do cinema,

A estrutura e o sentido do filme, desde o advento do cinema “falado”, são construídos através das duas bandas da película: a sonora e a visual. Na banda sonora - que chamamos aqui de trilha sonora - podemos identificar os seguintes elementos: música, efeito sonoro (sons reconhecíveis e irreconhecíveis ou ruídos) e voz (falas e narrações). A trilha sonora, portanto, diz respeito aos códigos de composição sonora, ou em outras palavras, ao agenciamento sintagmático dos elementos auditivos entre si. As músicas, os efeitos sonoros e as vozes intervêm simultaneamente com a imagem visual, e é essa simultaneidade que os integram à Linguagem Cinematográfica. (CARVALHO, 2007, p. 2, grifo da autora).

A partir do excerto exposto, fica claro que ao conceito de trilha sonora da Linguagem Cinematográfica vincula-se toda e qualquer manifestação sonora, simplesmente pela sua condição inerentemente auditiva, inclusive a fala. O manifesto dos russos, citado anteriormente, por exemplo, foi intitulado “Declaração sobre o Cinema Sonoro” e, apesar de a discussão inserir-se no debate sobre o filme falado, os autores sugerem que “apenas um uso polifônico do som com relação à peça de montagem visual proporcionará uma nova potencialidade no desenvolvimento e aperfeiçoamento da montagem” (EISENSTEIN, 2002,

p. 226). Ainda que esse apontamento apareça no manifesto para contextualizar questões de envoltas à montagem, uma vez que se tratava da importância de desvincular o áudio da imagem, os autores seguramente sabiam o significado etimológico da palavra que escolheram.

1.1.4.5.2 Elementos sonoros

Marcel Martin refere ao universo sonoro do cinema pelo que chamou de “fenômenos sonoros”. Segundo sua definição, os fenômenos sonoros da Linguagem Cinematográfica, “dividem-se em duas grandes categorias, sendo uma reservada à **música não determinada** por um elemento da ação, e compreendendo a outra os **ruídos** de qualquer espécie” (MARTIN, 2003, p. 116). Essa assertiva é parcialmente correta, pois o autor apresenta análise minuciosa sobre os aspectos dessas duas categorias, mas não considera a influência do silêncio e sua capacidade de intervenção na construção de sentidos.

Sobre o silêncio, pode-se dizer que ele também é capaz de intervir com intensidade na ambientação psicológica e há certos casos em que desempenha papel simbólico mais contundente que a intervenção musical, embora esta seja soberana na construção de signo na trilha sonora. No entanto, quando reivindicado na cena para promover suspense, a eficácia do silêncio estampa-se eminente, causando tão forte atmosfera de angústia, que chega ao ponto de provocar disritmia e alterar o batimento cardíaco do espectador. Logo no início do filme “Big Bad Wolves” (2013), por exemplo, algumas garotas correm brincando de esconde-esconde e nenhuma menção a qualquer que seja a possibilidade de perigo havia sido anunciada, mas lapsos de silêncio iniciam um desconforto no espectador e à medida que o tempo passa esses lapsos tornam-se mais frequentes até já não restar mais dúvidas ao espectador de que algo acontecerá com aquelas garotas. Então, o diretor inicia um jogo de sugestões em cenas intercaladas, guiando a percepção, cuja atenção é voltada para uma garota em especial, dando a impressão que ela será a vítima de alguma catástrofe e, de repente, ela é posta em estado de choque e por alguns segundos o silêncio é tudo que o espectador escuta; uma clara representação de epifania. Quando o áudio retorna, ouve-se um grito arrepiante e a tela mostra um rosto cheio de terror da garota que o público já dava por certo que seria vitimada e logo em seguida, ao som de um silêncio aterrorizador, a câmera mostra a porta de onde tinha se escondido uma das garotas cheia de sangue. Há uma elipse e o filme segue de outro momento da história. Essa cena comentada do terror da garota só é revelada nos minutos finais do filme.

Os ruídos ainda podem ser classificados como *naturais* ou *humanos*. Os ruídos naturais são todos os fenômenos da natureza: vento, trovão, chuva, animais; os ruídos humanos, por sua vez estão ligados a tudo que sofreu interferência humana, como máquinas, falas, veículos, fábricas, portos e palavras que não são compreendidas, mas funcionam como fundo sonoro. No entanto, ruídos não devem ser considerados como algo que acontece involuntariamente, alheio à decisão dos realizadores, é imprescindível que esteja estabelecido previamente no roteiro, caso contrário, configura-se equívoco profissional.

Ainda é possível classificar os ruídos conforme o grau de *realismo* ou de *subjetividade* que eles imprimem à cena. A classificação dos ruídos, tanto o realista como o subjetivo é determinada pelo *ponto de escuta*, uma vez que segundo Martin (2003, p. 131) “a representação da percepção do som pelos personagens depende daquilo que é chamado de seu *ponto de escuta* (por analogia com o *ponto de vista*)”. Um ruído realista sugere proximidade entre a personagem e o emissor do ruído, ou seja, geralmente é utilizado para ambientar a cena, portanto, não faria sentido um ruído realista que não fosse percebido pela personagem na tela, ou pelo menos não seria um ruído realista. Necessariamente, há que observar o ponto de escuta, pois é ele que marca a intensidade do ruído e evita a transformação da cena em uma caricatura inverossímil. O ruído subjetivo, por outro lado é mais simbólico, metafórico e não depende de um ponto marcado na cena. Essa possibilidade lhe concede uma condição um tanto audaciosa, muitas vezes representado pelo silêncio total, uma manifestação epifânica, um sonho ou mesmo de um som que gradativamente se transforma em outro, cujo significado seja completamente diferente.

O pernambucano Kleber Mendonça Filho demonstrou na práxis, quando realizou o “O Som ao Redor”, o que é um bom exemplo para representar ambos os conceitos de ruídos: realista e subjetivo. O primeiro caso é experimentado quando Bia, visivelmente perturbada, não consegue dormir e rola de um lado a outro na cama em busca do sono que não vem; é a trilha sonora que informa ao espectador o motivo de sua inquietação: uma sinfonia de uivos dos cachorros da vizinhança que chega de várias direções aos seus ouvidos. Essa possibilidade de perceber a direção do som é mais recente e é fruto da evolução tecnológica chamada de *surround* que permite a distribuição sonora, mas é o *ponto de escuta* que regula a intensidade do som, marca a diferença de altura com relação aos vários pontos, insinua a percepção de distâncias diferenciadas entre os cães que uivam e dá o toque de realidade ao ruído. Por sua vez, a representação de uma das possibilidades do ruído subjetivo no filme pode ser verificada no momento em que João leva Sofia para visitar a casa onde ela vivera na infância. Ao chegar no local, depara-se com um casarão abandonado, sendo invadido pelo

mato; enquanto caminha reconhecendo os ambientes da casa que fora aqueles escombros, sua percepção é inundada por *flashes* de áudio que são ouvidos por ela e pelo expectador, mas João nada percebe. Em princípio Sofia é tomada de susto e demonstra dúvidas sobre a veracidade de seus instintos auditivos, já não sabe se realmente escutou algo ou se está tendo alucinações, mas aos poucos, conforme a repetição dos *flashes*, o áudio vai tornando-se claro para o público e para ela que identificam o choro de uma criança desesperada: ela própria chorando a perda de sua mãe que morrerá quando ela ainda era uma criança. Aqueles *flashes* traduzidos em lapsos de *visões auditivas* foi o recurso experimentado pelo diretor para conectar o público à memória de Sofia, uma memória de um período sofrível para a jovem e que o público já sabia, pois ela já havia comentado que perdera sua mãe quando era criança e que por isso havia se mudado para Recife, cidade em que é ambientada a história e onde Sofia estava, naquele momento, desfrutando suas férias e conheceu João, com quem desenvolvera uma relação de afetividade e descobrira que ele é neto do dono da casa, razão de sua companhia guiando-a naquela visita. Em nenhum momento João toma conhecimento dos flashes, nem por confiança de Sofia, que dividiu seu segredo apenas com o público. O choro era a lembrança de como havia sido triste viver naquela casa sem a companhia de sua mãe e que por isso ela chorava desesperadamente.

Seguindo os pressupostos dos “fenômenos sonoros” da Linguagem Cinematográfica apontados por Martin, em que os divide em “duas grandes categorias, sendo uma reservada à música não determinada por um elemento da ação” (MARTIN, 2003, p. 116), é importante observar a contribuição da música aos procedimentos narrativos da obra cinematográfica. Obviamente que a música pode apenas ambientar a cena, quando determinada por sua ação, como no filme “A Era do Rádio” de Wood Allen, em que na maioria das cenas de lembranças de Joe há um rádio tocando ao fundo, principalmente quando ele se recorda da tia solteirona; mesmo o caso do duelo de guitarras já mencionado anteriormente, também um exemplo que ilustra a ambientação cênica¹⁰. Entretanto, a carga de simbologia envolta à música lhe permite atender diferentes objetivos e, por consequência, promover impressões e ritmos orientadores de sensações que em certos casos são responsáveis pela característica conceitual do filme.

¹⁰ A música determinada por um elemento da ação, como aqui representada, é o que geralmente vira produto no mercado fonográfico para ser comercializado como a trilha sonora de determinado filme. No entanto, utilizada desta forma a música faz parte da trilha, sim, por sua condição auditiva, mas seu potencial simbólico é melhor expressado quando a sua participação não é fruto de um elemento da ação, caracterizando-se um elemento intensificador de sentido, promovendo emoções no expectador.

La función expresiva de la música sirve para evocar, reforzar, expresar o provocar estados de ánimo: tristeza, melancolía, temor, humor, pasión, pues crea cierta atmósfera que destacan el valor dramático de las implicaciones psicológicas y existenciales de los personajes. (CAMACHO, 1999, p. 21)

Um exemplo elucidativo da exploração simbólica da música no cinema pode ser observado em dois momentos-chaves em que pairam o clímax da narrativa do filme “De olhos Bem Fechados” (1998) de Stanley Kubrick. O primeiro é quando, mesmo sabendo da possibilidade de drásticas consequências, o Dr. Wiilian Harford deixa-se levar por impulsos que o conduzem ao interior do castelo. Ansiedade, desejo, curiosidade, dúvida e desespero formam um mosaico das sensações traduzidas pela trilha sonora do piano que, em notas agudas e cortantes, envolvem o público de forma que, aos primeiros passos da personagem no castelo, o espectador já é tomado de temores e curiosidades múltiplas. Sem aquele piano a cena não teria a mesma emoção. Trata-se de um local desconhecido, onde segundo seu amigo que é músico, acontecerá uma orgia organizada por uma sociedade secreta, formada por membros do alto escalão social e muitos conhecidos do médico, que acontece com periodicidade em ritual específico: todos devem estar de máscaras e o passaporte de acesso é ter conhecimento de uma senha que muda a cada episódio e só é divulgada algumas horas antes do horário do início. A pena para quem concede a senha do evento a alguém que não tivera a prévia aceitação e convite do clã é a própria vida¹¹. Essa é a situação que promove o segundo momento do filme em que a tensão é traduzida pela música. Quando, ao cometer alguns deslizos, pois havia detalhes de etiqueta que o Dr. Harford não tinha conhecimento, chama a atenção e é sabatinado para comprovar que é um membro ou delatar o informante da senha de acesso ao local. Enquanto que na cena de entrada do castelo é o agudo do piano que dá o tom desesperador, na sabatina é o grave de um sopro gutural que embala o ápice do nervosismo de uma situação, cuja consequência será, inevitavelmente, a vida de alguém.

Obviamente que as peculiaridades que envolvem o conceito de trilha sonora na Linguagem Cinematográfica não se resumem aos elementos aqui apresentados, existem muitos outros recursos e possibilidades de intervenção da trilha na composição de uma obra fílmica e devem ser considerados. Entretanto, para essa pesquisa interessa apenas apontar a relevância da trilha sonora para a arte cinematográfica, cujo potencial de produção de sentido e influência aos procedimentos narrativos a elevam a condição de igualdade aos mais

¹¹ O amigo tem essas informações porque já fora contratado algumas vezes para tocar ao vivo nos eventos. Entre as cláusulas do contrato, estava a pena de morte pela divulgação da senha e a obrigatoriedade de sempre tocar vendido.

elementares conceitos da Linguagem Cinematográfica, como os recursos da montagem e a importância da luz, por exemplo.

1.1.5. Documentário

Como é fascinante ouvir o rumor do próprio pensamento,
particularmente num estado de excitação, para perceber a si mesmo,
olhando e ouvindo sua mente.
(Eisenstein)

A um convite para uma prosa sobre filmes é quase que involuntário uma referência à ideia de filmes, cuja temática seja uma representação teatral, uma ficção, espontaneamente oposta à ideia de documentário projetada no imaginário que, mesmo muitos cinéfilos, possuem do cinema: uma dicotomia entre cinema de ficção e de não ficção. Entretanto, não é tão evidente assim essa diferença. Muitos filmes de ficção apresentam tão alto grau de realismo que bem podem ser lidos como uma interpretação de sua época. Eisenstein foi um malabarista sublime nessa linha tênue entre a realidade e a ficção do cinema. Seus filmes, *A Greve*¹² (1925) e *Outubro*¹³ (1927), não se pretendiam documentários e, no entanto, apresentam verossimilhança e registram a essência do que foi a Revolução Russa. Bill Nichols em seu livro intitulado *Introdução ao Documentário*, faz uma defesa de que,

Todo o filme é um documentário. Mesmo a mais extravagante das ficções evidencia a cultura que a produziu e reproduz a aparência das pessoas que fazem parte dela. Na verdade, poderíamos dizer que existem dois tipos de filmes: (1) documentário de satisfação de desejos e (2) documentário de representação social. [...] documentários de satisfação de desejos são os filmes de ficção. Esses filmes expressam de forma tangível nossos desejos e sonhos, nossos pesadelos e terrores. [...] documentários de representação social são o que normalmente chamamos de não ficção. [...] expressam nossa compreensão sobre o que a realidade foi, é e o que poderá vir a ser (NICHOLS, 2007, p. 26-27).

¹² Em 1912, numa das maiores fábricas da Rússia czarista, tudo parece calmo: os operários trabalham, a burguesia goza de uma vida rica em prazeres. Quando os contra-mestres percebem que a serenidade é só aparente, e que existe entre os operários uma agitação dissimulada, comunicam-na à direção da fábrica, que por sua vez avisa à polícia. Os espíões infiltram-se na fábrica e na vila operária. Apelos à luta são lançados pelo comitê. O suicídio de um operário, injustamente acusado pela direção de ter roubado documentos, marca o início da greve. Os operários deixam as fábricas, as máquinas param. Organiza-se uma concentração na floresta. Uma ofensiva da guarda montada fracassa. Ao saber da recusa da administração em satisfazer as reivindicações dos operários, o comitê decide continuar a greve. A polícia incendia o depósito de vinhos, certa de que os operários esfomeados irão saqueá-lo, o que serviria de pretexto para represálias; entretanto, o plano não funciona.

¹³ Em tom de documentário, acontecimentos em Petrogrado são encenados desde o fim da monarquia, em fevereiro de 1917, até o fim do governo provisório em novembro do mesmo ano. Lênin volta em abril. Em julho, os contra-revolucionários mandam prendê-lo. Em outubro, os Bolcheviques estão prontos para atacar: os dez dias que abalaram o mundo.

Wood Allen, sob o brilho de pitadas humorísticas, brinca com o conceito de realidade ao criar *Zelig* (1983), no qual sua leveza de equilibrista entre a ficção e a realidade promove dúvidas que se prolongam para além dos oitenta e nove minutos de sua história. Em uma sessão do Cineclube Zumbis, durante o debate¹⁴ após sua exibição, uma professora universitária manifestou-se surpresa ao se dar conta de que acabara de assistir a uma encenação. Charles Chaplin, por sua vez, não economiza nas tintas realísticas de sua ironia ao regime nazista de Hitler, materializada nos golpes da ficção que dá à luz ao filme *O Grande Ditador* (1940), uma das obras mais lúcidas do diretor. Nos exemplos expostos sobre essa ambiguidade, tanto Eisenstein, quanto Allen e Chaplin partem da premissa de que se trata de uma obra de ficção, suscitam reflexões e, em geral, ilustram situações extremas da realidade, exceto Allen, que plana em uma realidade fantástica e subverte a própria ficção, criando um documentário de ficção.

Pincelar a ficção com a realidade é mais palpável, partindo-se da defesa explicitada anteriormente, de que todo o filme é um documentário. E por ser o filme uma obra artística, é, naturalmente, desobrigado de compromisso com a veracidade, com a ética, moral, disfarces, visto que a realidade artística é a depuração substancial dos sentimentos humanos estampados à face da arte. Por outro lado, o que seria, então, o filme de não ficção? O que o caracterizaria?

Muitas são as opções de abordagem para se documentar algo, um povo, um local, uma cultura. É importante perceber, no entanto, que um diretor de documentário há que ser consciente de sua condição de agente de um veículo importante de comunicação e que um deslize pode causar danos consideráveis à moral e à integridade cultural de um povo, de uma comunidade. Cuidados com a representação do outro é prerrogativa para as atividades do diretor documentarista. Jorge Furtado, apesar de mostrar uma realidade cruel da condição de um povo esquecido em *A Ilha das Flores* (1989), e o fazer de uma forma incontestavelmente poética, é criticado por sua insensibilidade ao mostrar crianças colhendo lixos para se alimentar. No caso dos filmes de ficção essas situações são simplificadas pela atuação do ator, que está apenas representando, ainda que sua representação refira-se diretamente a um contexto social existente, enquanto que nos filmes de não ficção a representação fica por conta dos próprios atores sociais.

Dentre as possibilidades de abordagens dos documentaristas, apontadas por Nichols (2007), ressaltam-se três que podem ser localizadas entre as várias formas do diretor

¹⁴ As sessões do Cineclube Zumbis sessões são sempre seguidas de debates, muitas vezes orientados por estudiosos da temática do filme.

se posicionar ao fazer um documentário: 1) a partir de um prisma fotográfico, no qual o diretor confia no poder comunicativo do audiovisual, registrando fielmente seu tema, mostrando-o tal qual o é, para que fale por si; 2) de uma forma propagandista, na qual os documentaristas assumem os interesses de outros, seja em favor do tema ou de patrocinadores de sua atividade cinematográfica; 3) como um advogado na defesa dos interesses de seu cliente. Nesse caso, não assume um lado, mas esforça-se por apresentar fatos que expliquem a natureza da situação, questionando e influenciando opiniões.

Ao que parece, nos itens dois e três, o autor refere-se a trabalhos de grandes produtoras, aos casos em que os diretores atendem ao “chefe da redação”, restando ao produtor independente, tão importante para interferir no eixo hegemônico da história oficial, uma história de uma nota, a primeira opção, o que não quer dizer que o autor tenha sido leviano ou relapso com as questões sociais, pois seu campo epistemológico é o da grande produção, inclusive chama atenção por essas questões é que resplandece a importância da ética nas práticas do cineasta documentarista. Ao pensar a ética no documentário, Nichols (2007, p. 36) afirma que:

A ética torna-se uma medida de como as negociações sobre a natureza da relação entre o cineasta e seu tema têm consequências tanto para aqueles que estão representados no filme como para os expectadores. Os cineastas que têm a intenção de representar pessoas que não conhecem, mas que tipificam ou detêm um conhecimento especial de um problema ou de um assunto de interesse, corre o risco de explorá-las. Os cineastas que escolhem observar os outros, sem intervir abertamente em suas atividades, correm o risco de alterar comportamentos e acontecimentos e de serem questionados sobre sua própria sensibilidade.

Ainda que um filme de não ficção pretenda-se verdadeiro, sempre será uma representação ou interpretação dos acontecimentos do mundo pelos elementos narrativos da Linguagem Cinematográfica, sabidamente capazes de imprimir significados e interferir na composição da ideia. Essa flexibilidade nos modos de interpretação à disposição do cineasta documentarista é que chama a responsabilidade para um pensamento que se preocupe com a ética em sua prática profissional. Assim, entendemos que há verdade no trabalho de Furtado, bem como há crianças que não tiveram seus direitos de esquivarem-se dos olhares desconfiados do sistema social, o mesmo que criou situações como a recente manifestação preconceituosa da torcedora do Grêmio, Porto Alegre¹⁵, a cidade vizinha que alimentava de lixo as crianças daquela ilha mostrada no filme, que embora tenha recebido o nome de Ilha

¹⁵ Durante uma partida de futebol entre Santos e Grêmio pela Copa Brasil de 2014, realizada na cidade de Porto Alegre/RS, uma torcedora do Grêmio foi flagrada pelas câmeras da televisão xingando o goleiro do time adversário de macaco. Um ato flagrante de racismo. O episódio tomou proporções de repercussão nacional, a torcedora foi processada na justiça e seu time, o Grêmio, eliminado do campeonato.

das Flores, vale ressaltar que, na verdade, teve a maioria de suas imagens gravadas na Ilha dos Marinheiros, a dois quilômetros da Ilha das Flores.

1.1.6. Linguagem Cinematográfica e Educação

Mas ele (o cinema) é, ao mesmo uma arte
uma cultura e uma linguagem.
Assistir atentamente a um filme,
apreciar suas belezas ou descobrir suas insuficiências,
saber analisar todos os detalhes a fim de chegar
a uma avaliação mais justa, em nada alterará o prazer da visão
e sim, ao contrário, apenas o aumentará...
(Claude Beylie)

A literatura que discute a relação cinema e educação encontrada é voltada para as preocupações que procuram entender a utilização do filme como elemento pedagógico ou como veículo de conhecimento através do texto fílmico. O cinema, por sua própria natureza lúdica, torna-se uma ferramenta fantástica para esses objetivos. No entanto, são poucos os trabalhos que adotam a Linguagem Cinematográfica e a produção audiovisual concretamente, objetivo central desta pesquisa. Portanto, o referencial teórico que ampara as discussões acerca da produção de vídeo em ambiente escolar há que ser ampliado e carece de estudiosos que se inquietem com a temática e busquem confortos para suas inquietações em suas atividades intelectuais, que respondam às dúvidas e curiosidades sobre a possibilidade de utilização da produção audiovisual como elemento integrador na produção de conhecimento.

A Linguagem Cinematográfica, se entendida como uma linguagem artística a partir da construção fílmica no contexto da educação, pode ser compreendida por diferentes dimensões, sejam elas cognitiva, social, estética e psicológica, principalmente se investida do caráter instrumental de se pensar com e para o cinema, com o objeto temático educar sobre e para o cinema. Ou seja, a educação pode abordar o cinema (arte) como instrumento, objeto de conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos. Para ilustrar essa asserção, recorreremos aos estudos de Ferreira (2004, p. 28), que afirma:

Para tratar da questão da arte como forma genuína de se obter conhecimento, colocando-a lado a lado com o conhecimento obtido pela lógica científica, atente para a seguinte proposta: a análise/compreensão estética das imagens de conceitos científicos, mais do que auxiliar a compreensão dos conceitos em si, é uma forma válida de se obter conhecimento acerca da realidade quando colocada, a partir dos mundos possíveis que dela surgem, diante do mundo real estudado pela ciência.

No caso de utilização do cinema como ferramenta comunicativa em ambiente escolar, faz-se necessário entender os conceitos da Linguagem Cinematográfica como conceitos oriundos da linguagem, enquanto expressão científica, observando seu potencial de interferência de sentidos, o que não significa dizer que para atuar com a arte cinematográfica o professor precise ser um cineasta e detenha conhecimentos sobre toda complexidade da linguagem fílmica, mas é indispensável que compreenda seu poder simbólico.

Um filme por sua condição inerentemente artística, mesmo se produzido para o cinema comercial (*Xuxa e os Duendes*, por exemplo), se consumido como recurso didático-pedagógico poderá, como sugere o excerto anterior, oferecer elementos que suscite algum grau de análise. Por exemplo, dependendo da faixa etária dos alunos da turma, pode-se discutir a responsabilidade da mídia televisiva na construção da cultura de massa. Portanto, nada impede que uma ficção espetacular, produzida com o único objetivo de arrecadação financeira, possa se tornar um documento de reflexão, desde que trabalhada no espaço escolar de forma diferenciada da proposta de uma sala de projeção destinada ao consumidor da arte cinematográfica.

O cinema sempre será ferramenta importante em sala de aula. Se abordado como um meio, pode significar um mecanismo para a atividade de contar histórias com imagens, sons e movimentos. Atuará no âmbito da consciência da criança, sujeito em formação sócio-político-cultural, configurando-se como um extraordinário instrumento de intervenção, pesquisa, comunicação e transformação. No entanto, considerar o cinema como um meio não significa reduzir seu potencial de objeto sociocultural a uma ferramenta didático-pedagógica destituída de significação social.

Tornar o educando apto para entender os códigos e a linguagem do cinema, para fazer uma leitura do filme e, por conseguinte, dar-lhe condições de compreensão dos sentidos possíveis dentro do contexto na qual se apresenta, é tão necessário e importante quanto o domínio das outras linguagens integrantes da grade curricular. (CIPOLINI, 2008, p. 25)

A experiência cinematográfica tem importante papel na construção de significados, porém, é necessário que o professor explore os diferentes modos de assistir aos filmes, conforme o objetivo da abordagem e o contexto da sala de aula. Existem algumas direções a tomar para construir um ponto de vista crítico sobre o filme, tais como: realizar uma leitura pré-textual, que privilegie a dimensão estética do filme, por exemplo. Nesse caso, a presença do professor deve funcionar como um mediador e condutor da análise.

Entretanto, assim como no trabalho com a literatura, há que se avançar e ir além da mensagem do enunciado. A inclusão de exibições fílmicas nas salas de aulas constitui elemento fundamental para o estudo da gramática e da sintaxe fílmica, pois, antes de qualquer análise, o filme é uma linguagem, uma expressão artística e desperta prazer, o que é muito importante para provocar a curiosidade dos alunos pela Linguagem Cinematográfica. Sabemos que o universo infantil é provido de espontaneidade, o que faz da vivência de assistir a filmes uma experiência de apropriação e participação estética da significação em suas próprias histórias de vidas. Essa característica suscita a ampliação de tais possibilidades, no sentido da autoria e da produção, para além de simplesmente promover a leitura crítica do filme, favorecendo uma abordagem criativa dos sujeitos na sua realização. Assim, a mediação educativa cumpriria e superaria os objetivos e pressupostos da lei anteriormente discutida. Portanto, é importante que os conceitos da Linguagem Cinematográfica sejam pensados como momento preliminar à leitura crítica do filme, mas também podem ser abordados propriamente pelo fazer filmes. Isso colocaria os alunos em contato, diretamente, com a prática da *escritura fílmica*, como proporemos no decorrer do estudo empírico.

Segundo Duarte (2006, p. 97) “cada vez mais pesquisadores que, reconhecendo os filmes como fonte de investigação de problemas de grande interesse para os meios educacionais, passaram a considerar o cinema como um campo de estudo”. Contudo, conteúdos inerentes à Linguagem Cinematográfica, que estejam contemplados no currículo escolar ainda não são realidade vigente nas discussões de pesquisadores que se colocam no exercício de pensar a educação em nosso país. Isto é preocupante porque, no Brasil, a discussão sobre a possibilidade de uso do cinema na educação não é recente e tem sua origem numa época em que o embrião do cinema brasileiro ainda não estava totalmente formado.

Propostas de um cinema educativo foram implementadas a partir das reformas educacionais que ocorreram em vários estados brasileiros no final dos anos de 1920, e em 1937, no Estado Novo, com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), sob a direção de Roquette-Pinto. A elaboração dos filmes educativos foi designada ao cineasta Humberto Mauro, tendo este realizado mais de 400 documentários até os anos de 1960, quando o INCE deixou de existir. (CATELLI, 2005, p. 2).

Mas o atraso no reconhecimento do cinema no universo científico não é privilégio da Educação. De acordo com Kornis (2008, p. 17), “o câmara polonês Boleslaw Matuszewski, que trabalhou com os irmãos Lumière, não só reconheceu a importância do filme enquanto documento histórico como destacou sua relevância no ensino”, o que nos leva a pensar que a discussão a respeito da relação cinema, educação e história, em âmbito

internacional, teve seu primeiro registro nos idos do século XIX, quando o cinema ainda engatinhava rumo à sua construção. A mesma autora informa que:

[...] o uso do cinema como documento histórico só teve seu reconhecimento em 1960, quando “as questões de ordem metodológica sobre a relação entre cinema e história passaram a ser discutidas no campo historiográfico, sobretudo, da ampliação do significado do termo ‘documento’”, (KORNIS, 2008, p. 20, grifos da autora).

Conforme fica claro nos estudos citados anteriormente, debates que pretendam inovar o universo científico causam estranhamentos e, portanto, apenas aponta-se a demanda contemporânea a estudos que se ocupem de apresentar o diálogo entre a riqueza de possibilidades que oferece a Linguagem Cinematográfica e sua relação com o universo educacional.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1. Tipo de Pesquisa

À guisa da teoria metodológica, a realização deste estudo será pautada no prisma da pesquisa-ação, conforme Thiollent (2007).

A metodologia da pesquisa-ação pode ser assumida sob a concepção de que há que existir conhecimento claro do papel ativo da participação de todos os membros envolvidos na pesquisa, tanto dos observadores quanto dos membros representativos da situação sob investigação, diferenciando-se da pesquisa empírica clássica, positivista, entretanto, a objetividade não desaparece, para Thiollent (2007, p. 104) “a noção de objetividade estática é substituída pela noção de relatividade observacional segundo a qual a realidade não é fixa e o observador e seus instrumentos desempenham um papel ativo na captação da informação e nas decorrentes representações”. Certamente que as diferentes realidades entre pesquisador e pesquisados, em geral, os colocam em condições diferenciadas de compreensão e abstração dos resultados, que podem ser observadas pela linguagem, pois para o autor “as diferenças de linguagem remetem a desníveis de abstração no modo de comunicação dos pesquisadores e os demais participantes”. (THIOLLENT, 2007, p. 104).

Outra observação que o autor apresenta como sendo uma perspectiva de fruto de suas reflexões sobre o conceito de pesquisa-ação, e que assim será considerado nesta pesquisa, é o caráter de realidade científica que à outorga, diferenciando-a de outras concepções, segundo sua declaração: “uma das diferenças entre nossa perspectiva de pesquisa-ação e outras propostas de pesquisa-ação ou de pesquisa participante consiste no fato de que reconhecemos a necessidade de manter a pesquisa-ação no âmbito da pesquisa social de caráter científico e, logo, submetê-la a uma forma de controle epistemológico” (THIOLLENT, 2007, p. 104). Para garantir que esse caráter científico integre-se à proposta, torna-se imprescindível que a práxis estabeleça uma movimentação nas atividades que seja regida pela própria atividade, e que haja abertura para o planejamento seja repensado de acordo com o que o autor chamou de “um vaivém entre as várias preocupações”, proporcionado pelos diálogos e possibilidades de redimensionamento do processo, como será apresentado na descrição das etapas seguintes.

O autor adverte que a pesquisa-ação deve ser aplicada nas situações em que os pesquisadores estiverem imbuídos do objetivo de implementar uma possível transformação ou de resolução de problemas, pois a pesquisa-ação é “orientada em função da resolução de

problemas ou de objetivos de transformação” (THIOLLENT, 2007, p. 9), no caso desta pesquisa, trata-se de transformação no conhecimento dos atores envolvidos, uma vez que a pesquisa pretende identificar, através da produção audiovisual¹⁶, consonâncias que reverberem os conteúdos relativos ao currículo pedagógico da escola.

Outro aspecto importante caracterizado pela pesquisa-ação é o pressuposto da “aprendizagem” por parte da população envolvida: “As ações investigadas envolvem produção e circulação de informação, elucidação e tomada de decisões, e outros aspectos supondo uma capacidade de aprendizagem dos participantes” (THIOLLENT, 2007, p. 72). Neste projeto, a aprendizagem é o tema central, pois os participantes serão colocados em situações de busca na medida em que se engajarem na tarefa de produzir vídeos (que deverão ser temáticos) que impulsionem os educandos à produção dos conhecimentos articulados e, conseqüentemente, impulsionar o exercício de aprendizagem.

A produção de audiovisual é constituída de duas etapas bem definidas: a primeira etapa é a construção do roteiro. Esta etapa orienta-se pela interdisciplinaridade e as relações interdisciplinares, traduzidas por meio da aprendizagem de conteúdos articulados, uma vez que os atores participantes serão alunos de uma escola da rede pública. A segunda etapa, a produção dos vídeos propriamente ditos, colocará os participantes em uma situação diferenciada, pois a conversão da linguagem escrita para a linguagem audiovisual constituir-se-á em situação inusitada para todos, novos conhecimentos haverão de ser mobilizados, tais como, técnicas de filmagem, iluminação, interpretação, edição, escrita, língua inglesa¹⁷. Não esqueçamos que a tarefa de produzir o significado com imagens coloca a tarefa de ressignificar os resultados produzidos na primeira etapa, provocando “movimento”, levando-os à “aprendizagem”.

O pesquisador atuou em duas frentes: como mais um entre os demais sujeitos da pesquisa, em situação de permanente aprendizagem; e, como orientador geral, a partir de sua atividade científica organizada.

Vale ressaltar que o projeto da pesquisa foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso, sendo aprovado sob o número, 15357114.4.0000.5541.

¹⁶ Linguagem Cineatográfica e produção audiovisual são dois termos com significados diferentes. A Linguagem Cineatográfica é a forma de linguagem em si; a produção audiovisual é a atividade de produção de vídeos, minha proposta, por isso o termo produção audiovisual será apresentado por diversas vezes a partir da metodologia.

¹⁷ O diálogo com a língua inglesa é promovido pelas configurações e as teclas de comando das câmeras, que são identificadas pela língua inglesa.

2.2. Universo e Amostra

É importante ressaltar que a pesquisa fez parte, como uma atividade de produção de audiovisual, do Projeto Educação Científica, Agroecológica e Cultural do Campo, aprovado pelo Programa Novo Talentos - CAPES/UNEMAT/Sinop. Trata-se de um programa criado pelo governo federal com o objetivo de apoiar propostas para realização de atividades extracurriculares para professores e alunos da educação básica, tais como cursos e oficinas, visando à disseminação do conhecimento científico, ao aprimoramento e à atualização do público beneficiado e à melhoria do ensino de ciências nas escolas públicas do país.

Um grupo de professores vinculados à Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop, sob a coordenação do professor Denivalde Jesiel Rodrigues Pereira, apresentou uma proposta ao Edital 055/2012 para ser realizada na Escola Estadual Florestan Fernandes, Município de Cláudia, MT, e foi aprovada. A proposta do projeto contemplou doze oficinas de conhecimentos variados, distribuídas em dois subprojetos que atuaram em duas frentes com os seguintes objetivos:

Objetivos propostos: 1. despertar o interesse dos estudantes por questões básicas da Ciência e Tecnologia; 2. gerar condições concretas para que a infância e a juventude se deparem com questões ambientais e compreendam a necessidade urgente de preservação dos espaços em que se vivem; por extensão, a preservação do planeta; 3. criar condições para que compreendam a importância de práticas desportivas e adquiram conhecimentos sobre a anatomia do corpo humano e como ter sempre uma boa saúde; 4. propor, e construir junto com os educandos, propostas didático-metodológicas baseadas em Metodologias de Projetos de Aprendizagem, aprendizagem significativa, aprendizagem contextualizada; 5. engajar os professores da escola parceira neste trabalho de construção de metodologias alternativas ao modelo vigente; 6. No setor universitário, gerar condições para que a juventude universitária possa, da mesma forma, construir os seus processos de aprendizagem pela ação e organização de métodos; 7. proporcionar aos licenciandos a vivência com metodologias de aprendizagem alternativas; 8. aproximar mais a realidade da comunidade da realidade escolar, fazendo com que ambas as partes percebam a importância fundamental de cada um nesse processo "uno" de desenvolvimento; 9. gerar situações favoráveis de Extensão e Pesquisa aos pesquisadores que sirvam de substrato à construção de novos paradigmas para a própria Universidade; 10. contribuir para que o morador do campo valorize ainda mais o seu lugar e seu modo de viver. (PEREIRA, 2012, p. 01).

Ao todo o projeto articulou a participação de mais de cem colaboradores de diversas áreas e níveis de conhecimentos entre as doze oficinas organizadas. O Subprojeto D) “Imersão em Mundos da Ciência e da Tecnologia”, coordenado pelo próprio professor Denivalde, amparou as oficinas de “Princípios da Hidráulica, da Alavanca e Engrenagens”, “Agricultura Sustentável: Horta, Horta Mandala e Compostagem”, “Microbiologia no Contexto de um Assentamento Rural”, “Ciclo de Palestras Sobre Educação e Saúde” e o

Subprojeto II) “Práticas de Letramento, Numeramento e Alfabetização”, sob a coordenação da professora Jaqueline Pasuch, “Africanidades e Cultura do Campo”, “Produção Audiovisual”, “Produção de Jornal e Fanzine”, “Economia Sociossolidária e Cooperativismo”, “LIBRAS do Campo: uma perspectiva freireana”, “Capoeirar: uma abordagem pedagógica da Capoeira”, Círculos de Leitura e Escrita e o Desenvolvimento de Práticas da Alfabetização e Letramento no/do Campo (CIRLECAMPO)”, “Futebol, Agricultura e Modelagem Matemática”. A oficina de audiovisual que oferece substrato para essa pesquisa encontrou-se vinculada ao subprojeto II, ao qual o pesquisador atuou como colaborador e contou com a contribuição de um monitor, graduando do último semestre do curso de Letras da UNEMAT/Sinop.

A escola Florestan Fernandes é dividida em duas unidades, a Unidade I, sendo esta a sede, localizada no Assentamento 12 de Outubro, Município de Cláudia, MT e a Unidade II que fica no Assentamento Zumbi dos Palmares, no mesmo município. A oficina de audiovisual foi realizada na Sede, localizada no Assentamento 12 de Outubro.

A Escola Estadual Florestan Fernandes – Escola do Campo – no Assentamento 12 de Outubro, está localizada às margens da rodovia BR-163, na altura do km 890, município de Cláudia, MT. Trata-se de um assentamento em fase de regularização pelos órgãos estatais responsáveis pela reforma agrária e é fruto de uma longa história de luta de trabalhadores sem terra, que passaram anos vivendo com suas famílias acampadas em barracos de lona à beira de estradas na região norte de Mato Grosso.

Segundo a professora Maria Ivonete de Souza em sua tese de doutorado, foi em 2006 que “as famílias dos acampamentos Claudinei de Barros, Dorothy Stang e Dorcelina Folador, que ainda não haviam encontrado ‘colocação’, já mobilizadas em frente à Fazenda Panorama, segundo Embaúba¹⁸ (2013, Caderno de Campo) tomaram a decisão de ocupar a área” (SOUZA, 2014, p. 148). Desde então criaram condições, nem sempre favoráveis, para a solidificação do processo de legalização do assentamento que, além da burocracia das instituições governamentais, contavam com as divergências entre as coordenações das entidades Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e Comissão Pastoral da Terra – CPT, que buscavam acordo sobre a distribuição do espaço ocupado e só após embates calorosos, “com momentos beirando à ruptura completa, chegaram a um entendimento de que em 30% da área desmatada assentariam famílias da base da CPT e o restante, 70%, ficaria para famílias da base do MST” (SOUZA, 2014, p. 148-149).

¹⁸ Pseudônimo adotado pela professora Maria Ivonete em sua tese para proteger os entrevistados de possíveis perseguições. Apresentado como: camponês assentado, pai, direção regional do Movimento, migrante BA na tabela de perfil dos entrevistados, (SOUZA, 2014, p. 46).

Embora o INCRA/SR-13/MT tenha efetivado a compra da área para fins de Reforma Agrária em 2003 (Processo n. 54.245.000026/2003-65), como pode ser verificado também na tese da professora Maria Ivonete de Souza, até presente data o processo ainda não foi totalmente regularizado e os assentados não possuem seus títulos e, conseqüentemente, não podem se beneficiar de recursos e financiamentos de linhas de créditos destinados à agricultura familiar.

Ainda que a história da comunidade reunida ao redor do Assentamento 12 de Outubro tenha seu início nos primeiros anos do século e existissem atividades pedagógicas desde o período de acampamento, quando as aulas aconteciam embaixo de uma castanheira¹⁹ ao lado direito de quem vai sentido ao norte pela RB-163, oposto ao que se encontra atualmente, a escola Florestan Fernandes só obteve sua autonomia orçamentária e pôde registrar seus primeiros alunos e educadores no princípio de 2012, quando adquiriu sua “maioridade” e desligou-se da tutela da Escola Estadual Manoel Soares de Campos, localizada na cidade de Cláudia, MT, distante mais de 100 quilômetros do Assentamento 12 de Outubro.

A amostra foi composta por crianças e adultos com histórias entrelaçadas à história do assentamento. Isso explica a situação de transposição de fronteiras para além dos limites da escola em que se deu a escolha e a efetiva participação das pessoas nas diversas oficinas do Projeto Educação Científica, Agroecológica e Cultural do Campo, bem como na oficina de audiovisual. O Projeto foi uma realidade inovadora no universo da escola Florestan Fernandes e do assentamento e inspirou, sobretudo, curiosidade nos alunos da escola e nos moradores do assentamento; muitas pessoas que não são estudantes puderam participar das atividades de suas oficinas. Com essa situação a idade e nível de ensino dos alunos da escola contou com participantes da alfabetização ao último ano do ensino médio. Na escola, os alunos frequentavam aulas nos períodos vespertino e noturno. Também participaram pessoas que não são matriculadas como alunas da escola, mas que pertencem à comunidade.

Ao todo, a oficina contou com a participação de quarenta e oito (48) alunos, que não mantiveram regularidade assídua nos encontros. Crianças, adolescentes e adultos com idades entre seis (06) e cinquenta e um (51) anos, matriculados na oficina de audiovisual, entretanto, a frequência foi marcada por uma elevada rotatividade nas participações e os registros do número de presenças foram bem diversificados. O encontro do dia 26/03/2014

¹⁹ História contada pelos alunos que se ocuparam das atividades do documentário da história do assentamento e que, mesmo o pesquisador tendo trabalhado pouco mais de um ano na Unidade II da Escola Florestan Fernandes, localizada no Assentamento Zumbi dos Palmares e acompanhado o processo de construção e autonomia da escola, sendo registrado professor em seu primeiro ano de vida institucional, desconhecia tais fatos.

registrou o maior número de participantes, trinta (30) alunos, o menor número de participantes foi registrado no dia 24/05/2014 e contou com treze (13) participantes. Houve dezessete (17) encontros e a média de participação foram vinte e um (21) participantes por encontro.

Os encontros aconteceram às quartas-feiras pelas manhãs e aos sábados no período vespertino. Na rotina da escola não há aulas pelas manhãs e, tampouco aos sábados, de forma que a oficina não apresentou choque de horário com a atividade escolar de nenhum aluno e todos que quiseram puderam participar, sendo esta de livre escolha, pois as atividades da oficina não abonavam qualquer outra responsabilidade escolar do aluno.

2.3. Instrumento de Pesquisa

É inerente à natureza da Linguagem Cinematográfica a utilização de equipamentos que permitam a captura de imagens e som, bem como o uso de computadores, necessários para a montagem das cenas filmadas ou mesmo a criação propriamente dita, quando é o caso de composição do cinema de animação gráfica. No caso específico dessa pesquisa, a proposta não amparou a produção de vídeos de animação e, portanto, os equipamentos necessários foram basicamente câmeras, celulares e computadores. A disponibilização dos equipamentos veio de origens múltiplas, mas o Projeto Educação Científica, Agroecológica e Cultural do Campo foi provedor e providenciou a locação de três câmeras de produção amadora e uma câmera profissional. No entanto, esses equipamentos não estiveram disponíveis desde o início das atividades e em princípio trabalhamos com câmeras e celulares emprestados de amigos professores e até mesmo de uma aluna da oficina que dispunha de uma câmera. Como ferramenta de tripé, importantíssima para a produção de entrevistas, apropriamos do conhecimento socializado pela fotógrafa norte-americana Paula Sharp que esteve a trabalho na região, ofereceu-nos uma oficina gratuita de fotografia e nos ensinou utilizar pacotes de feijão como base para câmera, visto a flexibilidade dos grãos, que permitem ajustar o ângulo desejado para a câmera. Uma vez utilizados para esse fim, transforma qualquer superfície firme em um tripé em potencial. Para uma das entrevistas, um entrevistado que é coletor de sementes nativas, disponibilizou um pacote com algumas sementes que foram utilizadas como tripé para a realização da entrevista.

Assim, os instrumentos utilizados no presente estudo foram:

- Duas câmeras fotográficas de uma professora da UNEMAT/Sinop
- Uma câmera fotográfica de uma professora da escola

- Um celular de um professor da UNEMAT/Sinop
- Uma câmera filmadora de um projeto de uma professora da UNEMAT/Sinop
- Um celular de uma aluna da escola
- Uma câmera fotográfica de uma aluna da escola
- Três câmeras filmadoras amadoras disponibilizadas pelo Projeto Educação Científica, Agroecológica e Cultural do Campo, sendo uma câmera filmadora profissional disponibilizada
- O Projeto Educação Científica, Agroecológica e Cultural do Campo ainda providenciou *upgrade* em dois PCs da escola que não estavam em condição de uso

A SEDUC já havia disponibilizado quatro computadores, entretanto, estes foram destinados aos trabalhos da secretaria da escola, que estava sem computadores para o desenvolvimento das atividades administrativas. Dois ficaram na sede, ou seja, Unidade I da escola e os outros dois foram para a secretaria da Unidade II, no Assentamento Zumbi dos Palmares.

É importante ressaltar que esses equipamentos não estiveram todos disponíveis ao mesmo tempo para uso da oficina. As câmeras emprestadas, por exemplo, foram requisitadas e disponibilizadas de acordo com a disponibilidade de seus proprietários e isso aconteceu apenas no início, quando ainda não tínhamos recebido os equipamentos acima citados. Outra situação que deve ser considerada foi o caso de um acidente em que uma aluna caiu com uma câmera e essa foi danificada. A câmera danificada foi enviada para uma assistência técnica em São Paulo e até a finalização das oficinas não havia sido consertada. Com isso, a oficina pôde contar, concretamente, com a disponibilidade de apenas duas câmeras filmadoras amadoras e uma câmera profissional para a realização das atividades.

Quanto à disponibilidade dos computadores, há que se fazer uma ressalva, pois somente foram disponibilizados no final das atividades que, posteriormente, serão relatadas e em princípio, tínhamos que, a cada encontro, desconectar os computadores utilizados para os trabalhos da secretaria da escola e instalá-los em uma sala para que os alunos pudessem utilizá-los e, ao final do encontro, desconectá-los e reinstalá-los novamente na secretaria. Essa atividade era muito dispendiosa e tomava um tempo considerável a cada encontro.

2.4. Trilha Percorrida: fases da pesquisa

2.4.1 Fase Exploratória

Em princípio, quando da elaboração do Projeto Novos Talentos, foram realizadas visitas à Escola Estadual Florestan Fernandes, local de realização do presente estudo, para discutir as possibilidades diversas e, junto ao quadro de professores e à coordenação pedagógica da escola, pensar oficinas e construir a proposta do projeto. O propósito estabelecia que em cada oficina atuassem cinco professores ligados ao quadro docente da escola e vinte alunos.

Uma vez acordado com a escola, o passo seguinte foi o contato com os alunos e professores, sujeitos do estudo. Trata-se de uma proposta de projeto aberta, visto que serão os próprios alunos e professores quem decidirão pela participação no mesmo e, por conseguinte, na oficina de seu interesse, além de atender ao princípio do fórum de tomada de decisões previsto na pesquisa-ação de Thiollent. A partir da divulgação em salas de aulas, exposição das atividades, elegemos uma data para as inscrições, cujo interesse por participar das atividades deveria partir do próprio aluno, mesmo porque, as atividades seriam realizadas em horário diferente das aulas regulares da escola.

Após a definição de quais alunos e professores participariam das atividades, realizou-se um encontro para conhecimento, e na oportunidade definir datas e horários dos encontros subsequentes. Apresentamos detalhadamente a proposta para que a mesma fosse discutida, bem como possíveis temáticas na produção de audiovisual. As atividades práticas da pesquisa, ou fase experimental, foi organizada em três fases: introdutória, intermediária e avançada.

2.4.2 Fase Introdutória

Considerando que a prática de produção é o elemento lúdico que envolve a atenção dos partícipes da pesquisa, esse recurso colocado em prática logo no início. Nesta fase, a atividade esteve focada na manipulação dos instrumentos audiovisuais, como câmeras em geral, celular, projetor, microcomputador. A proposta foi que cada aluno fizesse uma pequena filmagem (dois minutos de imagens), registrando pequenos trechos de seu cotidiano,

uma forma de exploração da curiosidade visual e individual de cada aluno. Depois aprenderiam a capturar estas imagens.

O passo seguinte foi de produção de pequenas sequências a partir de processos rudimentares de montagem. Montagem, em Cinema, é o coração da mensagem cinematográfica, uma vez que se localiza na conjunção entre os processos mais propriamente de criação, situados nos campos da roteirização e da direção, e os executivos, da edição e finalização. Na montagem, os alunos da escola colocam suas sensibilidades a partir da produção de sentidos, articulando técnicas de trilha sonora e musical, completando as primeiras noções de produção audiovisual. A ideia foi que esse trabalho inicial culminasse na construção de um único vídeo, cujo tempo de duração fosse em torno de dez minutos.

Esse exercício colocou-lhes em contato com uma realidade conhecida e essencial no que diz respeito à produção audiovisual, que é a importância do tempo. Considerando que o grupo era composto de vinte alunos e cinco professores e cada um filmaria dois minutos, somaria um tempo total de cinquenta minutos para editar, cortar, escolher as melhores imagens e montar um vídeo final que utilizasse em torno de um quarto do tempo das imagens registradas.

2.4.3 Fase Intermediária

Já familiarizados com a Linguagem Cinematográfica, esta fase consistiu na exibição de filmes, basicamente uma apresentação dos dois principais tipos de cinema (documentário e cinema de ficção) e dos elementos significativos da Linguagem Cinematográfica, ou seja, o sistema de significação que o cinema utiliza para estruturar sua linguagem: iluminação, ângulo, som, silêncio, etc. A proposta contou com exibições de variados gêneros cinematográficos, seguidos de debates sobre as temáticas dos filmes e as condições de produção destes por seus realizadores. Documentários, cujas temáticas se relacionavam aos movimentos populares e sociais foram valorizados, sempre seguidos de discussões acerca dos temas que deveriam emergir destes, propiciando um direcionamento para uma formação política. Assim, como a literatura exerce considerável influência no desenvolvimento da aprendizagem do código da escrita gráfica, entende-se que para o desenvolvimento da aprendizagem da Linguagem Cinematográfica também é fundamental o exercício de assistir a filmes. Nos debates dos curtas e longas-metragens apresentados, os alunos entraram em contato com disciplinas como História, Geografia, Educação Física,

Sociologia, Língua Portuguesa. Também foram apresentados vídeos como “*Recriando o olhar*” (9 min.) e “*O olhar recortado*” (13 min.), oriundos de produções escolares que discutem a produção audiovisual. Alguns *making off* de filmes também foram exibidos.

2.4.4 Fase Avançada

Nesta última, fase os esforços foram destinados para a produção de dois vídeos de finalização que se ocuparam do diálogo com conteúdos relacionados às disciplinas do programa escolar. A ideia inicial era realizar apenas um vídeo, porém, foi possível a realização de duas atividades com temáticas díspares, pois, havendo a possibilidade de dividir em equipes que pesquisaram conteúdos diferentes, articulando elementos de diferentes disciplinas curriculares, abriram-se possibilidades para realização de dois vídeos cada um com sua temática, ou seja, dois projetos de produção. Trata-se de uma escola localizada no campo, fruto de movimento social, portanto, em uma das propostas, os participantes puderam projetar um documentário para mostrar a realidade de tomada e ocupação do espaço da fazenda Panorama, onde se localiza atualmente o Assentamento 12 de Outubro, a partir de depoimentos de pessoas que participaram concretamente do processo de apropriação e entrada nas terras e outra proposta foi documentar uma das oficinas do Projeto Educação Científica, Agroecológica e Cultural do Campo, a Oficina da Horta Mandala.

As necessidades de técnicas e produção de roteiros, ainda não aprendidas anteriormente, afloraram, na medida em que o trabalho foi ocorrendo, na perspectiva real da produção de roteiro e utilização das técnicas inerentes a produção do vídeo.

Essa etapa precisou de muito cuidado, pois era fundamental que a temática do filme de finalização fosse um conteúdo de interesse comum do grupo envolvido. Essa escolha, portanto, partiu dos alunos. Professores de disciplinas, cujos conteúdos inerentes à produção do vídeo se relacionavam foram convidados.

Vale ressaltar que, embora se tenha previamente organizado certa ordem para a sequência das atividades citadas anteriormente, sempre há que levar em consideração a natureza flexível da pesquisa-ação, pois segundo Thiollent (2007, p. 51):

O planejamento de uma pesquisa-ação, contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada.

Esse vaivém de que fala o autor deve ser fruto dos diálogos constate durante o processo da pesquisa, que oferecerá dados para compreensão dos passos e tomada de novas decisões para verificar se o planejamento será seguido ou se deverá reconsiderá-lo para contemplar novas situações, que por ventura, possa emergir do processo real da pesquisa, demandando outras ações. Segundo a linha a qual se associa Thiollent, o fundamental na Pesquisa-Ação é a existência de um foro de decisões, o “seminário”: “A técnica principal, ao redor da qual as outras gravitam, é a do ‘seminário’. [...] O papel do seminário consiste em examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação” (THIOLLENT, 2007, p. 63). Essa técnica vem ao encontro do que foi idealizado para desenvolvimento de metodologia de aprendizagem por projetos, pois o essencial é o envolvimento dos sujeitos da pesquisa no projeto, não uma suposta qualidade abstrata do produto final; o produto já é desde sempre o processo. Os sujeitos entram em processo de aprendizagem imediatamente. Portanto, o “seminário” onde se socializa a produção coletiva e se tomam decisões do rumo planejado pelo grupo é vital para um trabalho que se propõe participativo.

Dessa forma, todo processo de pesquisa se desenvolveu com decisões estabelecidas em comum acordo com os participantes do presente estudo, sempre a partir de análises das partes.

3. APRESENTAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO

A etapa de apresentação e discussão dos dados tem início com a descrição dos passos dados para a realização das atividades práticas, desde o período de reconhecimento do assentamento onde fica a escola, passando pelas dificuldades encontradas para iniciar os trabalhos até a participação efetiva dos alunos nos encontros da oficina. Dessa forma, optamos pela apresentação do caderno de campo, que reúne os registros de todas as etapas do trabalho desenvolvido, bem como nossas impressões acerca das vivências da pesquisa²⁰.

3.1. Caderno Campo: *abordagens iniciais*

19/01/2014

Objetivo: conhecer o Assentamento.

Na data em tela realizamos uma reunião de trabalho do Projeto Educação Científica, Agroecológica e Cultural do Campo na escola Florestan Fernandes. Um grupo de cinco pessoas, partícipes do Projeto, havia passado a semana anterior no Assentamento para fazer contato com os moradores, divulgar as oficinas do projeto e retomar as atividades do Cantasol²¹ no ano de 2014. Esse encontro tinha a perspectiva de socializar os informes dos trabalhos da semana anterior e planejar o que seria realizado na próxima semana. A participação do pesquisador nessa atividade foi de reconhecimento do Assentamento e dos moradores, conversar com as pessoas e divulgar a oficina de audiovisual.

20/01/2014 a 23/01/2014

Objetivo: conhecer o assentamento; visitar moradores para divulgar as atividades do Projeto Educação Científica, Agroecológica e Cultural do Campo.

²⁰ Nessa etapa do Caderno de Campo, pela realidade visceral da participação do pesquisador e dos sujeitos envolvidos, será utilizado o verbo na primeira pessoa, ora do singular, ora do plural.

²¹ O Cantasol é um dos trabalhos desenvolvidos em parceria com a AECAZ (Associação de Educação e Zumbis) e Projeto Canteiros/UNEMAT que está vigente desde 19/03/2013. Trata-se de um sistema de comercialização via internet de produtos isentos de agrotóxicos, oriundos de produtores da agricultura familiar do Assentamento 12 de Outubro. É disponibilizada uma lista no site: www.cantasol.org.br com todos os produtos oferecidos, onde os interessados devem solicitar seus pedidos até segunda-feira de cada semana e retirá-los na UNEMAT, às quartas-feiras no final da tarde. A participação do Cantasol tem o caráter de eliminar o que no universo comercial é conhecido como “atravessadores” e as compras são realizadas diretamente dos produtores.

Permanecemos de segunda-feira, dia 20/01/2014 à quinta-feira, dia 23/01/2014, em visita ao assentamento, conversando com os moradores e divulgando as atividades que seriam desenvolvidas na escola, bem como a oficina de audiovisual, que em princípio estava previsto para ser iniciado junto com as atividades da escola, dia 17/02/2014.

Durante a estada no assentamento, tivemos a oportunidade de visitar a maioria dos sítios e conversar com os moradores, conhecer muitos dos alunos da escola e fazer uma conversa sobre as atividades previstas. Essas visitas também foram importantes para que pudéssemos ter uma visão panorâmica das relações estabelecidas naquela comunidade, bem como as contradições que a cercam. Apesar de se tratar de um Assentamento promovido pela luta do MST, o Assentamento 12 de Outubro está localizado em uma região de conflito político entre grupos oriundos da CPT e um grupo de dissidentes do MST, que ocupou uma parte da Fazenda Panorama, onde o assentamento foi instituído. Entre as diversas divergências que existem entre os grupos, a escola é o principal alvo de disputa, visto que parte dos moradores que pertencem à CPT e dos dissidentes do MST fazem um enfrentamento ao MST e tentam reunir apoio político que garanta a mudança e a construção definitiva da escola no espaço que lhes pertence e saia do espaço de controle da direção do MST, sendo instalada no lado oposto ao que se encontra com relação à Rodovia BR-163.

Aparentemente não é um enfrentamento com grandes condições de interferência diametralmente na realidade posta, porém, causa desconforto em alguns alunos, filhos de famílias que vivem nos espaços que não pertencem ao MST, e que, por falta de uma identidade definida de pertença a um dos grupos. A atuação previa integrar todos os alunos nas atividades, sem distinção.

17/02/2014 - O início interrompido

A previsão inicial era que as atividades da oficina tivessem início na primeira semana das atividades do ano letivo da escola, quarta-feira, dia 17/02/2014, entretanto, devido a problemas de natureza política, muitos contratemplos aconteceram e inviabilizaram o início da pesquisa na data prevista. Como trata-se de uma escola do campo, os alunos são levados até ela de ônibus, custeados por verbas destinadas ao transporte escolar da Prefeitura Municipal de Cláudia, MT, onde localiza-se a escola. No período em que foi idealizada a proposta para submissão ao edital do Programa Novos Talentos da CAPES da CAPES, houve reuniões em que participaram o diretor da escola, a equipe de coordenação do Projeto e

gestores da Prefeitura de Cláudia, inclusive uma reunião que aconteceu na própria escola, na qual o prefeito, em contrapartida, comprometeu-se com os custos do transporte dos alunos e o lanche servido no contraturno, uma vez que as atividades deveriam acontecer em horário oposto ao das aulas regulares. No entanto, no momento de realização do projeto, o prefeito, sob alegação de falta de verba, disse que não poderia cumprir com o combinado. Mas tal resposta foi protelada e só após insistentes solicitações veio a informação de que não seria possível cumprir com esse compromisso. Além dessa situação política, a natureza contribuiu com o adiamento das atividades. Um raio próximo à virada do ano de 2013 para 2014 ocasionou uma descarga elétrica e queimou transformador de energia, a bomba do poço que abastece de água a escola e a comunidade que vive nas proximidades, computadores e todos os equipamentos de internet e telefone da escola. Muitos desses equipamentos ainda não haviam sido recuperados, quando teve início o ano letivo da escola.

A alternativa sugerida para a resolução de tal situação foi fazer uma visita à Secretaria de Estado da Educação – SEDUC para socializar o problema e solicitar auxílio financeiro para viabilizar a realização das atividades do projeto, bem como das atividades básicas da escola, que estavam prejudicadas por conta do ocorrido.

Viajaram para Cuiabá, o Prefeito e o Secretário de Educação de Cláudia, uma das coordenadoras do Projeto Educação Científica, Agroecológica e Cultural do Campo/CAPES/UNEMAT, o diretor da escola Florestan Fernandes e o pesquisador no dia 03/04/2014 para reunirem-se com a Secretária de Estado de Educação. Fomos recepcionados pela Secretária no período vespertino desse mesmo dia. A secretária, vendo a dimensão do projeto, assumiu os custos com transporte e alimentação e ainda garantiu verba para a recuperação dos equipamentos que o raio havia queimado e mais quatro computadores que deveriam ser destinados às atividades da oficina do audiovisual²².

Por conta dessas situações todas, as atividades, tiveram início, de fato, no dia 09/04/2014, entretanto, a partir do dia 07/03/2014 iniciamos parte das atividades, mesmo porque, a construção da Horta Mandala²³, demandava urgência e algumas atividades começaram nesta data. Nesse caso, fui para escola e comecei a realizar parte dos trabalhos da oficina, conforme segue.

²² Infelizmente a escola não dispunha de computadores para suas atividades e o diretor destinou essas máquinas às secretarias. Dois computadores ficaram na sede e dois foram levados para atender à necessidade da Unidade 2 da Escola Florestan Fernandes, que fica no Assentamento Zumbi dos Palmares, no mesmo município.

²³ Horta Mandala é uma forma de produção permacultural que em um círculo central conta com um tanque de peixe e vários anéis ao redor do tanque, o primeiro é para a criação de galinhas e patos e os demais são canteiros para produção de vegetais. Como o próprio nome diz, trata-se de um formato em Mandala.

07/03/2014

Objetivo: Conhecer os elementos que compunham a oficina de audiovisual.

O encontro previa um primeiro contato com os alunos da escola, apenas para que a presença do pesquisador fosse tornando-se familiar para os alunos, conversar, ouvir, participar do dia a dia da escola. Fora do ambiente da escola já havia encontrado muitos dos alunos, visto a incursão realizada em janeiro no Assentamento.

A escola iniciou o ano letivo com *déficit* de profissionais docentes. Neste dia faltaram dois professores para completar o quadro docente e, portanto, havia turmas sem aulas que seriam reagrupadas em outras turmas. Nesse dia o pesquisador não havia preparado atividade, pois a pretensão era apenas conhecer os alunos, vivenciar um pouco de suas rotinas escolares. No entanto, o diretor da escola sugeriu que o pesquisador se tornasse um “amigo da escola” naquele dia, que fizesse um trabalho com aqueles alunos que estavam sem professor²⁴. Dessa forma, aproveitamos para falar sobre o trabalho que seria desenvolvido com audiovisual. Todos já tinham algum conhecimento sobre as oficinas que aconteceriam na escola e já haviam feito suas inscrições, alguns já eram inscritos para a oficina de audiovisual e estavam curiosos.

Após um bate-papo inicial, fomos atender à curiosidade de filmar, promovida pela realidade lúdica do universo cinematográfico. Havia uma limitação de equipamentos. Dispúnhamos apenas de uma câmera filmadora, *handycam*, com vistas ao registro do trabalho do pesquisador, mesmo assim, prosseguimos com a tarefa. A dinâmica foi uma atividade livre, na qual os alunos deveriam filmar o que achassem interessante, que fizessem imagens daquilo que eles julgassem importante, possibilitando que os alunos manuseassem a câmera para se familiarizar com o equipamento, um contato físico mesmo. Nem todos os alunos que acompanharam a atividade neste dia eram partícipes da oficina de audiovisual. A falta de equipamentos fez que muitos alunos ficassem ociosos.

Concomitantemente, ocorriam os trabalhos relacionados à oficina da Mandala e a escola lidava com uma realidade inusitada, nesse dia. Como um raio havia queimado muitos equipamentos eletrônicos da comunidade, inclusive a bomba do poço que fornece água para escola e dos moradores que vivem no entorno, conforme descrito anteriormente, por conta

²⁴ O diretor tinha uma reunião na cidade e quando o pesquisador chegou na escola, por volta das 9 horas, ele estava nos preparativos para sua partida. Cruzou com este no portão de entrada e disse: “Anézio, você poderia dar uma força pra gente hoje, moço. Estamos sem professor e você pode fazer uma atividade com os alunos, seja um amigo da escola hoje...” e saiu com um sorriso de alívio, sabia que poderia contar com a contribuição.

desse episódio, havia também, trabalhadores tentando reativar o abastecimento de água. Estes circulavam pelo espaço no interior da escola.

Os alunos fizeram imagens dos trabalhadores dessas atividades, entrevistaram pessoas e brincaram muito com a novidade da câmera.

O pesquisador acompanhou o “ritual” da câmera que flutuava de mão em mão. Sempre que um aluno ou aluna a pegava estava por perto para fazer os primeiros informes auxiliando-os como segurar a câmera, ligá-la, usar recurso de zoom, acertar o ângulo, cuidado ao movimentar-se e ao movimentar a câmera, dentre outros elementos técnicos. Conseguimos envolvê-los aproximadamente durante duas horas. Nesse intervalo, alguns alunos sentindo-se ociosos, pediram uma bola para o secretário da escola e foram jogar futebol. Há muitas imagens desse momento. Mesmo assim, de quando em vez, alguns dos futebolistas vinham pedir a câmera para filmar.

29/03/2014

Objetivo: registrar as primeiras atividades da Mandala.

A oficina teve início às 14h com a participação de três (3) cursistas. O objetivo das atividades foi acompanhar a organização e discussão a respeito da oficina da Mandala. Os alunos filmaram as discussões e fotografaram temas.

Os alunos que participaram dessa atividade já haviam participado do encontro improvisado do dia 07/03 e já dispunham de conhecimentos elementares dos equipamentos, como cuidados e recursos de zoom.

Havia três câmeras a disposição nesta ocasião. Na ocasião foi registrada uma reunião com os membros da oficina da Mandala que estiveram reunidos naquele dia para discutir os percursos que deveriam seguir nas atividades desta oficina.

Os trabalhos aconteceram de forma um tanto livre, pois o objetivo era que os alunos se familiarizassem com os equipamentos e apresentassem suas possíveis dúvidas.

09/04/2014

Objetivo: fotografar e filmar livremente; manusear os equipamentos; analisar imagens.

A oficina iniciou-se às 8h10 com a participação de 30 cursistas. Participaram 28 educandos, crianças e adolescentes, além de 2 educadores, uma professora e o secretário da escola. Vale ressaltar que, o conceito de educação do campo compreende todos os atores profissionais da escola como educadores.

Esta foi a primeira oficina oficial envolvendo alunos e professores da escola. Nesse encontro houve uma breve conversa com os alunos para falar da proposta, foi falado rapidamente sobre alguns cuidados elementares que se deve ter ao manusear equipamentos de filmagens para não danificá-los.

Na ocasião dispunha-se de 5 câmeras e 4 aparelhos de telefonia celular. Organizou-se uma dinâmica em que cada aluno filmaria 5 minutos e passaria os equipamentos a outro aluno.

Essa atividade inicial foi um pouco tumultuada, pois todos queriam filmar ao mesmo tempo, o que gerou certa confusão. Inicialmente o manuseio dos equipamentos exigiu cuidados redobrados, visto a ansiedade em sentir e manipular a câmera.

Ao final, foi montado equipamentos de projeção e assistimos parte das imagens. Essa atividade teve como finalidade analisar e discutir a qualidade das imagens captadas.

12/04/2014

Objetivo: conhecer a ferramenta de montagem; realizar filmagens; analisar imagens.

As atividades foram iniciadas com uma pequena montagem de fotografias e dos vídeos produzidos pelos alunos na oficina anterior. A edição foi apresentada no formato do software de edição mesmo, para que os alunos pudessem visualizar a meticulosidade do trabalho de edição.

Na sequência, aconteceu um bate-papo sobre o software de edições, no sentido de socializar alguns conhecimentos e orientar sobre os comandos básicos do software, como: *time line*, corte, utilização de *tracks*, efeitos de transição (*fade in/fade*).

Também houve captação de imagens. Foram trabalhados os temas: *takes*: motivo de um *take*, tempo de um *take*, captação de *takes*; movimentação de câmera (aproximação e afastamento); revisão das imagens na câmera (*handycam*); recurso de luz da *handycam* (medidor do ponto de luz); cuidados com os equipamentos: proteger a lente do sol, nunca mostrar a lente para o sol.

19/04/2014

Objetivo: analisar as atividades anteriores; captar imagens; planejar as próximas etapas.

Nesse encontro, houve o primeiro encaminhamento de projeto de produção de um vídeo. Duas alunas do ensino médio trouxeram uma proposta de documentar a história do Assentamento 12 de Outubro.

Um grupo de alunos acompanhou as atividades da Oficina de Mandala. Fizeram entrevistas e captaram imagens dos trabalhos dessa oficina, no intuito de produzir um pequeno vídeo. Manusearam uma Câmera profissional Canon 60D.

Os demais alunos dividiram-se na utilização da câmera *handycam* e aparelhos de telefonia celular para o exercício de captação de imagens. O objetivo era captar imagens a partir do conceito de plano americano de filmagens, adotando as técnicas de verificação da quantidade de luz e sua interferência nas imagens, plano americano, plano geral.

26/04/2014

Objetivo: registrar as atividades da oficina de microbiologia; analisar imagens realizadas; registrar atividades da oficina da Mandala.

Nesta data a oficina foi dividida em dois grupos. Um dos grupos ficou no Assentamento, acompanhada pelo monitor do audiovisual do Projeto Educação Científica, Agroecológica e Cultural do Campo, enquanto o pesquisador ficou com o outro grupo que foi para a cidade registrar as atividades da oficina de microbiologia, que aconteceu na UFMT, *campus* de Sinop. O objetivo da ida dos alunos à cidade foi registrar as atividades que aconteceram durante os trabalhos da Oficina de Microbiologia na UFMT.

Para esse trabalho, dispunha-se de 2 câmeras e 2 aparelhos de telefonia celular.

O número diferente de câmeras é por conta da falta de equipamentos, pois no outro encontro, alguns professores e uma aluna levaram suas câmeras pessoais, que foram disponibilizados para uso. Mas essa realidade não foi uma constante.

Pela primeira vez, sentimos que a Oficina de Audiovisual não foi um grande atrativo para os alunos. Suas curiosidades estiveram voltadas para as novidades da Oficina de

Microbiologia e a “excursão” que esta promoveu pelos laboratórios de pesquisa da universidade.

Um grupo de estudantes do curso de Engenharia Florestal da UFMT, sob a orientação de um professor do curso, que é o coordenador da Oficina de Microbiologia, receberam os alunos que vieram da Escola Estadual Florestan Fernandes e os levaram para o laboratório do Projeto Acervo Biológico da Amazônia Meridional – ABAM, onde puderam conhecer espécies como lula, polvo, caranguejo, camarão, bolacha do mar e outros, como podemos ver nos vídeos registrados pela equipe do audiovisual.

Foi interessante observar os alunos concentrados nas explicações das professoras e alunos dos cursos que se dispuseram em contribuir com a Oficina de Microbiologia, demonstrando muito interesse.

Em seguida, houve uma pausa para o almoço e ao retornar, os alunos foram levados para conhecer outros laboratórios, sempre seguidos de orientações de universitários que explicavam o funcionamento de cada um deles, apresentado os equipamentos que os compunham e suas finalidades. Alguns produtos químicos utilizados para os trabalhos desenvolvidos nesses laboratórios também foram apresentados.

O outro grupo do audiovisual, o que ficou no Assentamento, tinha como objetivo trabalhar conceitos de enquadramento e as condições de luz natural nas captações de imagens.

As atividades tiveram início às 13h30 e terminaram às 16h00.

Os conteúdos abordados envolviam o conhecimento dos botões básicos da máquina: ligar-desligar, botão de filmar e botão de cambiar ótica tela/visor; botão de visualizar as fotos registradas na máquina; utilização do *flash*; botão de cambiar o modo de captação de imagens; modo manual e automático para captação de imagens; luz: sombra, ambiente interno superexposição ao sol; enquadramento.

29/04/2014

Objetivo: reavaliar as atividades anteriores; planejar as próximas etapas; assistir e discutir um filme.

Ao chegar à escola nesse dia, fomos surpreendidos pela recepção de um dos alunos no portão da escola. Ele estava ávido para contar que havia realizado a edição de um vídeo.

Nesse dia, nos reunimos para discutir os trabalhos das oficinas anteriores e verificar se estava atendendo ao anseio de todos. A ideia era ouvir os alunos para pensarmos as atividades seguintes, ação característica da pesquisa-ação, conforme preconiza Thiollent (2007).

Uma das demandas foi pensar o processo de trabalho do grupo que pretendia registrar a história do Assentamento 12 de Outubro. Nessa perspectiva, visualizamos a possibilidade de aproximar o universo do audiovisual aos conteúdos escolares. Para a produção desse documentário, demanda-se estudar a história do MST, uma vez que se trata de um Assentamento promovido pela luta desse movimento. A partir dessa demanda foram articulados conhecimentos de História, Geografia, Sociologia, etc., que podem ser trabalhados no interior de suas salas de aulas, na composição do roteiro.

Além dessa conversa avaliativa, havia previsão de uma sessão fílmica. Fomos para uma sala para essa atividade. Apresentamos aos alunos uma coleção de sete curtas-metragens de Charlie Chaplin e dois filmes longa-metragem, “Cinema Paradiso (1988)” do diretor Giuseppe Tornatore e “O Ilusionista (2006)” dirigido por Neil Burger. A ideia era que os alunos decidissem qual veríamos. Essa atividade exigiu um exercício de democracia. Inicialmente um grupo optou por Chaplin, mas alguns ficaram divididos entre os outros dois²⁵. Assistimos a Charlie Chaplin, mas a sessão foi iniciada com a exibição das três versões de um vídeo que um dos alunos havia produzido.

03/05/2014

Objetivo: filmar atividades de outras oficinas; editar imagens.

Iniciamos pela manhã com um grupo reduzido para os registros das oficinas de Fanzine²⁶ e Mandala, que ocorreram no período matutino.

²⁵ Uma garotinha de aproximadamente uns 6 anos disse que se fosse Chaplin que ela não ficaria na sala (disse isso em tom de choro). Eu fui até ela e disse que a gente deveria fazer uma escolha, que fizéssemos uma votação e aquele que fosse escolhido pela maioria, veríamos. Ela aceitou (contrariada) e o Chaplin venceu. Ela saiu correndo da sala. Eu ainda tentei chamá-la de volta, mas ela não me atendeu. Entendi que deveria dar continuidade na montagem dos equipamentos e iniciar o filme para depois tentar conversar com ela. Não precisou, mesmo antes do início do filme ela estava de volta à sala por sua própria conta. Ao final do meu tempo com os alunos, ela estava tão empolgada com o Chaplin, que não queria sair da sala para almoçar.

²⁶ A palavra fanzine tem origem na língua inglesa e é formada a partir da contração das palavras *fanatic magazine*, deste idioma. Em português significa ‘revista de fãs’. Em geral, como diz o nome, se ocupa de divulgar algum tema de interesse do criador: literatura, música, cinema ou qualquer outro assunto.

No período vespertino, nosso trabalho foi dividido em dois grupos. Entendemos que nessa etapa do trabalho seria necessária uma organização, na qual os alunos deveriam ser divididos em grupos, por área de interesse. Já havíamos combinado no encontro anterior que iniciariamos os trabalhos com o *software Sony Vegas* de edição de imagens e nos organizamos para essa atividade. Como a escola não dispõe de um laboratório de informática, improvisamos. Instalamos o computador usado para os trabalhos da coordenação pedagógica da escola e dois *notebooks* em uma sala, de forma que nos oferecesse condições para realização dos trabalhos. Os alunos foram convidados para ajudar a preparar a instalação dos equipamentos, para que fossem se familiarizando com o universo da informática, uma vez que essa realidade não faz parte de seus cotidianos.

Um dos grupos ficou na sala desenvolvendo os trabalhos exigidos para a atividade de edição e o outro se ocupou de registrar as atividades das Oficinas de Saúde, Cooperativismo, Microbiologia e Prensa que estavam acontecendo concomitante ao trabalho da oficina de audiovisual. A ideia é que, à medida que os alunos se familiarizassem com as especificidades de cada atividade, essa organização de grupos ocorreria por afinidade, de forma natural, de acordo com os interesses de cada aluno.

Vale ressaltar que a maioria dos alunos da escola não possui conhecimento mínimo de informática, portanto, qualquer atividade envolvendo computadores constitui novidade e exige acompanhamento pedagógico em todas as etapas, desde ligar a máquina até movimento de *mouse* e uso do teclado.

Ao grupo responsável pela edição de imagens coube todos os trabalhos de preparativos da sala para a recepção dos equipamentos, desde organizar a disposição das cadeiras de forma que o espaço utilizado permitisse projeção das imagens em uma parede, desinstalar o computador da sala da coordenação e instalá-lo na sala de aula, instalar o projetor de imagens e conectá-lo a um computador até o trabalho de instalação do *software Sony Vegas* em duas máquinas que ainda não o possuíam, a máquina da sala da coordenação pedagógica e o notebook de outro pesquisador, que o havia emprestado para essa atividade.

Na sequência, seguimos com a captura de imagens dos cartões de memória, criação de pastas de arquivos, nomeação e salvamento dos arquivos dos cartões no *HD* do computador. Uma vez instalados software e arquivos nos computadores, iniciamos a prática de busca das imagens para visualizá-las a partir da *interface* do software de edição. Esse exercício de visualização das imagens, vídeos e fotos, já era aproveitado para escolher algumas imagens que gostaríamos de incluir em nossas montagens.

Utilizamos nesta atividade diversos recursos tais como edição de imagens: instalação do *software Sony Vegas 11.0* pró; buscas de arquivos de imagens, a partir do *Vegas*; visualização de vídeos e fotos a partir do *Vegas*; escolha de imagens para edição no *Vegas*; comando U de desagrupar e agrupar vídeo/ áudio; efeitos de transição; controle de volume e *fade*; inserção de textos; compreensão básica de *tracks*; captação de imagens: filmagens e fotografia; conceitos: *take*, noção de tomadas com duração de sete segundo, usando câmera parada e câmera em movimento; perspectiva: *plongé* e *contra-plongée*; profundidade; foco.

07/05/2014

Objetivo: avaliar coletivamente os trabalhos realizados; analisar a qualidade das imagens e suas realizações; assistir e discutir a um filme.

O encontro desse dia teve um caráter avaliativo. Visualizamos as edições e assistimos algumas imagens realizadas durante o encontro anterior. Havia quatro projetos de edições (montagem), três iniciados durante o encontro passado e outro, um quarto, que um dos alunos elaborou totalmente em sua casa.

Esse exercício de ver os vídeos produzidos pelos alunos sempre é muito animado. A apresentação das imagens que são mostradas na tela causa exaltação nos alunos, que brincam e falam do colega de turma, quando este aparece na tela ou do momento da gravação daquela imagem. Ao passo que essa atividade era desenvolvida, aproveitamos para discutir a qualidade das imagens, movimentação de câmera, que é uma das questões mais difíceis para os alunos, uma vez que gostam muito de filmar andando. A partir dos vídeos editados que foram mostrados, falamos das técnicas de edição e das possibilidades de uso de *takes* para ilustrar falas e dar mobilidade ao vídeo.

Houve a proposta de uma aluna em fazer um documentário para conhecer a preferência musical das pessoas que vivem no Assentamento. Essa proposta já foi incorporada ao trabalho e dois alunos logo aderiram a ideia. Ao final das atividades do dia, ela já fazia as entrevistas.

Fechamos o dia com apresentação do filme *Cinema Paradiso* dirigido por Giuseppe Tornatore. O objetivo da exibição desse filme foi observar as técnicas de corte dos filmes, impostos pela censura da época. Essa técnica é a mesma que se utilizavam para montar os filmes no período analógico do cinema, e é esse detalhe que orientou a escolha da película,

pois, entramos no universo da montagem com as atividades de edição do encontro passado e é importante que se mostre a evolução desse trabalho. A discussão acerca dos detalhes do filme ficou para o próximo encontro, pois não tivemos tempo para isso, quando o filme terminou já tínhamos avançado a hora para além do nosso horário.

10/05/2014

Objetivo: discutir o filme do encontro anterior; filmar e armazenar as imagens em computadores; editar imagens.

Houve uma conversa geral sobre as atividades anteriores e fizemos uma brincadeira de memória, com vistas a lembrar da história do filme Cinema Paradiso, exibido no encontro anterior e o exercício foi muito interessante. Contudo, infelizmente, muitos alunos faltaram nesse dia.

Dividimos a atividade no período matutino e vespertino. No início da manhã tivemos como intuito registrar as atividades da oficina de Fanzine, utilizando as técnicas de filmagem em ambiente interno.

Os trabalhos que envolvem registros necessários para as atividades do Projeto são importantes porque colocam os alunos em contato com o universo real da situação de filmagens. Ou seja, os alunos precisam tomar decisões para captar as imagens, pois sabem que se não o fizer o tempo não os espera e perdem os registros.

No período vespertino foram registrados os trabalhos da oficina de saúde. Nesse trabalho foram exploradas as técnicas de regulação de luz pelo recurso da câmera 60D.

Além disso, abordamos o letramento digital a partir de atividades em computadores. Alunos trabalharam com criação e registro de arquivos em computadores. Também houve trabalhos de edição de imagens com alunos que já possuíam maior conhecimento de informática.

14/05/2014

Objetivo: criar roteiros.

A atividade desse dia objetivava a criação do roteiro do documentário da Mandala. Esta atividade articulou conhecimento inerente à língua portuguesa como, verbos,

substantivos, adjetivos e seus empregos. Ortografia e organização das ideias para compor as questões que dirigiriam o roteiro das perguntas do documentário.

Também foi concluído o roteiro do comentário do Assentamento, que já havia sido iniciado nas atividades do encontro anterior.

17/05/2014

Objetivo: avaliar o aprendizado sobre as atividades realizadas; realizar entrevistas; organizar arquivos em computadores.

O dia de trabalho foi iniciado com uma conversa sobre os trabalhos anteriores. Alguns alunos se manifestaram reclamando a falta de contato com os computadores. Afirmaram que não aprenderam quase nada e gostariam de mais atividades de informática. Houve também reclamações da falta de exibições de filmes: “eu achei que ia assistir a muitos filmes nessa oficina”.

Por conta da reclamação de alguns alunos, pensamos em dedicar mais tempo às atividades de letramento digital. Mas o número de computadores não era suficiente e precisávamos organizar de forma que ficassem dois alunos na mesma máquina. Funcionou por um tempo, mas logo os alunos que não estavam no comando do computador sentiram-se desestimulados ao trabalho e começaram a encontrar motivos mais atraentes como conversarem sobre outros assuntos.

Outros alunos se ocuparam dos registros das atividades da oficina de cooperativismo, bem como das atividades da oficina de microbiologia.

Também houveram entrevistas para a composição do documentário do Assentamento. Na ocasião foi entrevistada a família do Sr. Francisco. Essa entrevista não poderá ser aproveitada para a montagem do documentário, pois houve um problema com o equipamento de áudio e toda a entrevista ficou muda. No entanto, foi muito bom para trabalhar com conteúdos inerentes ao uso dos equipamentos e os alunos aprenderam a importância de se fazer testes, sempre antes da realização dos trabalhos.

21/05/2014

Objetivo: utilizar o editor de texto; analisar imagens.

Em uma conversa inicial, decidimos que, em consequência do apontamento do encontro anterior, continuaríamos com as atividades de letramento digital, para os alunos desenvolverem mais suas habilidades com computadores.

Assim, foram realizadas atividades com jogos do computador para que as crianças pudessem desenvolver contato com o mesmo. A falta de equipamentos foi prejudicial, se observado pelo desenvolvimento técnico do equipamento, mas promoveu as relações interpessoais e a interatividade. Crianças ensinaram outras crianças a utilizar a câmera, a editar imagens, as ferramentas de manuais, como o teclado e o *mouse* do computador. Crianças ensinaram adultos.

A análise de imagens das entrevistas já realizadas promoveu a utilização do vocabulário adotado pelos alunos quando estes manusearam as câmeras. Por exemplo, um diálogo entre os alunos enquanto filmavam e falavam sobre os recursos da câmera e discutiam sobre os objetos de suas filmagens: passantes, árvores distantes, nuvem. Nesse diálogo escutamos palavras como: “dez é impar”, “eu truxe”, “eu trazo”, “eu traço”, “eu truxe a nuve, aquela nuvona”, “nuivona grandona” e muitos palavrões. O que constrói um ponto importante para a sala de aula de Língua Portuguesa, uma vez que a temática surgiu de um diálogo dos próprios alunos.

Também houve realização de entrevistas com as monitoras da Oficina de Microbiologia. Essas entrevistas foram espontâneas, por parte dos alunos. Eles mesmos tiveram a iniciativa de entrevistá-las, bem como a elaboração das próprias perguntas. Registros das atividades do Cantasol. Os alunos de alfabetização, orientados pelo professor, acompanharam essa atividade anotando os nomes dos produtos, quantidades e os seus respectivos valores, sob as lentes das câmeras da turma do audiovisual.

24/05/2014

Objetivo: realizar entrevistas com moradores do Assentamento; realizar entrevistas para o documentário da Mandala; manusear computadores.

Nesse dia dividimos as atividades em grupos. Um dos grupos se ocupou em trabalhar com o documentário da história do Assentamento. Um grupo de 6 pessoas realizaram entrevistas com o sitiante Sr. Seringueira²⁷ e sua esposa. Vale destacar que as

²⁷ Os nomes reais são substituídos por nomes de árvores da região.

entrevistas foram realizadas nas residências dos entrevistados e o deslocamento da escola até o local ocorreu a pé, pois não dispúnhamos de veículos para transportar o grupo.

O segundo grupo trabalhou com o documentário da Oficina de Mandala, apesar de se tratar de crianças menores, estas conseguiram realizar suas atividades com um grau maior de autonomia. As alunas entrevistaram um dos coordenadores da oficina da Mandala, o Sr. Cedro²⁸, um dos participantes da Oficina, a Carnaúba²⁹, aluna do Curso de Agronomia da UFMT e colaboradora da Oficina, Castanheira³⁰, aluna do curso de Zootecnia da UFMT e colaboradora da oficina, Cerejeira³¹, aluna do Curso Agronomia da UFMT, a Buriti, aluna do ensino fundamental da escola e partícipe da oficina. Também entrevistaram o diretor da escola.

Acompanharam atividades de medição de canteiros, nível, com mangueira de água. Essa atividade de nivelamento foi acompanhada pelo grupo da Oficina de Prensa e Alavanca.

O terceiro grupo desenvolveu atividades com computadores. Esse grupo foi acompanhado por Angelim-Pedra³², de 16 anos, aluno do último ano do ensino médio da escola. Este aluno apresenta grande desenvoltura nas atividades com computador e sempre contribuiu como um monitor nas atividades da oficina. Essa prática assemelha-se aos relatos da experiência desenvolvida na Escola Sem Muros do Programa Parkway (BREMER; MOSCHZISKER, 1975), em que alunos assumiam papel de educador, ajudando seus colegas a construir os próprios conhecimentos. Eu mesmo, enquanto pesquisador, aprendi muitas técnicas com o aluno Anderson. Essa atividade teve como finalidade promover um contato com o computador aos alunos que ainda estão iniciando com os comandos básicos da máquina, realizando trabalhos de criação de pastas, visualização de imagens já realizadas anteriormente para nomear com identificação do conteúdo filmado.

28/05/2014

²⁸ Cedro é o nome de uma árvore da região, mas nesse caso substituí o nome real de morador que concedeu entrevista ao grupo do documentário da Oficina de Horta Mandala.

²⁹ Carnaúba é o nome de uma árvore da região amazônica, mas nesse caso, substituí o nome de uma aluna do Curso de Agronomia da UFMT e colaboradora da Oficina da Horta Mandala e que concedeu entrevista para alunas da Oficina de Audiovisual

³⁰ é o nome de uma árvore da região amazônica, mas nesse caso, substituí o nome de uma aluna do Curso de Zootecnia da UFMT e colaboradora da Oficina da Horta Mandala e que concedeu entrevista para alunas da Oficina de Audiovisual

³¹ Cerejeira é o nome de uma árvore da região amazônica, mas nesse caso, substituí o nome de uma aluna do Curso de Agronomia da UFMT e colaboradora da Oficina da Horta Mandala e que concedeu entrevista para alunas da Oficina de Audiovisual

³² Angelim-Pedra é o nome de uma árvore da região amazônica, mas nesse caso, substituí o nome de um aluno que participou da Oficina de Audiovisual

Objetivo: realizar entrevistas; assistir e analisar as entrevistas; verificar a necessidade de registro de imagens.

Nesse dia dividimos as atividades em dois grupos de trabalho. Um dos grupos trabalhou com o Documentário da História do Assentamento e o outro com a produção de vídeo da oficina de Mandala.

Para a produção de vídeo os alunos realizaram entrevistas com alguns participantes da oficina. Também assistimos algumas entrevistas realizadas anteriormente para anotar palavras que necessitam de ilustrações. Imagens que dialogam com essas palavras anotadas devem ser capturadas para ilustrar as falas dos entrevistados na montagem do vídeo.

No início, os alunos não entenderam ao certo a proposta, mas se envolveram muito bem com a atividade. Estavam empolgados. Assistiram aos vídeos, fizeram comentários e anotaram não só as palavras-chave, mas o que o entrevistado estava dizendo. Além disso, como não poderiam obter todas as imagens no Assentamento, foi pensada a proposta de localizar da *internet* ou fazer desenhos também. Registraram algumas imagens de galinhas ao redor da escola mesmo.

Outros alunos do Audiovisual envolveram-se diretamente nas atividades da oficina de Mandala. Essa situação de alunos de uma oficina participarem de outras oficinas tem sido recorrente, mas em geral eles nem aparecem na oficina em que estão matriculados, vão diretamente para outra oficina e depois apenas afirmam que naquele dia queriam participar de outra atividade. Mas nessa data ocorreu dos alunos que iniciaram as atividades na oficina de audiovisual migrarem para outras.

O grupo que ficou responsável pelo documentário do Assentamento se encaminhou para casa de Dona Marlene para entrevistá-la. O sítio desta entrevistada é muito distante da escola e a manhã foi tomada praticamente inteira para sua realização.

31/05/2014

Objetivo: registrar atividades da oficina de microbiologia; realizar entrevistas; realizar a edição de imagens; catalogar e armazenar imagens.

Nesse dia houve a segunda e última visita do grupo da oficina de microbiologia à UFMT, *campus* de Sinop. Foi o encerramento das atividades da oficina de microbiologia. Alunos do audiovisual os acompanharam para registrar as atividades na cidade.

Nessa atividade a temática foi a biologia botânica e as crianças puderam entrar em contato com a estrutura de algumas plantas, microrganismos nas matérias orgânicas que compõem a vida da terra onde se planta, fungos e sua importância de recicladores do solo, e os parasitas, que se alimentam da matéria viva. Como exemplo de planta, a professora utilizou a alface para explicar os princípios de germinações, as condições estruturais do viveiro onde se germinam, a estrutura física da planta, como as raízes. A alface é uma das muitas plantas a serem produzidas na horta Mandala, uma “pitada” de interdisciplinaridade.

Também foi mencionada a quebra de dormência e germinação de sementes, com destaque para a Castanha do Brasil e sua colheita, importância de higienização da ferramenta utilizada para quebrar o ouriço onde fica armazenada a amêndoa, e o fim dado ao ouriço, que acaba promovendo a proliferação das bactérias (essa informação foi confirmada por um aluno que conhece esse universo na prática). O professor Flávio, coordenador da oficina de microbiologia, explicou que a negligência desses cuidados pode causar cirrose hepática, entre outras doenças. A Castanha do Brasil é abundante na região e gera renda para muitas das famílias que vivem no Assentamento. Inclusive nesse momento, houve intervenções dos alunos, que conhecem a atividade de colheita da castanha no interior da floresta, na prática; uma rica troca de conhecimentos acadêmicos e práticos. Um dos alunos justificou o motivo de descartar o ouriço, a saber, a grande dificuldade de transportá-lo e que por isso o quebram, retiram a amêndoa e o abandonam na floresta.

A maior parte dessa atividade foi dedicada aos assuntos relacionados à Castanha do Brasil e aos cuidados necessários para a colheita e armazenamento adequados desse produto porque, além da participação da Castanha na renda de muitos moradores do Assentamento, está em curso, com possibilidades de ser aprovado, um projeto de instalação, no Assentamento 12 de Outubro, de uma agroindústria para beneficiamento e comércio da Castanha do Brasil. Esse projeto está ligado à Associação de Educação e Cultura Zumbis, também espaço de atuação do pesquisador, onde até recentemente, antes da mudança de gestão, desenvolvia função de Diretor de Cultura. O projeto foi submetido ao Terra Forte, programa de agroindustrialização em assentamentos da reforma agrária, do Governo Federal.

Os demais alunos ficaram na escola e participaram de atividades de edição de imagens, filmagens do documentário da oficina Mandala e de filmagens do documentário da história do Assentamento. Para isso, houve uma divisão da trama em grupos. Um deles ficou

na escola acompanhado pelo monitor da oficina de audiovisual e o outro grupo seguiu para entrevistas para a composição do documentário da história do Assentamento.

O grupo responsável pela entrevista foi acompanhado por uma jornalista profissional, a Melice Sguissardi, que trabalha em uma televisão local. Ela contribuiu voluntariamente com as atividades da oficina. Caminhamos até o sítio do Sr. Andiroba³³ e sua família para entrevistá-los. A Melice conversou com as meninas, alunas da oficina, que estavam realizando a entrevista e as auxiliou com a forma de fazer as perguntas, apontando a importância de procurar imagens que dialogam com as informações fornecidas pelos entrevistados.

O grupo que permaneceu na escola acompanhado pelo monitor do projeto, realizou atividades de registro das oficinas de saúde, prensa e alavanca que aconteciam concomitantemente. Também catalogaram imagens, analisando-as e selecionando-as para as edições posteriores. Criaram arquivos e pastas para a organização dos vídeos analisados e os armazenaram.

11/06/2014

Objetivo: realizar entrevistas; editar imagens.

Após conversa para definirmos como se desenvolveriam as atividades do dia, ficou acertado que um grupo se ocuparia da realização de entrevistas para o documentário do Assentamento, outro grupo ficaria com o documentário da oficina Mandala e um terceiro grupo seria responsável pelas atividades de edição de imagens e trabalhos com computadores.

Um grupo que ficou nas atividades de edição de imagens e foi acompanhado pelo aluno Anderson, que apresentava bastante desenvoltura nessa atividade, já tomando algumas decisões acerca da edição. Um segundo grupo realizou entrevistas com os participantes da oficina da Mandala. O pesquisador acompanhou alunos nas atividades do documentário de história do Assentamento, sem sucesso, pois ao chegarmos à casa do Sr. Adelmo, descobrimos que ele tinha um compromisso e não poderia conceder a entrevista, e depois fomos à casa da D. Iracema, que estava ausente. Vale ressaltar que saíamos a pé para a

³³ Andiroba é o nome de uma palmeira da região amazônica, mas aqui no texto substituí o nome real de uma pessoa que participou concedendo entrevista para o grupo que se ocupou das entrevistas para o documentário sobre a História do Assentamento

realização das entrevistas, sendo uma casa distante da outra, de forma que sempre tomava muito tempo para se chegar aos destinos.

14/06/2014

Objetivo: avaliar os trabalhos desenvolvidos; realizar entrevistas para os documentários; assistir, selecionar e nomear imagens.

Inicialmente conversamos para analisar o processo e pensar o que faríamos. Nessa conversa ficou claro que tínhamos um acervo grande de imagens e que seria necessário concentrar esforços para organizar as imagens de acordo com os temas dos vídeos. Após essa conversa inicial, dividimos as atividades em dois grupos.

Um grupo se encaminhou para o sítio de Dona Açai³⁴ e sua família para entrevistá-los para compor o documentário da história do Assentamento. Essa entrevista não aconteceu, pois ao chegar no sítio não os encontramos.

Os demais alunos ficaram na escola e realizaram trabalhos com os computadores no intuito de identificar os vídeos para nomeá-los de acordo com o conteúdo das imagens, analisá-las e selecioná-las para uso em edições posteriores. Essa atividade foi acompanhada por um estudante do último ano ensino médio, que domina as ferramentas do computador e que contribui com o desenvolvimento das atividades.

18/06/2014

Objetivos: assistir e selecionar imagens de acordo com seus temas e oficinas; realizar entrevistas para os documentários.

Após uma conversa inicial, combinamos que um grupo se responsabilizaria por realizar a entrevista com Dona Açai, que não aconteceu no encontro do dia 11/06. Desta vez o grupo da história do Assentamento conseguiu encontrar Dona Açai em sua casa e a entrevista foi realizada com sucesso. O outro grupo ficou na escola para atividades com o documentário da oficina Mandala e os trabalhos que envolvem catalogação das imagens existentes.

³⁴ Açai é o nome de uma palmeira da região amazônica, mas aqui no texto substitui o nome real de uma pessoa que participou concedendo entrevista para o grupo que se ocupou das entrevistas para o documentário sobre a História do Assentamento

Parte do grupo que ficou na escola reivindicou o direito de ver um filme. Esses alunos que queriam ver filmes foram assistir ao filme *Lisbela e o Prisioneiro* e os demais alunos realizaram atividades de edição de imagens no computador. Também houve registro das atividades da oficina Mandala.

Um aluno iniciou uma proposta de editar os vídeos da oficina de microbiologia e conseguiu organizar uma parte dos vídeos dessa oficina para selecioná-los.

3.2. Breve Síntese das Atividades Práticas

As atividades aconteceram de acordo com a realidade espontânea de uma pesquisa no campo educacional, que assume a prerrogativa da liberdade para as ações de seus partícipes, o que proporcionou uma experiência plausível para todos os sujeitos envolvidos, cujos resultados serão apresentados na Análise de Dados. Contudo, o que é possível ser adiantado em nível de análise e, talvez possa ser compreendido como natural ao crescimento do grupo envolvido, inclusive do pesquisador, é que, com um pouco mais de maturidade, assiduidade dos partícipes e aderência do quadro de professores da escola, assumindo o propósito de coletividade nas ações e unidade nos objetivos, a complexidade da proposta não deixará de existir, pois o contexto, ainda que propício, devido ao período de ampla socialização dos meios tecnológicos em que a pesquisa se insere, o cinema ainda é algo novo e causa estranhamento quando pensado no âmbito da produção de audiovisual em espaço escolar. Na prática não houve participação efetiva de professores vinculados ao quadro de profissionais docentes da escola na Oficina de Audiovisual e apenas dois alunos participaram de todos os dezessete encontros da oficina. O trabalho com as atividades das oficinas do Projeto Educação Científica, Agroecológica e Cultural do Campo, do Programa Novos Talentos continuaram com a mesma periodicidade na escola e até o final do ano de 2014, quando finalizará o projeto, os resultados podem apresentar outra configuração.

4. ANÁLISE DE DADOS

4.1. Perspectiva: O Ajuste de Foco na Pós-Graduação

Em princípio, quando da seleção de mestrado, as perspectivas desta pesquisa apontavam para a criação de uma disciplina que se ocupasse dos conhecimentos inerentes ao universo da Linguagem Cinematográfica, nos moldes das divisões disciplinares do currículo escolar instituído. Ao iniciar os trabalhos do mestrado, as diversas relações promovidas pelas vivências do curso, discussões em salas de aulas ou em orientações individuais propiciaram um processo metamórfico que dirigiram o trabalho a outras perspectivas; os holofotes da pesquisa continuam flertando com questões que envolvem a educação e não perderá de vista o potencial de *fruição* do cinema que, por sua condição inerentemente artística, é capaz de proporcionar leveza ao processo de construção de conhecimentos curriculares ou culturais, principalmente quando oriundos de curiosidades e necessidades de resoluções de problemas de interesses do próprio aluno. No entanto, o foco principal da pesquisa é priorizar a aprendizagem e significação das peculiaridades próprias da Linguagem Cinematográfica: técnicas de produção de vídeo e percepção dos conceitos básicos do léxico da Linguagem Cinematográfica como a importância da luz, câmera, efeitos, trilha sonora e montagem.

Para situar em horizontes teóricos que fundamentem tais observações no plano pedagógico-escolar é importante dialogar com estudos que buscam interagir com as metodologias de aprendizagem através de projetos já experimentados. Propostas como as experiências do Programa Parkway, da Filadélfina, Estados Unidos, a Escola da Ponte, em Portugal e o Centro de Eco-Alfabetização, em Berkeley, na Califórnia, serão suportes fundamentais nessa caminhada. Tais estudos serão apresentados ao longo do processo de análise de dados das atividades práticas, conforme houver necessidade de amparo às possíveis dúvidas do pesquisador ou para anuir suas assertivas, bem como volver-se-á aos princípios dos estudos da linguagem lembrados no referencial teórico desta pesquisa, sempre que estes tornarem-se imprescindíveis para entender os movimentos peculiares à pesquisa-ação, metodologia escolhida para orientar os trabalhos de campo.

4.2. Reflexões Sobre a Prática

A realização de trabalhos com projetos de aprendizagem pressupõe professores com abertura em suas ações pedagógicas, estes professores precisam considerar atividades, nas quais, segundo a avaliação de Bremer e Moschzisker (1975, p. 45), “os estudantes são encorajados a serem livres, quer dizer, a coragem para a escolha deve partir deles. Essa coragem brota neles através dos colegas, de outros estudantes com a mesma capacidade e direito” e, conseqüentemente, as ações destes influenciarão o processo de desenvolvimento dos planos de atividades promovidos pelo professor, bem como em suas execuções; obviamente que, para esse sentimento de liberdade aflorar nos estudantes, a participação efetiva do corpo docente da escola é mais que fundamental, é imprescindível. Imprescindível também o é, a formação e o nível de comprometimento pessoal dos professores envolvidos. Ao refletir a prática do educador, Jung (1983, p. 54), em seus estudos sobre a importância da psicologia analítica para a educação, escreveu que “muitas vezes é preciso que certos pontos de vista nos acompanhem por longo tempo em nossas reflexões, até que compreendamos em que lugar de nosso trabalho prático possam ser aplicados com vantagem”. A formação é um bom caminho para alimentar pensamentos que se materializem em práticas do professor. Um trabalho isolado pode ter algum efeito, também isolado, mas atividades desenvolvidas de forma cooperativa, onde haja comprometimento coletivo pela causa, torna-se um projeto comum, no caso específico deste trabalho, da escola, gerando resultados que envolvam a coletividade. Caso contrário, gera o resultado tradicionalmente conhecido no universo escolar: burocracias e promoção do autoritarismo.

Seguindo uma trilha que conduza a um diálogo com as condições concretas de realidade da comunidade como um todo: alunos, pais e, obviamente, o núcleo de pessoas que atuam no espaço escolar, os passos desta pesquisa buscaram alinhar-se ao pressuposto de liberdade citado anteriormente e foi desenvolvida a partir das orientações da metodologia de pesquisa-ação, apresentados no capítulo de metodologia desta pesquisa, na qual as orientações de Thiollent sobre a concepção da pesquisa propõe uma organização em fases que compunham um roteiro para seu desenvolvimento. Segundo o autor, “a fase exploratória consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interesses e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento” (THIOLLENT, 2007, p. 52). Portanto, a fase exploratória desta pesquisa constituiu-se num processo de diálogo que iniciou com a construção do Projeto Educação Científica, Agroecológica e Cultural do Campo, que ainda seria submetido ao Programa Novos Talentos, o que pode ser atribuído à etapa de levantamento da fase

exploratória da pesquisa-ação, uma vez que a equipe de coordenação do Projeto, após definir o campo de atuação, procurou a escola e realizou seguidas reuniões para pensar, discutir e elaborar, a partir de apontamentos e sugestões oriundas desses encontros, os objetivos da redação do Projeto apresentado à CAPES; a oficina de audiovisual é fruto desses diálogos, assim como as demais.

Ao que concerne às peculiaridades da oficina de audiovisual, durante a fase exploratória foi realizada uma reunião com toda a equipe de participantes do Projeto Educação Científica, Agroecológica e Cultural do Campo, no início do ano de 2014, para afinar suas atividades com as atividades das demais oficinas que compõem o projeto, reunião com parte dos participantes na escola, visitas aos moradores e participação na reunião da semana pedagógica que deu início ao ano letivo da Escola Florestan Fernandes. Ficou definido que uma das possíveis demandas da oficina de audiovisual, já apontadas nessas primeiras discussões, era a cobertura das atividades das demais oficinas; possibilidade, pois, se assim não o fosse, o princípio de liberdade anteriormente apontado seria rompido e sufocado antes mesmo do início dos trabalhos com os alunos.

4.3. Estudantes: Sejam Bem-vindos

Estudantes de idades variadas matricularam-se para participar na oficina de audiovisual. Também houve participação de pessoas que não são matriculadas na escola, ou seja, não frequentam aulas. Essa situação foi permitida por conta da proposta geral do Projeto Educação Científica, Agroecológica e Cultural do Campo, que transcende as limitações escolares e busca interagir com toda a comunidade. Quando das reuniões iniciais, que buscavam a participação coletiva na elaboração do projeto que foi apresentado à CAPES, abriu-se essa possibilidade com o intuito de aproveitar conhecimentos populares. Importa-se, no entanto, que a participação nas atividades, seja de interesse do partícipe. O participante ainda deveria ter o direito de participar em mais de uma oficina, de acordo com sua disponibilidade. Essa flexibilidade gerou mudanças na proposta metodológica inicial desta pesquisa, que, em princípio, previa uma oficina com o número máximo de vinte e cinco participantes. Situação aceitável pelos princípios da pesquisa-ação, aqui adotada como a metodologia da pesquisa.

A relação de participantes matriculados para as atividades da oficina de audiovisual, fornecida pela escola, no primeiro encontro, contava com trinta e nove nomes. Entre eles uma professora de língua portuguesa e o secretário da escola. Três desses nomes

nunca compareceram. Entretanto, outras pessoas manifestaram interesse em participar e, ao todo, foram quarenta e oito pessoas que disponibilizaram seus nomes para a oficina. Quarenta e quatro pessoas marcaram presença. Não houve nenhum encontro que reuniu todas as pessoas que participaram da oficina. As participações oscilaram entre trinta alunos, no encontro que registrou o maior número de participantes e treze, o encontro que houve menos alunos. A média de participação de alunos por encontro ficou registrada em 21 participantes, somando a participação do pesquisador e a sazonal participação do monitor da Oficina de Audiovisual, no Projeto Educação Científica, Agroecológica e Cultural do Campo. A professora da escola que disponibilizara seu nome compareceu apenas no primeiro encontro e o secretário participou de três encontros: o primeiro, segundo e o quinto.

Questionada, a professora alegou que havia se disponibilizado também para a oficina de fanzine, que acontecia aos sábados pelas manhãs e que suas atividades domésticas lhe exigiam tempo e dedicação, de forma que ficou complicado e cansativo para ela participar de duas oficinas, ocupando seus sábados com a escola. Por esse motivo, optou por se ocupar com atividades profissionais apenas pelas manhãs, reservando as tardes aos seus afazeres pessoais e que, por isso, abriu mão da oficina de audiovisual. O secretário da escola, por sua vez, alegou sobrecarga de trabalho. A oficina também acontecia às quartas-feiras pelas manhãs e ele disse que devido ao volume de trabalho, deveria trabalhar nesse horário e que para participar apenas aos sábados, ele preferia ficar de fora, o que fez.

O diretor da escola foi comunicado de que os profissionais haviam mudado suas propostas, abdicando das atividades da oficina de audiovisual e que por esse motivo estava inviabilizando a realização da proposta de trabalho inicial, que seria desenvolver atividades que dialogassem com temáticas a serem trabalhadas de forma interdisciplinar, aproximando as temáticas desenvolvidas nas atividades da oficina à proposta curricular da escola. A concretização desta proposta, entretanto, seria impraticável sem a participação de professores que atuassem com os alunos na escola e assumissem a tarefa de orientar os trabalhos durante suas aulas. O diretor da escola sugeriu que o pesquisador falasse com outros professores, que os chamassem à responsabilidade de participar na oficina e também se responsabilizou a conversar com seus colegas. Em vão foi feito contato e conversado com vários professores, mas todos estavam muito ocupados, ou com outras oficinas, ou com seus compromissos pessoais. Mesmo a professora de história, que havia sido consultada para trabalhar os conteúdos de história com os alunos que propuseram o documentário do assentamento, alegou estar com os conteúdos organizados para suas atividades e seria dispendioso replanejá-los, pois deveria trabalhar os conteúdos programados com os alunos da turma que não

participavam do projeto do documentário. A alternativa foi redimensionar os trabalhos e privilegiar atividades que se voltassem especificamente aos saberes da Linguagem Cinematográfica.

4.4. Redimensões e Resultados

tenho a inteligência neolítica:
 não sou do tipo que capitaliza,
 que faz frutificar seu conhecimento;
 sou antes alguém que se desloca em
 direção a uma fronteira sempre instável.
 (Claude Lévy-Strauss)

A partir desta nova configuração, assumida pela realidade apresentada pela prática e na certeza de que não se poderia contar com um trabalho mútuo e interdisciplinar entre os conteúdos desenvolvidos na oficina e as práticas de professores, em suas atividades professorais, serão analisados aspectos que considerem o desenvolvimento de aprendizagens técnicas de uso dos equipamentos, noções introdutórias sobre cinema e alguns elementos da Linguagem Cinematográfica. Obviamente que para contextualizar a análise será considerada uma avaliação geral do percurso, o que permite dizer que a proposta do projeto configurou-se significativa atividade de ensino-aprendizagem em mídia-educação, a partir dos pressupostos apontados por Fantin (2011, p. 109, grifo da autora), sobre a temática, em que a autora defende que “mídia-educação pode ser entendida como campo em construção, disciplina e prática social que se refere à possibilidade de educar *para/ sobre* as mídias, com as mídias e através das mídias a partir de uma perspectiva crítica, instrumental e produtiva”.

A ênfase no trabalho prático vislumbrou promover aquisição de habilidades e competências técnicas básicas, que até poderiam ser consideradas secundárias, em uma proposta que não se limitasse à realidade de uma oficina, mas que se estendesse à rotina da escola, no entanto, considerando que a oficina não obteve essa reciprocidade, entendemos que as compreensões conceituais podem surgir a partir de uma análise crítica, refletindo o processo e entendendo-o como um todo, em que, mesmo elementares, os conhecimentos desenvolvidos podem assumir significação maior que o produto final, desde que se tenha claro que não se pretende a formação de cineastas. Nesse sentido,

Fazer um vídeo não significa verificar se foi entendido tudo sobre a imagem, a linguagem da imagem, mas descobrir gradativamente aquela linguagem, a sua lógica, a sua capacidade simbólica. Aprender fazendo, ou dito em outros termos, a validade cognitiva e heurística da práxis: da aula laboratório. A produção de

audiovisual na escola envolve a aquisição e integração de competências específicas, por isso é preciso ter consciência de que se trata de um processo altamente complexo e difícil. Apesar das facilidades tecnológicas atuais, nem sempre as escolas dispõem de tais equipamentos. (FANTIN, 2011, p. 263)

Consciente das dificuldades e percalços do percurso, os trabalhos foram organizados em etapas de aprendizagens que não seguiu uma ordem cronológica, os saberes eram trabalhados de acordo as decisões coletivas, pois, amparamo-nos nos pressupostos da natureza da pesquisa-ação que permite certa dinamicidade de movimentação, que segundo Thiollent (2007), há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias, além das condições concretas de disponibilidade de equipamentos, que como já foi relatado anteriormente, era parco. Mas, para facilitar a compreensão geral do trabalho, os elementos da Linguagem Cinematográfica serão elencados e analisados separadamente aqui no texto.

4.5. Os Clicks da Descoberta da Fotografia e da Filmagem: Desvendando a Luz

Atenção, concentração, luz, ação!

Os trabalhos envolvendo alunos foram iniciados sob a égide da ludicidade, o elemento lúdico apontado na metodologia, na fase introdutória da pesquisa-ação e o princípio da liberdade, lembrado por Bremer e Moschzisker (1975). Havia várias oficinas do acontecendo na escola. As câmeras foram distribuídas aos alunos, que poderiam usá-las por um tempo determinado, filmando o que lhes interessasse. Esse trabalho durou alguns encontros, mesmo porque, todos queriam filmar, ter contato com a câmera e não havia câmeras para todos. Além disso, alguns alunos de outras oficinas que ao ver seus colegas filmando e se divertindo também pediam para filmar um pouco e esses pedidos não foram negligenciados. Certamente que esse trabalho precisava acontecer gradativamente, até porque todos precisavam aprender as técnicas de uso dos equipamentos para manuseá-los corretamente, principalmente no que se refere às condições físicas das câmeras. E esse primeiro contato exigia acompanhamento praticamente individual, ainda assim uma criança em sua liberdade de ser criança que brinca, briga, participa, corre e cai, caiu, enquanto corria com uma câmera na mão e a danificou.

Após as primeiras sessões fotográficas, reuniu-se toda a turma em uma sala, onde foi instalado um projetor de imagens, para analisar as fotografias que eles haviam registrado. Essa atividade foi importante para discutir o que e como as imagens comunicam;

enquadramento, luz, ângulo, plano e a composição de ambas as situações, perfeições e imperfeições nas imagens analisadas, bem como, discutir a relação disso tudo com a produção do audiovisual, como se fosse um exercício, a afinação da orquestra, pode-se dizer. Como muitos haviam registrado fotografias das mesmas cenas, permitiu-se discutir as possibilidades de enquadramentos e os diferentes efeitos produzidos quando se fotografa o mesmo objeto, pessoa, animal, recursos naturais, dentre outros de maneiras diferentes. Muitas fotografias apresentaram-se desfocadas, com excesso ou falta de luz, partes dos corpos cortadas. Tudo isso forneceu elementos valiosos para análise, uma vez que havia mais interesse em compreender, à medida que eram eles autores de tais fotografias.

Fotografar, por ser uma forma de linguagem, constitui-se potencialmente em produção textual imagética. E, como em toda produção textual é necessário uma convergência de informações que devem ser elencadas para a formação do sentido, também para produzir através de imagens há que se considerar a luz, sombra, escuro, cores que são os elementos fundamentais para se estabelecer comunicação através desta linguagem. Sobre as formas de linguagem, Santaella (2015, p. 1) alerta que,

Quando dizemos linguagem, queremos nos referir a uma gama incrivelmente intrincada de formas sociais de comunicação e de significação que inclui a linguagem verbal articulada, mas absorve também, inclusive, a linguagem dos surdos-mudos, o sistema codificado da moda, da culinária e tantos outros. Enfim: todos os sistemas de produção de sentido aos quais o desenvolvimento dos meios de reprodução de linguagem propiciam hoje uma enorme difusão. De dois séculos para cá (pós-revolução industrial), as invenções de máquinas capazes de produzir, armazenar e difundir linguagens (a fotografia, o cinema, os meios de impressão gráfica, o rádio, a TV, as fitas magnéticas etc.) povoaram nosso cotidiano com mensagens e informações que nos espreitam e nos esperam.

Desse prisma, entendemos que ao discutir as formas de produzir fotografia e os significados e sentidos que ela expressa, os trabalhos da oficina de audiovisual inserem-se num processo de produção de conhecimentos da linguagem que transcendem às especificidades da Linguagem Cinematográfica, à medida que para se produzir vídeos e fotos, inevitavelmente se articulam saberes que se inscrevem num contexto mais amplo de significação e comunicação da linguagem humana, como foi demonstrado pela autora no excerto anterior.

Os alunos foram incentivados a fotografar o mesmo ponto para se situarem e desenvolver as noções de campo, ângulo, luz e enquadramento e já esboçaram suas opiniões a respeito da qualidade das imagens: *“Oh professor, a luz nessa foto não tá boa, né?”*

JATOBÁ³⁵ (Banco de Imagens da Oficina), “veja essa foto como ficou escura” BURITI (Banco de Imagens da Oficina), “iii, aquela ali cortou a cabeça” GUARANTÃ (Banco de Imagens da Oficina) e brincavam uns com os outros em tom desafiadores.

Foram convidados a experimentarem como se dá a interferência de sentido quando se situa a câmera acima da pessoa ou o contrário, posiciona-se a câmera abaixo dos olhos da pessoa filmada. Não demorou para que uma aluna dissesse: “*ah, professor, muda o tamanho!*”, ao que foi explicado pelo monitor disponibilizado pelo Projeto Educação Científica, Agroecológica e Cultural do Campo, que participara nessa atividade, que a esse ângulo se dá o nome de *plongée*, quando a câmera está alta ou *contra-plongée* e que se trata de termos originados da língua francesa, que significa mergulho.

Aproveitando o gancho da língua francesa, o pesquisador assumiu a fala para socializar conhecimentos sobre a origem do cinema, falando que foi criado por dois irmãos franceses, os Irmãos Lumière; também falou da pitoresca história da fuga das pessoas que assistiam à primeira exibição da história do cinema e, assombrados com chegada do trem, fugiram temendo serem esmagados³⁶. Informações que aproximam outras temáticas que podem ser aproveitadas para socializar conhecimentos outros. Uma despreziosa informação sobre a França e criação do cinema, quando surgem naturalmente, podem suscitar interesses por conhecimentos como história e geografia, por exemplo, mas, sobretudo promover o desenvolvimento do capital cultural. Segundo Jung (1983, p. 56), em uma conferência pronunciada no Congresso Internacional para Educação em Territet-Montreux, em 1923, sobre a importância da psicologia analítica na educação, “a escola é apenas um meio que procura apoiar de modo apropriado o processo de formação da consciência. Sob esse aspecto, cultura é a consciência no grau mais alto possível”.

Em encontro posterior o filme dos irmãos franceses foi mostrado para os alunos, que ao contrário da reação dos franceses do final do século XIX, riram achando-os tolos por pensar que o trem iria sair da tela. Ou seja, para ilustrar a situação específica do ângulo, falamos da história do cinema e da língua francesa. Situações que podem ou não marcarem-se na memória dos alunos, provavelmente não se lembrarão dos pormenores da conversa, mas é válido pela realidade de iniciar um percurso educativo nesta pesquisa.

Quanto às informações técnicas sobre ângulos e enquadramento, os frutos foram colhidos logo em seguida. Uma aluna de dez anos que participou da atividade não só não

³⁵ Buriti, Jatobá e Guarantã são nomes de árvores típicas da região amazônica, mas nesse caso substituem nomes de alunos que participaram da Oficina de Audiovisual.

³⁶ Em “L’Arrivée d’un Train, a locomotiva vinha do fundo da tela e avançava sobre os espectadores, que se assustavam, temendo ser esmagados” (SADOUL, 1963, p. 21).

esqueceu como fazia questão em explicar que houvera aprendido sobre *plongée* e *contra-plongée*: “*Plongée é assim, de cima pra baixo e contra-plongée é assim, de baixo pra cima*” VITÓRIA-RÉGIA³⁷ (Banco de Imagens da Oficina), e sua explicação sempre era carregada de gesticulações, fazendo sinal de enquadramento com as mãos. Inclusive concedeu entrevista a uma jornalista que noticiou as atividades do Projeto Educação Científica, Agroecológica e Cultural do Campo em uma televisão local, onde aparece falando o que aprendeu durante a oficina e retoma o assunto dos ângulos.

Esses exercícios de análises das imagens se repetiram por muitas vezes ao longo da oficina, principalmente após o início das atividades de edição de imagens, em que eles precisavam escolher suas imagens preferidas para compor seus vídeos, bem como os exercícios de captura de outras fotos utilizando os planos e ângulos, que em alguns casos já havia sido tentados por alguns dos alunos, mas as imagens não tinham ficado boas. Ou ainda, imagens de outras paisagens, buscando um determinado ângulo, enquadramento ou fotografando sob forte exposição de luz, para compreenderem os conceitos.

Seguramente que todas essas informações não foram assimiladas de imediato, mas de modo geral, ao longo dos trabalhos é possível observar sucesso nos resultados das fotografias dos alunos. Conferindo os resultados das imagens registradas como tarefa de demonstrar um determinado conceito, pode-se dizer que foram muito bem sucedidas, pois mesmo quando os resultados não atendiam ao objetivo esperado, não era raro elas mesmas observarem o que haviam “acertado” ou “errado”. Em uma concepção de aprendizagem em que o erro faz parte do processo, as fotografias que não foram feitas conforme o que tinha sido imaginado serviram para discutir intencionalidade em relação ao que se quer fotografar e as possibilidades de realização, para que os alunos compreendessem que muitas imagens que eles assistem em filmes foram produzidas em estúdios, com realidades construídas.

4.6. Filmagens

As práticas de filmagens foram iniciadas ao mesmo tempo em que começaram as práticas de fotografia, mesmo porque, os equipamentos oferecem ambas as opções e a energia que move a curiosidade das crianças e, também dos adultos envolvidos, diga-se de passagem, não lhes permitiria se limitarem apenas aos registros fotográficos; e nem era essa a proposta

³⁷ Vitória-Régia é o nome de uma planta da região amazônica, mas nesse caso, substitui o nome de um aluno que participou da Oficina de Audiovisual

da oficina. Portanto, nenhum problema nisso, já que estava previsto na fase introdutória do capítulo de metodologia, como o elemento lúdico exercido pelos equipamentos, etapa importante para a familiaridade dos alunos com os mesmos. Além dessa situação, há que observar os elementos conceituais comuns entre a fotografia e a filmagem, principalmente ao que tange a conceitos de ângulos, enquadramentos, luz, ausência de luz e todas as questões técnicas importantes para obtenção de êxito na imagem da fotografia e que precisam ser consideradas ao registrar imagens em vídeo. Portanto, é evidente que essas atividades se unissem e como foi alertado inicialmente, o pesquisador preferiu separar aqui no momento da exposição dos resultados para esclarecer melhor alguns pormenores. Por exemplo, as características de entrevistas, movimentação de câmeras e *takes*, que envolvem especificidades da opção de registro de vídeos.

Reuniam-se todos na sala com projetor de imagens e os alunos podiam ver o resultado de suas filmagens e analisá-las juntamente com o pesquisador e com o monitor da Oficina, quando este se fazia presente. No início havia muitas imagens completamente incompreensíveis e conforme fossem a natureza dos problemas apresentados pelas imagens, desenvolvia-se o processo de aprendizagem a partir do diálogo para compreender os motivos e como corrigi-los nas próximas filmagens. Logo no primeiro encontro já apareceu uma quantidade de filmagens que somou uma hora, cinquenta e um minutos e cinquenta e sete segundos (1:51:57) de vídeo produzido. De início os alunos se divertiam rindo das filmagens dos colegas, mas quase duas horas de imagens feitas por quem está manuseando uma câmera pela primeira vez, torna-se cansativo e não demorou em acontecer as primeiras reclamações de tédio: “*ah professor, tá chato essas imagens!*” JATOBÁ (Banco de Imagens da Oficina).

Nesse ponto foi possível apresentar a importância de organizar o tempo dos *takes* para que os vídeos não fiquem enfadonhos, que um *take* deve ter o tempo suficiente para ilustrar a fala em uma entrevista e, posteriormente, quando das gravações das entrevistas para a composição dos documentários da mandala e da história do assentamento pode-se demonstrar na prática como se ilustram as falas: por exemplo, se o entrevistado falar da produção de peixes na mandala, deve-se ter imagens do tanque de peixes para complementar a fala, ou se uma entrevista para a composição do documentário da história do assentamento um entrevistado falasse da produção de caju, que por ventura ele cultivasse, haveria que existir imagens dos cajueiros de sua plantação para ilustrar sua declaração. Mas o tempo dessas imagens deve ser o suficiente para o espectador compreender do que está sendo falado, em geral em torno de cinco segundos, e foi sugerido que para captar um *take* eles contassem até cinco enquanto estivessem gravando. Sobre esse tema, pode-se ilustrar a transcrição de uma

entrevista realizada por uma aluna realiza com um professor, membro da equipe da Oficina da Madala. Esta aluna pergunta: “*Professor [...] o que que é que vocês tão fazendo nesse momento? Qual o trabalho?*” Após a resposta do professor, escuta-se ela pedir para a cinegrafista, que era uma colega da mesma faixa etária: “*Filma o que ele falou. Mostra o trabalho que o professor disse que tava fazendo*” ANGELIM-SAIA (Banco de Imagens da Oficina).

Esse pedido é uma clara evidência de que houve compreensão da necessidade de se ilustrar a fala do entrevistado com imagens que correspondam com suas declarações para que haja produção de significado. Conceitualmente, essas ilustrações são os *takes* da Linguagem Cinematográfica. Obviamente que a entrevista da aluna estabeleceria significado apenas apresentando a resposta do professor, porém, ela preferiu complementar a informação da entrevista.

Certamente que até se chegar à qualidade demonstrada na entrevista da aluna, existem muitas problemáticas a serem apontadas com relação à qualidade das imagens. Essas problemáticas, no entanto, devem ser interpretadas como parte natural de um processo de produção de conhecimentos. Desde crianças correndo com a câmera ligada na mão, filmagens em que a luz estava totalmente corrompida: às vezes “estourada”, muita luz, outras escuras demais; enquadramentos que mutilavam parte das pessoas filmadas nas imagens registradas. Tais elementos embora fossem discutidos durante as análises de fotografias, retomaram na análise dos vídeos e alguns alunos já opinavam apontando problemas de enquadramento, foco, de luz, demonstrando que já estava se apropriando do vocabulário da Linguagem Cinematográfica. Dessa forma, a produção do conhecimento sobre as características técnicas da câmera também eram exploradas, pois sempre havia demonstração no equipamento sobre a forma de corrigir os problemas apresentados.

Também é possível identificar elementos que constatarem aprendizagem a partir das entrevistas, que em princípio apresentava problemas de ordens variadas, como o caso em que a aluna entrevistava o colega olhando diretamente para ele com a câmera na mão, achando que a lente estava registrando o rosto do colega, enquanto na realidade, as imagens que ela pôde ver depois pareciam ter sido gravadas a bordo de uma canoa, devido aos movimentos que ela fazia gesticulando enquanto elaborava suas perguntas; Assim, foi apresentada a importância da utilização de tripé, pois com a câmera parada garante-se a firmeza das imagens. Mas não havia tripé disponível para os envolvidos nas atividades da oficina e, para

suprir essa falta, foi utilizado um pacote de feijão para assentar a câmera³⁸. Conhecimento socializado por uma fotógrafa norte americana que estivera a trabalho na região e ofereceu uma oficina de fotografia, na cidade de Sinop. Situações como esta demonstraram que os alunos compreenderam aspectos da filmagem, o que pode ser conferido nas entrevistas realizadas para os documentários. A mesma garota que registrou a entrevista da situação comentada, participante do grupo do documentário da Mandala, registrou outras entrevistas e se saiu muito bem.

4.7. Computadores: Um Universo Desconhecido e os Labirintos da Montagem

As atividades de conhecimentos sobre as ferramentas do universo da edição de imagens iniciaram-se no segundo encontro, através de uma pequena montagem de algumas daquelas imagens registradas no primeiro encontro da oficina. Parte delas foi reunida em um projeto de edição, realizado pelo pesquisador, no intervalo de dias entre os encontros, para mostrar aos alunos no encontro seguinte, que mesmo aquelas imagens que causaram tédio no dia anterior, poderiam ser reunidas de forma e tempo que compusessem um roteiro aceitável e que fizesse algum sentido aos espectadores. Nesse caso, as imagens foram utilizadas para a composição de um clip com a música “Repente” de Egberto Gismonti. Essa atividade propunha apresentar algumas ferramentas de inserção de imagens e áudio, música, cortar as imagens e a música para ajustar ao objetivo desejado e a importância da montagem ao léxico da Linguagem Cinematográfica, bem como retomar a questão temporal, pois o tempo do vídeo era de menos de cinco minutos e o pesquisador havia dedicado mais de cinco horas de trabalho para compô-lo. O vídeo foi apresentado na *interface* do *software* de edição mesmo, para que os alunos pudessem visualizar a meticulosidade do processo de montagem da edição através de um vídeo singelo, realizado com suas próprias imagens. Tanto autoria como protagonismo.

Vale ressaltar que o pesquisador percebe-se em desenvolvimento nesse processo de ensino-aprendizagem promovido pelas atividades da oficina e suas habilidades técnicas com o *software* de edição de imagem são limitadas. O que não deve ser entendido como negativo, pois ao perceber essas limitações, que foram francamente admitidas durante a exposição do vídeo e das funções de cada ferramenta discutida, os alunos sentiram-se

³⁸ Quando apoiada a câmera sobre um pacote de grãos é possível regular o ângulo da imagem, devido a flexibilidade de ajuste que oferece. Portanto, qualquer superfície pode transformar-se num tripé em potencial quando há um pacote de feijão.

encorajados a se arriscar no processo. No encontro seguinte, um aluno do ensino médio, o único que possuía um computador em sua casa, mas nunca havia se aventurado com um *software* de edição de imagens, trouxe um vídeo editado com imagens de um campeonato de futebol que é realizado anualmente entre as escolas de três assentamentos na região: Assentamento Doze de Outubro, Assentamento Zumbi dos Palmares, onde se encontra a Unidade II da Escola Florestan Fernandes e Escola Dorothy Stang, no Assentamento Keno, também no município de Cláudia, MT.

As atividades de conhecimentos práticos de técnicas de edição de imagens, no entanto, foram iniciadas com o processo de ensino-aprendizagem em letramento digital. Começando por saberes sobre instalação e desinstalação de computadores, pois como já foi bem lembrado na apresentação do caderno de campo, apesar da realidade da informática na vida contemporânea, no início das atividades escolares do ano letivo de 2014, não existia computadores nem para as atividades administrativas da escola, de forma que quando começaram as atividades envolvendo práticas de edição de imagens, a oficina dividia os mesmos computadores que eram usados na secretaria escolar. Portanto, em todos os encontros era necessário desinstalar os computadores da sala da secretaria e instalá-los em uma sala de aula, para a realização dos trabalhos da oficina de audiovisual e ao final do encontro, desinstalá-los da sala de curso para reinstalá-los na sala da secretaria novamente. Uma saga da qual também se pôde extrair conhecimentos. Esse processo de preparação do espaço para a oficina sempre fora acompanhado por alguns alunos que se dispunham a contribuir, mas havia um aluno de dez anos, que sempre ajudava nessas tarefas. Muitas vezes, ao começar as atividades do dia, ele vinha até o pesquisador e dizia: “*professor, vamos montar os computadores?*” PEQUI³⁹ (Banco de Imagens da Oficina). O aluno aprendeu a fazer todo o processo, reconhecendo todos os cabos que fazem conexões entre os componentes do computador: teclado, *mouse*, monitor. Ou seja, apropriando-se de saberes. E ele nem possuía energia elétrica em sua casa, de forma que esse momento era completamente novidade para sua vida.

Praticamente todos os alunos careciam dos conhecimentos mais elementares de informática, muitos não sabiam nem ligar os computadores, pois estavam vivenciando suas primeiras experiências de contato com a máquina. Diante desta realidade, foi preciso propor atividades que proporcionassem conhecimentos sobre os ambientes do computador, nas quais

³⁹ Pequi é o nome de uma árvore da região amazônica, mas nesse caso, substitui o nome de um aluno que participou da Oficina de Audiovisual

os alunos aprenderam a criar pastas de arquivos e nomeá-las, salvar arquivos oriundos de periféricos, localizar arquivos nas pastas e renomeá-los; também foram desenvolvidos conhecimentos relacionados ao editor de texto, em que os alunos criaram arquivos com os seus nomes, onde escreveram seus dados pessoais e os dados de seus familiares.

Para que a realização dessas atividades com o computador fizessem sentido e relação com as demais práticas exercidas pelos alunos, no interior da oficina, privilegiamos exercícios que fizessem uso de arquivos oriundos das filmagens dos próprios alunos. Logo, para se aprender a utilização de periféricos no computador, utilizamos cartões de memória das câmeras, com imagens que eles mesmos haviam registrado, salvando-as em pastas que também eles haviam criado para esse fim. Esses mesmos arquivos receberam outros nomes que foram dados pelos alunos a partir de atividades de análise das imagens. Uma imagem que apresentava determinada característica recebia um nome que pudesse identificá-la, por exemplo, o nome do ângulo que ele havia buscado ao registrar a imagem, ou quando se tratava de um vídeo, lhe dar um nome que representasse seu conteúdo.

Seguindo o princípio de otimização dos trabalhos de ensino-aprendizagem adotado ao longo da oficina, de forma que uma atividade complementasse a outra, para exercitar conteúdos de informática, os alunos ao mesmo tempo em que se desenvolviam em suas habilidades com o computador, e de acordo com o desenvolvimento individual, inseriam-se outros saberes. Além da organização dos arquivos já se dava início aos primeiros passos com o *software* de edição de imagem, aprendendo abrir o *software*, encontrar o arquivo a partir do comando de busca do mesmo, escolher a imagem, selecioná-la e buscá-la para o interior do *software*, para então começar com os trabalhos de montagem. No interior do *software*, aprendiam as especificidades de edição de acordo com suas necessidades, como, por exemplo, incluir a imagem selecionada na *timeline*, escolher a parte da imagem que lhe interessava e recortá-la, sincronizar a imagem ao áudio, inserir músicas, legendas e créditos: desenvolvendo a aprendizagem dos conceitos de montagem na produção de audiovisual. Mas o que mais lhes chamou a atenção no processo de montagem foram os recursos de efeitos especiais nas transições e fusões das imagens. Eles se divertiam fazendo as imagens girar, se desfigurar como se estivessem derretendo, assim como foi demonstrado pelo surrealismo de Salvador Dali, partir-se em duas e se juntar novamente, parecendo-lhes magia, como muito bem sintetizou uma garota em sua fala, quando disse em tom de surpresa: “*olha, eu consigo*

fazer a imagem sumir e voltar novamente parece mágica!” INAJÁ⁴⁰ (Banco de Imagens da Oficina).

4.8. Produção de Roteiro

A produção de roteiro é iniciada a partir de um argumento, a ideia que o idealizador gostaria de registrar em filme. Os trabalhos educacionais, por exemplo, sempre obedecem aos princípios de roteiro, o roteiro da aula que o professor deseja ministrar e, ainda que este seja redimensionado, parte-se sempre de uma ideia inicial. Deste prisma, e considerando que o roteiro da proposta da oficina sempre buscou o desenvolvimento das atividades propiciadas pela espontaneidade do grupo e da situação, os trabalhos envolvendo atividades de produção de roteiro foram iniciados com uma conversa sobre a importância de sua existência já no início dos trabalhos da oficina, quando foi mostrado o vídeo montado pelo pesquisador com as imagens que eles haviam registrado no primeiro encontro, pois para explicar o próprio processo de criação que conduziu àquela sequência de imagens que o pesquisador mostrava na tela, ele tinha partido de uma ideia: mostrar o processo de edição de imagens e suas peculiaridades; ao passo que o pesquisador explicava a atividade, buscava pigmentá-la com elementos de outras temáticas, do roteiro, por exemplo, para que os termos e códigos da Linguagem Cinematográfica fossem se internalizando de forma espontânea ao vocabulário e às práticas dos alunos. Ao mesmo tempo, abria-se o diálogo, pois ao falar da importância de se elaborar a ideia, que servirá de amparo à arquitetura do roteiro, o pesquisador perguntou se os alunos já sabiam o que gostariam de gravar e alguns manifestavam suas ideias. Assim, receberam como tarefa trazer suas ideias registradas para discutir as possibilidades e desenvolver o roteiro.

Para além da socialização das ideias e descobrir o que os alunos gostariam de materializar em filmes, a abertura ao diálogo buscava promover a aprendizagem pela participação, envolvendo-os pela fala. Pois, à medida que os alunos se manifestavam, expondo suas ideias, articulavam conhecimentos e informações apresentadas anteriormente, conhecimentos do capital cultural que dispunham, mas também se percebiam ativos em um processo de ensino-aprendizagem em que poderiam se expressar e expor seus pensamentos.

⁴⁰ Inajá é o nome de uma árvore da região amazônica, mas nesse caso, substitui o nome de um aluno que participou da Oficina de Audiovisual

De acordo com princípios já discutidos anteriormente, sobre a opção por se trabalhar conteúdos que fossem de interesse dos alunos, as práticas com atividades envolvendo conhecimentos de produção de roteiro foram iniciadas quando apareceram as demandas de produção de vídeos, embora em vários outros momentos tenha-se falado de aspectos do roteiro e sua importância para se concretizar uma produção audiovisual e, sempre que oportuno, eles eram instigados a apresentar ideias. Portanto, quando surgiram as primeiras ideias, o interesse de registrar os documentários da Mandala e o da História do Assentamento apresentados, fez-se mister refletir coletivamente os critérios que devem ser considerados para realizá-las e em que ordem. Por exemplo, que, o primeiro passo deve ser a ideia, o tema e esse já fora escolhido. A partir de então, faltava fazer com que suas inspirações chegassem ao papel de forma concreta, mas para isso necessita-se organizá-las para poder criar um roteiro coerente, que tudo começa com o argumento e para isso é que existe o argumento.

Uma vez que se tenha definido o tema, e este esteja claro, existem várias abordagens possíveis, vários pontos de vista e formas de tratá-lo ou discuti-lo e é aí que entra em cena a participação do argumento como uma etapa fundamental para refletir como se relacionar o tema ao posicionamento que se assume a seu respeito, pois se a pretensão é passar uma mensagem através de um vídeo, é importante que esteja ciente do posicionamento assumido, sobretudo, que seu posicionamento precisa respeitar a integridade das informações, quando trata-se de documentário, o que era o caso. Vale ressaltar que não se tratava de uma oficina avançada de produção de roteiro, com roteiristas já iniciados, mas de uma oficina de atividade que teve sua gênese no imaginário educacional do pesquisador e essas atividades, portanto, respeitaram as diferenças de linguagens e os desníveis de abstração de cada participante, lembrados por Thiollent (2007) em suas orientações sobre pesquisa-ação.

Para a produção e desenvolvimento de cada roteiro específico foram priorizados trabalhos em grupos de alunos, de acordo com seus interesses e projetos. Reuniram-se em grupo separados os alunos que se dispuseram para cada uma das propostas e se ocuparam em pensar as perguntas que deveriam formular, já observando as peculiaridades dos entrevistados, se colegas, se professores, se colaboradores, para o caso do documentário da mandala, se moradores do Assentamento; quais os sitiantes pudessem contribuir com informações para o documentário da história do assentamento, bem como o que lhes interessava saber e a relevância de seus questionamentos. Ao pensar as perguntas, inevitavelmente aparecem as próprias dúvidas dos alunos sobre a temática, de forma que se pode observar a construção da aprendizagem a partir de suas indagações. Em registro de uma dessas reuniões do grupo do documentário da História do Assentamento, pode-se observar a

preocupação da aluna para formular as questões: “*ah, nós vamos entrevistar só os primeiros mesmo, porque são muita gente [...] a energia, a questão da energia, é bom perguntar pra saber o que ele acha da questão da energia*” FIGUEIRA⁴¹ (Banco de imagens da Oficina).

Nessa atividade aprenderam regras ortográficas, pois para se lançarem ao trabalho do roteiro, deveriam produzir textos. Uma aluna do grupo do documentário do assentamento trouxe um texto de três páginas escritas manualmente sobre suas ideias a respeito do que considerava importante para a composição do documentário e, a partir desse texto, recebeu orientações sobre questões de língua portuguesa. Porém, essa situação de aprendizagem sobre questões gramaticais e ortográficas se repetiu em outros momentos, de acordo com as limitações apresentadas sobre a grafia da língua, os alunos recebiam orientações sobre as questões necessárias: porque se usa a letra “g” e não “j”, “s” e não “z”, importância da vírgula e quando ela deve ser usada, pronome, conjugação dos tempos verbais. Uma dessas atividades foi orientada pelo coordenador geral do Projeto Educação Científica, Agroecológica e Cultural do Campo, que ficou encantado com a capacidade de aprendizagem de gramática de uma garotinha de oito anos de idade.

Também se desenvolveu aprendizagem a partir da organização dos trabalhos práticos de cada documentário, pois para refletirem o cronograma das atividades, precisaram pensar a questão do tempo para a execução do projeto, principalmente no caso do documentário da história do assentamento, pois precisavam se deslocar até os sítios e a maioria das residências dos moradores eleitos por eles para responderem suas perguntas ficavam distantes consideravelmente da escola.

⁴¹ Figueira é o nome de uma árvore da região amazônica, mas nesse caso, substitui o nome de uma aluna que participou da Oficina de Audiovisual

CONSIDERAÇÕES FINAIS: o vídeo é um álibi

“O artista, depois de haver ‘finalmente encontrado sua forma’,
acha que agora pode continuar a produzir suas obras em paz.
Infelizmente, ele costuma reparar que, a partir desse momento (‘de paz’),
logo, logo começa a perder a forma que havia finalmente encontrado”.

Kandinsky

Segundo a compreensão de Bakhtin (2006, p. 116), a partir de seus estudos sobre a crítica da teoria da expressividade, estrutura sociológica e ideológica da atividade na vida cotidiana, “se tomarmos a enunciação no estágio inicial de seu desenvolvimento, na “alma”, não se mudará a essência das coisas, já que a estrutura da atividade mental é tão social como a da sua objetivação exterior. O grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social”. A partir dessa assertiva é que se iniciam as reflexões conclusivas sobre o processo de ensino-aprendizagem movimentado nesta pesquisa. Assim, diante da realidade que exigiu que os passos da pesquisa fossem redimensionados, buscando vislumbrar a aprendizagem dos conhecimentos mais específicos da Linguagem Cinematográfica, como as técnicas de uso dos equipamentos e investindo na fotografia, domínio de câmeras, montagem e uso de computadores, é possível observar que ressaltam elementos de conhecimentos diversos nas atividades realizadas. Primeiramente, pela realidade da indagação inicial desta pesquisa estar embrionariamente entrelaçada ao universo da educação, pois foi gestada durante o processo de formação do pesquisador, e este imerso em um ambiente fértil de influências e orientações que lhe entregaram o fio tecido para a inquietação e constante busca por um mundo no qual, não haja espaço para a alienação: a educação. De forma que, como sintetizou Bakhtin no excerto anterior, “alma” da enunciação desta indagação, propulsora desta pesquisa, não haveria de se passar despercebida. A esta situação, soma-se a realidade da proposta do Projeto Educação Científica, Agroecológica e Cultural do Campo e a forma que se pensou a atuação da oficina de audiovisual no seu interior, em que as demais oficinas deveriam ser registradas pelos alunos da oficina de audiovisual, condição que os colocou em contato com múltiplos conhecimentos, pois para registrar, precisavam participar das atividades das outras oficinas. Outra situação que evidencia a promoção e desenvolvimento de saberes é a própria natureza da pesquisa, que se insere em um universo educacional e é oriunda de um Programa de Pós-Graduação em Educação.

Há que se considerar também a inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e Letramento digital desenvolvido a partir dos trabalhos da oficina de

audiovisual, como no caso do manuseio de câmeras e inserção do computador na realidade dos alunos, configurando-se flagrante exemplo de letramento digital e disponibilização das TIC aos participantes.

Dessa forma, os alunos que estiveram registrando as atividades da Horta Mandala, por exemplo, puderam ter acesso a conhecimentos de cuidados com a terra, importância da produção de alimentos saudáveis, orgânicos, sem uso de agrotóxicos, compostagem e até Matemática, pelo processo de medida dos canteiros e do poço central da Mandala, que antecedeu sua construção, cálculos para saber a quantidade de água necessária para manter o poço dos peixes e a irrigação das plantas, processo de instalação do sistema de irrigação. Acompanharam todas as etapas de elaboração e realização da Horta, fizeram entrevistas com seus participantes, tanto os professores da escola que estiveram envolvidos como professores e os alunos da UFMT e UNEMAT, que contribuíram com os trabalhos. Vale ressaltar que apesar de haver uma equipe de alunos que, inicialmente, se responsabilizou pelos registros da Horta Mandala, essas atividades não se resumiram àquela equipe, mesmo porque, era deles a responsabilidade de fazer o documentário, mas todos os alunos deveriam fazer uso das câmeras e tinham liberdade para registrar os trabalhos das oficinas realizadas na escola, inclusive a Oficina da Horta Mandala.

A partir deste contexto de atividades práticas os alunos precisaram se lançar ao diálogo para a realização de entrevistas, exercitar a expressividade de forma autônoma, tomando decisões e deparando-se com situações que os confrontaram com suas limitações, proporcionando perguntas que respondessem para além da composição da entrevista, mas às suas próprias dúvidas com relação ao tema da entrevista e munindo-os de saberes diversos, que dificilmente teriam acesso de outra forma. Todo esse trabalho exige tomada de decisões e conforme lembrou Bremer e Moschzisker (1975) ao falarem de autonomia e responsabilidade nas atividades dos alunos de Parkway, embora pareça fácil, não o é. Pelo contrário, exige muito mais esforço e dedicação quando se pretende um trabalho autônomo na educação.

Segundo os autores

Não se deve pensar, no entanto, que vida a de um estudante de Parkway é fácil. Ao contrário, é provavelmente mais atarefada e árdua do que muitos outros modos de vida. Primeiro porque é difícil escolher; é muito mais fácil (muito embora nos queixemos), dizer o que fazer. Nós não somente ficamos livres do problema de pesar as alternativas, de avaliar evidências e de estimular as consequências, mas também somos sem culpa (uma vez que nós estamos fazendo somente aquilo que nos foi dito para fazer), e não responsáveis. (BREMER; MOSCHZISKER, 1975. p. 45-46)

Apesar das dificuldades encontradas no percurso e de entender que o envolvimento do professor deve ser orgânico e intenso e, às vezes, cansativo, é interessante participar de um trabalho de educação organizado de forma que os alunos possam expressar suas indagações e curiosidades. Em uma entrevista realizada no dia 14/04/2014, uma aluna de dez anos de idade desenvolveu um diálogo de quase quatro minutos com um professor da equipe Projeto Educação Científica, Agroecológica e Cultural do Campo, no qual, de forma natural o professor falou de temas relacionados ao contexto universitário, como curso de engenharia civil, força da gravidade, atração dos corpos, planetas, terra, sol, ciência e uma série de informações; mas também, mesmo sendo um professor universitário, admitiu limitações sobre determinados conhecimentos e sugeriu que para melhor se informar ela deveria falar com os coordenadores da oficina da Mandala e com os colaboradores, universitários, que poderiam esclarecer melhor as dúvidas da aluna. Analisando-se apenas o fato da acessibilidade da aluna a temas tão distantes de sua realidade, já é possível constatar elementos importantes para a construção do conhecimento da entrevistadora. Ainda soma-se o fato da desmistificação do saber absoluto, à medida que a aluna depara-se com um professor universitário que não se pretende saber tudo, conforta-a em seu mundo de constantes novidades e estimula-a a pesquisar sem medo de manifestar suas dúvidas. Corroborando com o exposto, Fantin (2011, p. 65), ao falar das formas de aquisição de conhecimentos das crianças, a partir de filmes cujas temáticas em princípio se pareçam complexas, escreveu que:

Nas diferentes formas de sociabilidade as crianças constroem suas culturas a partir das especificidades com que suas práticas se inserem no contexto de uma cultura mais ampla [...] e tantas outras capacidades expressivas e simbólicas que as crianças constroem quando brincam [...], quando desenham, quantificam, escreve e produzem textos os mais diversos a partir de suas relações com a cultura dos adultos e com o mundo em que vivem.

Considerando-se que em termos de gêneros textuais, a produção de audiovisual, uma entrevista, por exemplo, se configura uma produção textual e amparando-se no excerto anterior, pode-se dizer que houve produção de conhecimentos nos trabalhos da referida aluna, bem como dos alunos que se ocuparam de registrar as atividades das demais oficinas, todos estiveram em contato com os conhecimentos trabalhados e discutidos e estavam ali porque fizeram essa opção, participando de um projeto de aprendizagem que eles escolheram. Ao tratar o assunto projetos de aprendizagem em ambiente escolar, na apresentação de seu livro sobre o tema, Martins (2007, p. 3) defende que:

Por meio dos projetos o aluno é colocado diante de situações problema, de preferência tiradas da realidade vivida, para serem estudadas de maneira sistematizada e para que, por meio delas, ele consiga dominar novos conceitos. Outro ponto importante é que essa forma de trabalhar e estudar proporciona ao aluno diferentes ângulos de ver e de refletir sobre o mundo em que vive, age e se relaciona, dando-lhe oportunidades de concordar, discordar e criticar o que percebe, constituindo, progressivamente, seu conhecimento.

Com relação às atividades realizadas durante os trabalhos da oficina de audiovisual, pode-se dizer que houve ressonância com o pensamento apontado pelo autor, como no caso em que foi experimentado um exemplo interessante de diálogo entre o conhecimento acadêmico e conhecimento popular, num vídeo realizado por alunos do audiovisual durante o último encontro da oficina de microbiologia, no dia 31/05/2014. O tema discutido nesse momento do encontro versava sobre os cuidados necessários aos trabalhos que envolvem a colheita da Castanha do Brasil. Um aluno que trabalha na floresta colhendo castanhas participou, efetivamente, dialogando com uma das monitoras da oficina de microbiologia, aluna do sétimo semestre do curso de Engenharia Florestal da UFMT, *campus Sinop*, sobre as condições concretas de sua atividade.

Mais aí é mais prático, né, como vai ser quebrado no mato, não tem como fazer isso tudo, aí a gente acha um pau e faz só uma cavinha no pau e ele encaixa encima (...) uma lata de castanha vai ser a base duns oitenta desses, aí, depende do tamanho, né. Oitenta desses aí um cara num carrega sozinho não, no meio do mato, e uma lata o cara carrega três latas [...] o volume diminui uns oitenta por cento mais ou menos entre carregar o ouriço ou só as castanhas. [...] vai lá no tempo da chuva tá tudo cheio d' água, cheio de microbiozinho dentro lá dos ouriços, tem uns bichinhos que fica desse tamanho assim [...] URUCUM⁴² (Banco de imagens da Oficina)

O tema envolvia diretamente a atividade prática, da qual o aluno dispunha de vasta experiência e, percebeu que embora a discussão fosse válida, pois o intuito da monitora era conscientizar sobre a possibilidade de proliferação de mosquitos transmissores de doenças que eventualmente poderiam acometer os próprios trabalhadores, também entendia que retirar da floresta os ouriços da castanha era inviável. A monitora é estudiosa do tema, o aluno da escola Florestan Fernandes, um trabalhador que aprendeu na prática, na luta pela sobrevivência, o ofício da colheita. Ambos puderam trocar seus conhecimentos, socializando-os com os demais colegas. Assim como em Parkway, se utilizou de instituições como, por exemplo, um tribunal para aulas sobre legislação, nos trabalhos do Projeto Educação

⁴² Urucum é o nome de uma árvore da região amazônica, mas nesse caso, substitui o nome de um aluno que participou da Oficina de Audiovisual

Científica, Agroecológica e Cultural do Campo, como no caso da castanha, é da floresta que emerge o conhecimento. Cada realidade com suas peculiaridades, a proposta de Parkway se desenvolveu na Filadélfia, uma cidade estadunidense, fundada no século XVII, que atualmente possui mais de um milhão e meio de habitantes, o Projeto Educação Científica, Agroecológica e Cultural do Campo acontece em um assentamento da reforma agrária brasileira e todas as adversidades que o cercam.

O vídeo nesse caso tem mais uma função mobilizadora de interesses e funciona como um álibi para promover o envolvimento e participação efetiva dos alunos nas atividades propostas. Os alunos da oficina de audiovisual tinham como objetivo registrar as atividades da oficina de microbiologia e, no entanto, presenciaram um diálogo enriquecedor para suas realidades, uma vez que vivem em um espaço fecundo para a castanha e esta vem se constituindo fonte de renda para muitos moradores da região, inclusive, muitos dos alunos da escola vivem essa realidade em seus cotidianos. Dessa forma, as atividades respondem mais uma das premissas da perspectiva dos projetos de aprendizagem, cujo objetivo é interdisciplinaridade de uma forma globalizada, como defende Martins (2007, p. 81): “O objetivo da globalização disciplinar é fazer com que a criança estabeleça, na sua aprendizagem, relações com aspectos diferentes de seus conhecimentos anteriores e, ao mesmo tempo, integre novos conhecimentos significativos”. Seguindo esse mesmo raciocínio, as autoras do livro *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil* escreveram:

As aprendizagens nos projetos acontecem a partir de situações concretas, das interações construídas em um processo contínuo e dinâmico. Nesse sentido se afirma, se constrói e desconstrói, se faz na incerteza, com flexibilidade, aceitando-se novas dúvidas, acolhendo-se a curiosidade, a criatividade que perturba e que levanta conflitos.

Nesse contexto, para além dos conhecimentos diretamente ligados aos trabalhos das oficinas, a realização desta pesquisa também se insere na perspectiva dos conceitos das chamadas Tecnologias da Informação e da Comunicação, as TIC e, conseqüentemente, ambienta-se nos pressupostos de Letramento Digital, pois cumpre esse papel na medida em que para efetuar os trabalhos práticos da oficina é necessário que haja o mínimo de familiaridade com o mundo digital, tanto para os trabalhos com as câmeras quanto ao contato dos alunos com os computadores na etapa do processo de montagem. Ambas as situações representaram novidade para a maioria dos alunos envolvidos nas atividades da oficina, mesmo apesar de constar destacado no tópico intitulado “competências e habilidades a serem

desenvolvidos em arte”, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicado em 1999 que entre seus objetivos há que:

Realizar produções artísticas, individuais, e/ou coletivas, nas linguagens da arte (música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais) analisando, refletindo e compreendendo os diferentes processos produtivos, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais históricas (BRASIL, 1999, p. 174).

E, mais especificamente, o mesmo documento, ao falar de informática afirma que, entre as “competências e habilidades a serem desenvolvidas em informática”, deve-se proporcionar ao aluno “dominar as funções básicas dos principais produtos da automação da micro-informática, tais como sistemas operacionais, interfaces gráficas, editores de textos, planilhas de cálculos e aplicativos de apresentação” (BRASIL, 1999, p. 188). Entretanto, quinze anos após o próprio governo trazer à tona as preocupações dos educadores e publicar tais observações nos parâmetros curriculares para a educação no país, essa não foi a realidade encontrada na escola, demandando tempo destinado à socialização desses conhecimentos.

Considerando-se os apontamentos de Althusser em sua exposição sobre o que chamou de Aparelhos Ideológicos de Estado, na qual, segundo sua definição, “todos os Aparelhos Ideológicos de Estado, sejam quais forem, contribuem para um mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações capitalistas de exploração” (ALTHUSSER, 1996, p. 121), é possível observar que mesmo para responder às necessidades do sistema, o Estado demonstra-se incompetente, uma vez que a Escola, seguindo os estudos de Althusser, representa um dos Aparelhos Ideológicos de Estado. O próprio texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao justificar a importância da inserção de conhecimentos de informática no currículo escolar, corrobora com a defesa Althusseriana ao denotar compromissos servis aos organismos sistêmicos, quando defende que:

Enquanto, no início da década de 70, apenas 5% da população profissionalmente ativa no mundo era competente no uso de ferramentas da informática e 95% não tinha formação para a área, para o início do novo milênio estima-se que 64% da população **profissionalmente** ativa no mundo será competente no uso de ferramentas de informática [...] A educação permanente será uma das formas de promover o contínuo aperfeiçoamento e as adequações necessárias às novas alternativas de **ocupação profissional** (BRASIL, 1999, p. 186 – grifos nossos).

O excerto anterior dispensa os princípios da Análise de Discurso para compreensão dos verdadeiros interesses propulsores do “avanço” da educação, que se espera, fossem a formação humana do ser em sua plenitude, reflexivo, como se faz crer em

determinados trechos do discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais estudados, em que ao exemplificar o sentido da aprendizagem da linguagem, por exemplo, explicita que “compreender e usar o sistema simbólico das diferentes linguagens como meio de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados expressão, comunicação e informação” (BRASIL, 1999, p. 126), orienta a proposta apresentada. No entanto, revela-se mercadológico e compromissado em produzir força de trabalho para a manutenção da “ordem”, outra perspectiva descortinada e traduzida por Althusser em seu pensamento minuciosamente destilado sob o conceito que chamou de “ideologia dominante”, prisma pelo qual analisa a condição da Escola a serviço do Estado, em prol do sistema. Segundo autor, a escola ensina a ler e escrever, mas também ensina a servir.

Que pretende a escola? Pode-se ir mais ou menos longe nos estudos, mas, seja como for, aprende-se a ler, escrever e contar – isto é algumas técnicas ‘literárias’ (que podem ser rudimentares ou, ao contrário, esmerados), que têm uma utilidade direta nos diferentes cargos da produção (uma instrução para os trabalhadores manuais, uma para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma para a alta administração etc.). É assim que se aprende o *savoir-faire*⁴³.

Mas, além dessas técnicas e condicionamentos, a escola também ensina as ‘normas’ do bom comportamento, ou seja, a atitude a ser observada por cada agente na divisão de trabalho, conforme o emprego para o qual ele esteja ‘destinado’: regras de moral, consciência cívica e profissional, que na verdade equivalem a normas de respeito pela divisão técnica e social do trabalho, e, em última instância, a normas da ordem estabelecida pela dominação de classe. Aprende-se também a ‘falar u francês apropriado’⁴⁴ a ‘redigir’ direito, isto é, na verdade (para os futuros capitalistas e os seus servidores), a ‘comandar’ da maneira correta etc. [...] eu diria que a reprodução da força de trabalho requer não apenas uma reprodução de sua qualificação, mas também, ao mesmo tempo, uma reprodução de sua submissão às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução de sua submissão à ideologia vigente, para os trabalhadores, e uma reprodução da capacidade de manipular corretamente a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que também eles assegurem ‘com palavras’ a dominação da classe dominante. (ALTHUSSER, 1996, p. 108, grifos do autor).

Pois bem, as condições da Escola Florestan Fernandes demonstraram não atender minimamente aos pressupostos da ideologia dominante, como se pode se observar anteriormente, que identificam a escola como um espaço de formação de força de trabalho para servir ao sistema capitalista, uma vez que se localiza em um espaço de tempo que evidencia o desenvolvimento tecnológico e o letramento digital para a formação da força de trabalho que responda às necessidades vigentes do sistema de organização social imposto pelo capital.

⁴³ Segundo o Dicionário Houaiss da língua portuguesa, que apresenta uma definição para o termo, trata-se de: “habilidade de obter êxito, graças a um comportamento maleável, enérgico e inteligente; tino, tato”.

⁴⁴ Francês é língua materna de Althusser, mas o autor refere-se ao processo ideológico de apropriação da linguagem, da língua. Aqui no Brasil pode-se dizer ‘língua portuguesa’, nesses termos. Eis um exemplo da discussão apontada no referencial teórico, ao falar de ideologia e linguagem.

Dessa forma, ficou claro desde o princípio que havia a necessidade de investir tempo para o desenvolvimento de saberes que possibilitassem aos alunos dialogar com as especificidades das atividades da oficina de audiovisual, pois, ainda que já se passasse quase uma década da ocupação da Fazenda Panorama pelos militantes do MST, ocupada em 2006 e existirem atividades pedagógicas desde o princípio, como pode ser observado em depoimento de uma das alunas que se ocuparam de registrar a história do assentamento, e o Estado os reconhecerem como assentamento, ainda não foram contemplados com o projeto de energia rural do Governo Federal. Na comunidade do Assentamento 12 de Outubro são pouquíssimas as famílias que possuem energia elétrica em suas casas, apenas aquelas que vivem ao redor da escola, onde era a sede da fazenda e havia rede de energia instalada, e dessas famílias, apenas um aluno possuía computador em casa. A escola também já se encontra institucionalizada com “autonomia” estatutária desde 2011, mas tampouco tinha como proporcionar esse conhecimento aos alunos, uma vez que não havia computadores nem para as atividades burocráticas da secretaria, como foi relatado inicialmente, nem laboratório de informática destinado ao uso dos alunos jamais houvera na escola.

Portanto, foi necessário que a oficina de audiovisual assumisse o papel de letramento digital com os alunos envolvidos para que fosse possível o desenvolvimento das atividades práticas, específicas da oficina, uma vez que para manipular os equipamentos de filmagem e edição de imagens é indispensável que haja conhecimentos mínimos do universo digital. Entretanto, essa realidade não foi tomada como um impeditivo da pesquisa, mas sim absorvida como uma problemática a ser vencida para a fluência do trabalho. Conforme Fantin (2011, p. 248, grifos do autor), “**fazer audiovisual na escola** pode significar uma síntese entre a função educativa da linguagem, a função cognitiva do fazer e a cooperação como oportunidade de.” Portanto, esses impeditivos que surgiram foram aproveitados para compreender o processo. Vale salientar, no entanto, que o avanço nesses conhecimentos também deve ser entendido como elementar, pois não havia computadores para todos, como já foi relatado, o que fez com que se caminhasse em lento e o tempo, como se sabe, é soberano. Ainda que houvesse dispensado todo o tempo da pesquisa para atividades de letramento digital, faz-se mister considerar que não haveria tempo hábil para desenvolvimento de um curso em nível avançado.

Outro elemento importante que pode ser identificado como fruto dos trabalhos da oficina é a socialização de conhecimentos através da **interatividade** promovida pela realidade da pesquisa, que ofereceu condições para que houvesse diálogo entre os alunos. Nesse prisma de análise, pode-se observar desde o relacionamento descontraído entre os alunos,

relacionamentos entre pessoas de diferentes idades dialogando sobre situações diversas de aprendizagem no processo múltiplo de desenvolvimento à atuação concreta de alunos como orientadores de saberes, que em determinados momentos se ocuparam da tarefa de orientar atividades com colegas enquanto o pesquisador estava envolto a outras atividades, com outros alunos. Como no caso dos dias 11 e 14/06/2014, em que o um grupo de alunos foi orientado por um colega nas atividades de edição de imagens, estudante do último ano do ensino médio, ele já dominava muito bem o *software* de edição de imagens. As mesmas situações de interatividade, sociabilização e orientação de atividades foram demonstradas por uma colega, também aluna do último ano do ensino médio e uma das proponentes do documentário da história do Assentamento. Ela, em diversas ocasiões, orientou as atividades de entrevistas e assumiu responsabilidade junto aos demais colegas, menores, que à acompanharam nessas entrevistas. Teorizando sobre essa relação de interatividade entre os alunos, Fantin (2011) defende que as crianças desenvolvem seus saberes sociabilizando-se umas com as outras no fazer prático, classificado pela autora como “saber fazendo”, “saber cooperando”, conforme sua definição a seguir:

A ideia de **conhecer fazendo** pressupõe que a aprendizagem se constrói através da experiência do fazer, ou seja, o sujeito precisa ‘fazer para aprender’. Dessa concepção surge a ideia de sala de aula-laboratório, organizada de forma a criar condições para a experimentação através de oficinas de aprendizagem. (FANTIN, 2011, p. 248).

A ideia de **aprender cooperando**, proposta por Freinet, insere-se na discussão sobre a disciplina do trabalho escolar, que a seu ver deve ser cooperativa. A cooperação não se limita à organização coletiva, às regras de vida em comum e à divisão de responsabilidades entre os estudantes, e sim à oferta de reais possibilidades de trabalho. O verdadeiro trabalho pressupõe uma cooperação: subdivisão de tarefas, condições de colaboração, boa conservação dos utensílios, ordem, limpeza, interesse geral do grupo... Tudo isso é a cooperação. (FANTIN, 2011, p. 249, grifos da autora).

Tais concepções foram contempladas nos trabalhos da oficina de audiovisual, como podem ser conferidas nos relatos, de forma a demonstrar que a discussão sobre a aprendizagem por projetos, que retorna no excerto mencionado, é válida, pois, efetivamente, proporciona a construção de conhecimento aos sujeitos envolvidos. Com relação ao **aprender cooperando**, mencionado pela autora, as participações concretas dos alunos contribuíram nas orientações de atividades práticas da oficina, mas também se pode relatar trabalhos de limpeza das salas que sempre era feito após os encontros, pois ao finalizar as atividades as zeladoras já haviam realizado a limpeza da escola sem poder limpar a sala onde estava acontecendo a oficina, de forma que sempre era necessário limpá-la ao final dos encontros.

Ainda se insere nesse aspecto de aprendizagem por cooperação, todos os trabalhos de montagem e desmontagem dos equipamentos, uma vez que não havia laboratório de informática na escola e para isso usávamos os computadores destinados aos trabalhos administrativos da sala da secretaria, entretanto, não se poderia usar a sala onde se encontravam os equipamentos e era necessário que o pesquisador, acompanhado de alguns alunos, que se dispunham voluntariamente, preparassem o espaço para as atividades.

No mais, pode-se dizer que, em linhas gerais uma singular proposta de trabalho com a produção audiovisual na escola é algo complexo, pois ao mesmo tempo em que há um contexto e uma demanda específica, corre-se o risco de deixar coisas importantes de fora ou configurar um instrumento prescritivo.

Quanto à perspectiva de realização deste trabalho é possível afirmar que foi alcançado seu objetivo final. Os alunos, que inicialmente não dominavam os elementos fundamentais da Linguagem Cinematográfica, tais como a fotografia e seus ângulos, a luz, a montagem, dentre outros elementos, e, após a realização dos estudos apresentaram noções de produção audiovisual, apropriando-se de elementos fundamentais para a comunicação através da Linguagem Cinematográfica, além dos conhecimentos e habilidades básicas como a informática, por exemplo.

Entende-se, ainda, que a apropriação de tais conhecimentos, permite a ampliação dos elementos básicos para o desenvolvimento da formação crítica, consciente e participativa dos alunos, sendo necessários novos estudos sobre a temática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO-GOLDFARB, Ana Maria. **História da ciência**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p.105-142.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BURCH, Noel. **Práxis do cinema**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BREMER, John; MOSCHZISKER, Michael Von. **A revolução pedagógica: escola sem muros: o programa Parkway de Filadélfia**. São Paulo: Ibrasa, 1975.
- CAMACHO, Lidia. **La imagen radiofônica**. D.F. Mexico: McGraw Hill, 1999.
- CÂMARA JÚNIOR, J. Mattoso. **História da linguística**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. **Dicionário de linguística e gramática: referente à língua portuguesa**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- CANEVACCI, Massimo. **Antropologia do cinema: do mito à indústria cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- CARVALHO, Marcia. **A trilha sonora do cinema: proposta para um “ouvir” analítico**. Local, Volume, Número, mês ano. P. 02-15. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/caligrama/article/view/65388>>. Acesso em: 05 jan. 2014.
- CATELLI, Rosana. O cinema educativo nos anos vinte e trinta: algumas tendências presentes na bibliografia contemporânea. **Intexto**, Porto Alegre: UFRGS, v. 1, n. 12, p. 1-15, jan.-jun./ 2005.
- CIPOLINI, Arlete. **Não é fita, é fato: tensões entre instrumento e objeto**. 2008. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062008-144359>>. Acesso em: 07 set. 2013
- DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ECO, Umberto. **Semiótica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Ática, 1991.
- EISENSTEIN, Sergei. **A forma do filme**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

- FANTIN, Monica. **Crianças, cinema e educação: além do arco-íris.** São Paulo. Annablume, 2011.
- FELINTO, Erick. Cinema e tecnologias digitais. In: MASCARELLO, Fernando (Org.). **História do cinema mundial.** Campinas, SP: Papyrus, 2006.
- FERREIRA, Fernando Cesar. **Diálogos sobre o tempo: arte e ciência, educação.** 2004. 331f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13122006-200706/>>. Acesso em: 07 set. 2013.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FUSARI, José Cerchi. **A educação do educador em serviço: o treinamento do professor em questão.** 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.
- DANCYGER, Ken. **Técnicas de edição para cinema e vídeo: história, teoria e prática.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário da língua portuguesa.** Versão eletrônica 2.0, abril de 2007.
- JUNG C.G. **O Desenvolvimento da Personalidade.** Petrópolis. Vozes, 1983
- KORNIS, Mônica Almeida. **Cinema, televisão e história.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- LOPES. Denilson. (Org.) **Cinema dos anos 90.** Chapecó, SC: Argos, 2005.
- MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica.** São Paulo: Brasiliense, 2003.
- MARTINS, Jorge Santos. **Projeto de pesquisa: estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula.** 2 ed. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2007.
- MASCARELLO, Fernando (Org.). **História do cinema mundial.** Campinas, SP: Papyrus, 2010.
- MOURA, Edgar. **50 anos luz, câmera e ação.** São Paulo: Senac, 1999.
- NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário.** 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica.** São Paulo: Perspectiva, 1990.
- PEIRCE, Charles S. **Semiótica.** São Paulo: Perspectiva, 1977.
- PEREIRA, D. J. R. **Educação Científica, Agroecológica e Cultural do Campo (Projeto).** Programa Novos Talentos. CAPES. Brasília, 2012
- SADOUL, Georges. **História do cinema mundial: volume I – da origem aos nossos dias.** São Paulo. Livraria Martins, 1963.

SANTAELLA, Lúcia. **A assinatura das coisas**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

_____. **O que é semiótica**. Disponível em:
<<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAA2HgAL/que-semiotica-lucia-santaella?part=5>>.
Acesso em: 27 de fev. 2015.

_____. **Teoria geral do signo**. São Paulo: Pioneira, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SOUZA, Maria Ivonete de. **Do saber ao cuidar: interdependência trabalho-educação no/do campo e a Amazônia Mato-grossense**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2007.

ZIZEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro. Contraponto, 1996, p.105-142.

Filmes:

A Greve. Dir. Sergei Eisenstein. Rússia: Goskino distribuidora. 1925. (82min). Preto e branco. Mudo.

A Encruzilhada. Dir. Walter Hill. EUA: Columbia Pictures do Brasil. 1986. (1h36min). Ingl. Legendado. Port.

A Ilha das Flores. Dir. Jorge Furtado. Brasil: Casa de Cinema de Porto Alegre, 1989. Color. (13min.) Port.

A Moça com Brincos de Pérola. Dir Peter Webber. Reino Unido: Imagens Filmes. 2004. Color. (1h40min). Ingl. Legendado. Port.

Chaplin. Dir. Richard Attenborough. Reino Unido: Carolco Pictures. 1993. Color. (2h23min). Ingl. Legendado. Port.

Cinema Paradiso. Dir. Gioseppe Tornatore. Itália: Cristalfilm. 1988. Color. (2h35min). Ita. Legendado. Port.

De olhos bem fechados. Dir. Stanley Kubrick. Reino Unidos: Warner Bros. 1999. Color. (2h39min). Ingl. Legendado. Port.

Limite vertical. Dir. Martin Campbel. EUA: Columbia Pictures. 2000. (2h4min). Ing. Legendado. Port.

O Encouraçado Potenkin. Dir. Sergei Eisenstein. Rússia: Goskino distribuidora. 1925. Preto e branco. (1h10min). Mudo.

O Grande Ditador. Dir. Charles Chaplin. EUA: Charles Chaplin Productions. 1940. Preto e branco (2h6min). Ing. Legendado. Port.

O Ilusionista. Dir. Neil Burger. Estados Unidos: Imagens Filmes. 2006. Color. (1h50min). Ingl. Legendado. Port.

O som ao redor. Kleber Mendonça Filho. Brasil: Vitrine Filmes. 2013. Color. (2h11min). Portugues.

Outubro. Dir. Sergei Eisenstein. Rússia: Goskino distribuidora. 1927. Preto e branco. (95min) Mudo.

Tempos Modernos. Dir. Charles Chaplin. Estados Unidos: Charles Chaplin Productions. 1936. (97min.). Mudo.

Zelig. Dir. Woody Allen. EUA: Fox films. 1983. (1h19min). Ing. Legendado. Port.

**APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR DA ESCOLA ESTADUAL
FLORESTAN FERNANDES**

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, CPF: _____, Diretor da **Escola Estadual Florestan Fernandes**, Assentamento 12 de Outubro, BR 163, KM 890, Cláudia – MT, autorizo o acadêmico de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT, Anézio Martins Santana, a coletar os dados nesta instituição para o desenvolvimento do trabalho de mestrado intitulado: **A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**, atuando em atividades que envolva alunos e professores da escola.

Cláudia - MT, 21 de janeiro de 2014

Diretor da Escola Estadual Florestan Fernandes

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntario (a), em uma pesquisa. Após ser informado (a), e no caso de aceitar, assine ao final deste documento, que será duas vias. Uma é sua e a outra do pesquisador. Em caso de recusa não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Tema do projeto: **LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E EDUCAÇÃO**: uma relação pertinente

Pesquisador Responsável: Anézio Martins Santana

Telefone para contato: 66 – 9631-6563

Objetivo da Pesquisa: Verificar a possibilidade concreta de proporcionar o conhecimento das técnicas de Linguagem Cinematográfica aos estudantes de Ensino Fundamental e Médio O **benefício desta pesquisa**: Instrumentalizar o estudante com os conhecimentos inerentes à Linguagem Cinematográfica.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu _____, RG: _____, CPF: _____. Abaixo assinado, concordo em participar do estudo “LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E EDUCAÇÃO: uma relação pertinente”, como sujeito, entendo que terei garantia de confidencialidade, ou seja, que apenas dados consolidados serão divulgados. Entendo também, que tenho direito a receber informações adicionais sobre o estudo a qualquer momento, mantendo contato com o pesquisador principal. Fui informado ainda, que a minha participação é voluntária e que se eu preferir não participar ou deixar de participar deste estudo em qualquer momento, isso não me acarretará qualquer tipo de penalidade. Compreendendo tudo o que me foi explicado sobre o estudo a que se refere este documento, concordo em participar do mesmo.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador principal:
Cuiabá-MT, 07 de fevereiro de 2014.

Anézio Martins Santana.

DADOS DO CEP UFMT/HUJM

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do HOSPITAL UNIVERSITÁRIO JÚLIO MÜLLER - UFMT

Shirley Ferreira Pereira – Coordenadora

ENDEREÇO:

Av. Fernando Correa da Costa, 2367 – Boa Esperança - CEP 78060-900, Cuiabá – MT.

Local de Atendimento: CCBS I - 1º Andar - Tel. (65) 3615-8254 - Merci

Email: cephujm@cpd.ufmt.br