



UnB

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PROF-ARTES)**

Guilherme Augusto Meirelles Sampaio

**A ABORDAGEM TRIANGULAR EM CONSONÂNCIA COM A EDUCAÇÃO
AUDIOVISUAL: uma pesquisa narrativa na Secretaria de Estado de Educação do
Distrito Federal**

Brasília
2023



UnB

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PROF-ARTES)**

**A ABORDAGEM TRIANGULAR EM CONSONÂNCIA COM A EDUCAÇÃO
AUDIOVISUAL: uma pesquisa narrativa na Secretaria de Estado de Educação do
Distrito Federal**

Guilherme Augusto Meirelles Sampaio

Dissertação submetida à banca examinadora para a obtenção do título parcial de Mestre, pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes; Área de concentração: Ensino de Artes; Linha de pesquisa: Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Canova Gonçalves

Brasília
2023

SS192a Sampaio, Guilherme Augusto Meirelles

A ABORDAGEM TRIANGULAR EM CONSONÂNCIA COM A EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL: uma pesquisa narrativa na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal / Guilherme Augusto Meirelles Sampaio; orientador Felipe Canova Gonçalves. - Brasília, 2023.

166 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) - Universidade de Brasília, 2023.

1. Abordagem Triangular e Educação Audiovisual. 2. Formação docente. 3. Identidade cultural. I. Gonçalves, Felipe Canova, orient. II. Título.

Guilherme Augusto Meirelles Sampaio

**A ABORDAGEM TRIANGULAR EM CONSONÂNCIA COM A EDUCAÇÃO
AUDIOVISUAL: uma pesquisa narrativa na Secretaria de Estado de Educação do
Distrito Federal**

Brasília, fevereiro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Felipe Canova Gonçalves
Universidade de Brasília
Orientador

Prof. Dr. Erizaldo Cavalcanti Borges Pimentel
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF
Avaliador - Membro Externo

Prof. Dr. Rafael Litvin Villas Bôas
Universidade de Brasília
Avaliador – Membro Interno

Prof. Dr. José Mauro Ribeiro
Universidade de Brasília
Avaliador – Suplente

[...] O mar da história
é agitado.
As ameaças
e as guerras
havemos de atravessá-las,
rompê-las ao meio,
cortando-as
como uma quilha corta
as ondas.

(Vladimir Maiakovski)

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer... por esta tão importante conquista... aos meus professores, sobretudo os que em algum momento me levaram, não à matéria, mas à autoestima e à aprendizagem; um agradecimento à minha mãe, que nas inelutáveis vezes que me ajudou nas recuperações de final de ano, soube compartilhar seu próprio método de aprendizagem, fazendo comigo resumos, gráficos, diagramas e questionários; um agradecimento à Naara, que me mandou via WhatsApp o edital do Prof-Artes e me aguentou como se eu fosse seu aluno, tirando dúvidas sobre o mundo acadêmico; aos meus colegas do mestrado, principalmente a Adriana, a Erika, a Lya e a Thaís, que fizeram parte comigo de trabalhos de grupo muito criativos, em três disciplinas, durante o curso, e tínhamos nosso grupo particular de WhatsApp para compartilhamento de tudo, principalmente, de incentivo; um agradecimento sincero aos meus dois orientadores, o André Luís e o Felipe Canova, pela dedicação ao conhecimento, com o afim de pesquisar, desenvolver e alcançar novas ideias; valorizo imensamente todos os reitores que defendem as universidades como as mais importantes autarquias do nosso país, pelo bem da liberdade de pensamento e pelo bem da nação; um agradecimento e um adeus ao meu peixe betta, o Beerfish, que em nenhum momento me atrapalhou na concentração; um agradecimento ao meu filho, Benjamim Sampaio: cada SS que ele tira na escola, em seu terceiro ano do primário, é como o castelo mais nobre que se ergue ante os meus olhos. Obrigado aos membros da banca, Zaldo Borges e Rafael Litvin, por fazerem parte dessa significativa jornada acadêmica. Enorme gratidão ao professor João Rafael, também mestre pelo Prof-Artes, que em sua dissertação fez análise importante sobre a experiência na passagem ao ato de criação, baseada na proposta de Alain Bergala e que me emprestou seu livro de metodologia de pesquisa qualitativa em forma narrativa. Metodologia de pesquisa é vital para a investigação acadêmica e eu encontrei a minha. Gratidão à Potira, minha prima, que é também professora universitária e me ajudou na revisão do meu memorial descritivo. Obrigado à Jeane, que também me ajudou com o memorial descritivo: ela me levou a fazer as pazes com a ABNT. Agradeço inclusive meu amigo Danilo, que criou um ecossistema de construção comunitária e fez comigo meu chalé com tijolos ecológicos na Chapada dos Veadeiros, em plena pandemia. Uma obra que parecia interminável, que ainda está por fazer alguns acabamentos, mas que está agora funcional e habitável – A presente dissertação, que acaba de encerrar minha narrativa acadêmica, espero que esteja, igualmente, funcional. Por último, agradeço ao Prof-Artes, à EAPE, à UnB, à CAPES e à SEEDF, pelo fomento à pesquisa científica aos professores de Brasília.

RESUMO

Atualmente há estudos nas ciências pedagógicas que buscam elucidar a importância do ensino-aprendizagem da linguagem audiovisual no âmbito escolar que, através de atividades de criação artística, estimulem o desenvolvimento intelectual e a autonomia do estudante. A partir da experiência pedagógica na SEEDF e da adoção da metodologia *pesquisa narrativa*, o objetivo desta investigação é analisar o uso e a adequação da Abordagem Triangular, composta por três ações pedagógicas, quais sejam: a *leitura de obra de arte*, o *fazer artístico* e a *contextualização*, em três projetos de educação audiovisual, sendo eles, de curta-metragem de ficção, de filmes-carta e de programas de entrevistas. Essas ações demonstraram-se promissoras para possíveis projetos educacionais de audiovisual, com propósito libertador.

Palavras-chave: Linguagem audiovisual; Abordagem Triangular; gesto de criação; cinema; curta-metragem de ficção; filme-carta; programa de entrevista; autonomia do estudante.

ABSTRACT

Currently there are studies in pedagogical sciences which seek to elucidate the importance of the teaching-learning of audiovisual language in the school environment which, through artistic creation activities, stimulate the intellectual development and autonomy of the student. The aim of this research is to analyze, from the pedagogical experience in SEEDF and based on the narrative research methodology, the consonance between the Triangular Approach and Audiovisual Education in Basic Education. In three audiovisual projects at school, fiction short films, letter-films and interview programs, the actions of reading, making and contextualizing, which compose the Triangular Approach, proved to be feasible for the teaching-learning of audiovisual in school, with liberating purposes.

Keywords: audiovisual language; Triangular Approach; creative gesture; fiction short film; film- letter; interview program; student autonomy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CED 04/TAG – Centro Educacional 04 de Taguatinga

CED 06/CEI – Centro Educacional 06 de Ceilândia

CEF 19/TAG – Centro de Ensino Médio 19 de Taguatinga

CEMSO – Centro de Ensino Médio Setor Oeste

Curta – curta-metragem

DBAE – Disciplined-Based-Art Education

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

IdA/UnB – Instituto de Artes da Universidade de Brasília

NTICs – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

PD – Projetos Diversificados

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

PAS – Programa de Avaliação Seriada

PROF-ARTES – Programa de Mestrado Profissional em Artes

SINPRO-DF – Sindicato dos Professores do Distrito Federal

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

TV – Televisão

UnB – Universidade de Brasília

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURA 01 – Quadro do curta <i>Deixe o Barro Secar</i>	54
FIGURA 02 – Quadro de vídeo produzido em curso de formação continuada.....	55
FIGURA 03 – Imagem do festival de curta das escolas públicas do DF	55
FIGURA 04 – Imagem do festival de curta das escolas públicas do DF	56
FIGURA 05 – Quadro do curta <i>As Probabilidades de Um Rolê</i>	69
FIGURA 06 – Quadro de filme-carta - reflexão política	83
FIGURA 07 – Quadro de filme-carta - carta de demissão	84
FIGURA 08 – Quadro de filme-carta - à Nathalia do futuro	85
FIGURA 09 – Quadro de filme-carta - ao Vasco da Gama	85
FIGURA 10 – Quadro de filme-carta - à Leticya do Futuro	86
FIGURA 11 – Quadro de filme-carta - à Vida.....	86
FIGURA 12 – Quadro de filme-carta - ao falecido pai	87
FIGURA 13 – Quadro de filme-carta - ao Miguel de dois anos atrás.....	88
FIGURA 14 – Quadro de filme-carta - ao Wendel do futuro.....	88
FIGURA 15 – Quadro de filme-carta - “Luto”	89
FIGURA 16 – Quadro de filme-carta - filme-carta em animação	90
FIGURA 17 – Quadro de filme-carta - “Sobre o meu amor”	90
FIGURA 18 – Imagem dos alunos preparando o programa de entrevistas.....	98
FIGURA 19 – Imagem do <i>script</i> de um programa de entrevistas	99
FIGURA 20 – Quadro de programa - “Casos de Família”	99
FIGURA 21 – Quadro de programa - entrevista à tiktokker	100
FIGURA 22 – Quadro de programa - entrevista ao professor.....	101
FIGURA 23 – Quadro de programa - “Passa ou Repassa”	101
FIGURA 24 – Quadro de programa - entrevista a MCs	102
FIGURA 25 – Quadro de programa - entrevista a negacionistas	103

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 APONTAMENTOS TEÓRICOS.....	18
1.1 A ABORDAGEM TRIANGULAR.....	19
1.2 TER UMA EXPERIÊNCIA	28
1.3 CRIAR	34
1.4 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS.....	37
1.5 O CIBERESPAÇO E SEUS LEITORES	40
1.6 EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL.....	42
1.6.1 Cinema e ato de criação.....	42
1.6.2 Cinema e emancipação.....	46
2 A SITUAÇÃO DO EDUCADOR PARA A EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL	52
2.1 CRIAÇÃO DE CURTA-METRAGEM DE FICÇÃO	56
2.2 CRIAÇÃO DE FILMES-CARTA	59
2.3 CRIAÇÃO DE PROGRAMAS DE ENTREVISTAS	62
3 ABORDAGEM TRIANGULAR E EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL.....	65
3.1 TRIANGULANDO A CRIAÇÃO DE CURTA DE FICÇÃO.....	68
3.2 TRIANGULANDO A CRIAÇÃO DE FILMES-CARTA	76
3.2.1 Analisando filmes-carta	83
3.3 TRIANGULANDO A CRIAÇÃO DE PROGRAMAS DE ENTREVISTAS	92
3.3.1 Analisando programas de entrevistas.....	98
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
APÊNDICES	116
ANEXO.....	121

INTRODUÇÃO

Inicialmente, o professor tem o vislumbre de conhecer a sétima arte e um certo interesse em aprender sobre a escrita de roteiros; depois, de repente, faz-se presente essa linguagem nas suas práticas de ensino no contexto escolar; E, por fim, ele se engaja em uma investigação acadêmica para descobrir como se ensina o audiovisual na educação básica. Devo dizer que sou eu esse professor, que ora se apresenta como o autor da presente pesquisa, na qual revelarei certa urgência em tornar produtiva a educação audiovisual em todas as escolas Brasil afora.

Antes de pretender sugerir a produção de filmes por estudantes, minha aprendizagem no cinema era, então, apenas um desejo pessoal, focado na escrita de roteiros. Meu gosto pela escrita alimentou esse desejo, ainda que eu tenha sido sempre um escritor bissexto¹. Mas, inesperadamente, surgiu essa possibilidade de fazer um filme de cinco minutos, com alunos, para inscrever em um festival voltado para estudantes de escolas públicas. Minha primeira experiência então com a linguagem audiovisual como prática de ensino de artes foi a partir do Festival de Filmes de Curta-Metragem das Escolas Públicas de Brasília, na edição de 2015, quando me encorajei a propor a criação de um curta na escola. Na verdade, foi uma solicitação direta do então diretor do Centro de Ensino Médio Setor Oeste – CEMSO. Era meu início na carreira do magistério e aquela solicitação possuía a dimensão de um desafio profissional – algo, como eu disse, inesperado, que me desestabilizou, posto que não possuo formação acadêmica em audiovisual.

Após a experiência no CEMSO, segui atuando com artes em sala de aula e procurando me preparar melhor para levar meus estudantes a participarem do festival de filmes dos estudantes das escolas públicas de Brasília, que teve seguidas edições anuais². De alguma forma, eu aproveitava o festival como pretexto para convencer os estudantes a criarem filmes nas escolas em que atuei, alimentando o desejo e a expectativa de terem seus filmes aprovados por uma seleção para então exibi-los em público. Ao mesmo tempo em que eu precisava aprimorar a minha própria desenvoltura pedagógica na prática de educação audiovisual, eu buscava construir conhecimento sobre a linguagem audiovisual através de cursos de formação

¹ O epíteto “escritor bissexto” foi consolidado por Manoel Bandeira, quando lançou sua Antologia dos Poetas Bissextos Contemporâneos, em 1946. O escritor bissexto é aquele que escreve esporadicamente. Outras variações do termo têm sido utilizadas: poeta bissexto; cineasta bissexto.

² Em 2015 ocorreu a primeira edição do Festival de Filmes das Escolas Públicas de Brasília, que contou com edições em 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020, sendo que, neste ano, ocorreu em sua versão totalmente *on-line*, em decorrência da pandemia. O projeto foi descontinuado devido a mudança de gestão na EAPE, que acarretou na extinção do Canal E, que concentrava um importante grupo de trabalho voltado para a produção de audiovisual, patrocinado pela SEEDF.

continuada. Com o passar dos anos, percebi que poderia e deveria diversificar a linguagem audiovisual nas minhas aulas e desviei minha atenção para o gênero documentário, elaborando uma proposta simples de criação de programas de entrevistas em sala de aula.

Acabei ingressando no Programa de Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes, no intuito de construir um conhecimento mais específico na educação audiovisual, para então desenvolver uma proposta pedagógica. Iniciei o mestrado no início de 2021, ano em que o mundo enfrentava a pandemia da Covid-19. O Prof-Artes é um mestrado profissional e, como condição, deve ser realizado por professores de artes, simultaneamente à sua atuação em regência. Em 2021, em respeito às medidas de restrição ao contágio da doença, o DF adotou o ensino híbrido – aulas presenciais e a distância, para possibilitar um rodízio entre os estudantes e garantir um distanciamento entre as carteiras nas salas de aula.

Com as condições do ensino híbrido, o trabalho era muito desgastante, pois exigia a elaboração de materiais didáticos, tanto no formato digital, para as aulas a distância, quanto no formato físico, para as aulas presenciais. Além disso, no segundo semestre do mestrado eu precisava definir qual seria o produto a ser apresentado na minha qualificação, com o pretendido formato de uma proposta pedagógica. Precisava de um trabalho de campo para desenvolver a pesquisa. Então, o foco principal da minha análise passou a ser o trabalho que realizei com filmes-carta e com jogos lúdicos de criação de programas de entrevistas, no Centro de Ensino Médio 06 de Ceilândia – CED 06 Ceilândia, em 2021. As aventuras com curta-metragem também fazem parte do presente texto, compondo a pesquisa, porém, as experiências com filmes-carta e programas de entrevistas possuem uma riqueza de análise maior, por se tratarem de projetos educacionais realizados enquanto eu cursava o mestrado. Trata-se o filme-carta de uma linguagem cinematográfica/audiovisual em que a partir da escrita de uma carta produz-se um filme; é um filme feito com base na leitura de uma carta. Baseei-me especificamente na leitura do livro *Cinema de Brincar*, organizado por Cezar Migliorin e Isaac Pipano, para a realização da proposta com os filmes-carta. Mas, quanto à realização das atividades lúdicas de programas de entrevistas, não me baseei em nenhuma sugestão autoral no campo do ensino audiovisual, e considero crucial apresentar esta proposta pedagógica, bem como a análise dos seus resultados.

O projeto de pesquisa inicialmente objetivava o desenvolvimento de uma proposta pedagógica de atividades de audiovisual, fazendo uso da ludicidade e da teatralidade. Mas até a metade do curso, a temática se modificou algumas vezes, assim como o título. No final do segundo semestre do mestrado, mudei de orientador. O docente que aceitou o meu convite para a substituição, o Prof. Dr. Felipe Canova Gonçalves, tranquilizou-me ao afirmar que a mudança

de orientador não é tão incomum e que está ligada estritamente a questões temáticas da pesquisa. E já nas primeiras reuniões pelo *Microsoft Teams*, entendeu que eu precisava me desprender da vontade de elaborar uma proposta pedagógica e assumir a missão de escrever uma dissertação.

Aceitei o desafio e mergulhei nas revisões sobre as metodologias de pesquisa científica. Durante essas reuniões iniciais, o orientador me apresentou a pesquisa de mestrado do professor João Rafael Teixeira Barbosa, mestre em Artes, pelo programa do Prof-Artes, e a partir da sua dissertação, conheci a metodologia pesquisa narrativa³, que é justamente a estratégia investigativa que estruturou o seu texto acadêmico. Adotei essa metodologia porque tive a clareza de que seria adequada para o desenvolvimento da minha dissertação, apresentando a minha experiência de trabalho com o ensino audiovisual, em diálogo com uma importante base teórica que tem enriquecido a minha prática educacional – a Abordagem Triangular⁴.

Ao assumir a estratégia investigativa da pesquisa narrativa, escolhi a obra *Pesquisa Narrativa – experiência e história em pesquisa qualitativa*, dos organizadores Jean Clandinin e Michael Connelly, como base fundamental para a minha escrita acadêmica. Segundo os autores:

Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa no meio do viver e do contar, do reviver e recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas perspectivas: individual e social. [...] pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 51)

A partir da escolha da metodologia, pude antever a minha defesa de mestrado. Dentro dessa estrutura de escrita acadêmica, privilegiei a autobiografia, tendo como foco os meus relatórios pessoais, embora as vivências com os estudantes também sejam ricas de material biográfico a ser narrado, no que se refere à experiência com os filmes-carta e com os programas de entrevistas. Sobretudo os filmes-carta trouxeram relatos próprios dos estudantes, representativos do seu olhar sobre ser estudante na realidade pandêmica.

Em síntese, minhas experiências na educação audiovisual foram, de um lado, inconsistentes, para não dizer, frustrantes, de outro, enriquecedoras. Experiências estas, que se desenvolveram, em um crescente, pois tudo começou a partir de um desafio, que é a minha

³ Pesquisa narrativa é uma metodologia de pesquisa que tem sido adotada em abordagens qualitativas das ciências educacionais, tornando as experiências dos professores/educadores relevantes no pensar a educação: “pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência” (Clandinin e Connellin, 2015, p. 51).

⁴ A Abordagem Triangular é uma proposta pedagógica sistematizada pela Prof.^a Dr.^a Ana Mae Barbosa, originalmente para o ensino de Artes Visuais, mas que constantemente vem sendo experienciada como base pedagógica para o ensino de outras linguagens artísticas. A Abordagem Triangular, consiste em ensinar Artes por meio das três ações concomitantes: *leitura de obras de artes, fazer artístico e contextualização*.

busca por uma proposta pedagógica de abordagem do audiovisual nas aulas de artes, visando a criação de filmes para o referido festival.

A narrativa que conta essas experiências é então iniciada a partir de um desafio e, por ser estruturada dentro de um texto narrativo em primeira pessoa, possui relevância social na medida em que expressa experiências na educação audiovisual, com objetivos claros, ao verificar que a Abordagem Triangular se configura enriquecedora para professores que busquem ensinar o audiovisual na educação básica. Beneficiam-se educadores e educandos nessa aprendizagem tão urgente. Revelar-se-á aos professores que a educação audiovisual é urgente e está ao alcance de todos.

Apresentar o tema da pesquisa, bem como problematizá-lo, não é uma tarefa fácil. Tive dificuldade em definir o problema da pesquisa e creio que isso tenha gerado um caleidoscópio de ideias e me desestabilizado durante boa parte do período do mestrado. Mas, conhecer a metodologia da pesquisa narrativa me devolveu autoconfiança na definição do fenômeno da pesquisa, que se dá, não antes, mas no decorrer do processo: “Na medida em que refletimos sobre os fenômenos em uma pesquisa narrativa, pensamos em responder a questões tais como: Sobre o que é a sua pesquisa narrativa? Qual é a experiência de seu interesse enquanto pesquisador narrativo?” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 169). Antes de entender que minha pesquisa teria como corpo a própria experiência na educação audiovisual, arrisquei diferentes problematizações, às quais não fui capaz de levantar as bases teóricas necessárias. Como abordar o audiovisual na sala de aula por meio de jogos teatrais? Como combater as *fake news* por meio da educação audiovisual? Como abordar o audiovisual em sala de aula através de um jogo cênico entre ficção e realidade? Decerto, em todo o processo se fez necessário definir o tema sobre o qual minha pesquisa tomava corpo. Foi a metodologia de pesquisa narrativa, portanto, que me deu ângulo de visão para definir o tema da pesquisa e a respectiva problematização: quais são os resultados esperados a partir da Abordagem Triangular, em consonância com a educação audiovisual, no contexto da educação básica? Este último é então o problema da minha pesquisa e possivelmente é suscetível de solução.

A linha de pesquisa *abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes*, sugerida pelo programa do Prof-Artes, enquadrou-se na presente investigação científica, tendo esta como objetivo geral: analisar, a partir de experiência pedagógica na SEEDF, a consonância entre a Abordagem Triangular e a educação audiovisual, no âmbito escolar; e como objetivos específicos: relatar as combinações entre o ensino audiovisual baseado na Abordagem Triangular e outras propostas pedagógicas de autores mais ligados à epistemologia da linguagem audiovisual; analisar se o que se espera da Abordagem Triangular na Educação

Artística é também o que se espera da educação audiovisual baseada na mesma abordagem pedagógica, como por exemplo, o acesso às expressões culturais mais restritas à elite hegemônica, a busca pela aprendizagem autônoma do estudante, o estímulo à capacidade crítica do estudante e, sobretudo, o estímulo à capacidade de apreciação de obras de arte, para que se alcancem níveis mais conscientes de análise e contextualização; outro objetivo específico é analisar se a Abordagem Triangular é viável para a criação de uma proposta pedagógica de audiovisual, a ser realizada na Educação Básica.

Esta é então uma investigação acadêmica que parte das minhas experiências educacionais mais recentes, entre elas, as que ocorreram em 2021, ainda na realidade pandêmica, durante o mestrado no Prof-Artes, baseando-se principalmente na análise dos filmes-carta e dos jogos lúdicos de programas de entrevistas. Outros materiais de análise, foram os relatórios dos estudantes que continham sua autoavaliação. O *corpus* dessa investigação, portanto, percorre entre as minhas experiências com a abordagem do audiovisual em sala de aula e as análises dos objetos da pesquisa, com base nos pressupostos teóricos.

A dissertação é composta de quatro capítulos em diálogo com a escrita de campo na forma de narrativa, em primeira pessoa, característica da metodologia de pesquisa narrativa. Sendo assim, em cada capítulo há uma introdução, que sustenta esse gênero textual, mantendo-me como o educador/pesquisador/narrador da história.

No primeiro capítulo, trago os pressupostos teóricos da Abordagem Triangular, primeiramente apresentando os seus primórdios, advindos da atuação da pesquisadora Ana Mae Barbosa em prol do ensino das artes visuais. O desígnio da triangularidade no ensino/aprendizagem, proposto pela pesquisadora, possui três ações básicas: o *fazer artístico*, a *leitura da obra de arte* e a *contextualização*. A Abordagem Triangular é então estudada, para em seguida consubstanciar-se a sua adequação ao ensino do audiovisual na educação básica. Em seguida, incluo uma reconhecida base filosófica que fundamenta a proposta triangular, segundo a própria pesquisadora, oriunda das subjetividades de John Dewey. Levanto questões relevantes sobre a sua concepção da *experiência estética* – relevantes, sobretudo, para esta pesquisa. Depois, apresento a filosofia de Michel Serres, especificamente, a sua analogia da travessia de um rio, contida no capítulo “Criar”, que muito dialoga com o “Ter uma experiência”, de Dewey: “Ninguém sabe nadar de fato antes de ter atravessado, sozinho, um rio largo e impetuoso, um braço de mar agitado” (SERRES, 1993, p. 11). Apresento também, nesse capítulo uma importante relação entre a educação, as tecnologias e os desafios na educação para a aprendizagem cada vez mais influenciada pela linguagem digital. E fecho o

primeiro com duas abordagens pedagógicas sobre a educação audiovisual, oriundas de dois cineastas estudiosos muito representativos para esta pesquisa.

No segundo capítulo, contextualizo: situo o educador/pesquisador em um conflito com a realidade da produção do audiovisual na escola – o fazer artístico em contraposição às complicações resultantes das forças antagônicas. E diante dessas dificuldades, apresento as minhas experiências com o Festival de Filmes de Curta-Metragem, com os filmes-carta e com os jogos lúdicos de programas de entrevistas que experienciei com meus estudantes, influenciado pela proposta pedagógica de Ana Mae Barbosa.

No terceiro capítulo, trago uma reflexão sobre as três experiências – as produções de curta-metragem de ficção, de filmes-carta e de atividades lúdicas de programas de entrevistas. A partir da elucidação dos resultados esperados, faço apontamentos direcionados aos materiais audiovisuais realizados pelos estudantes ao longo das experiências relatadas na investigação.

E no quarto capítulo, nas considerações finais, reafirmo a consonância da Abordagem Triangular com a educação audiovisual. No que tange ao conteúdo filosófico e, digamos, literário, apresento o desfecho da minha pesquisa narrativa. Deixo clara a urgência de tornar-se presente a educação audiovisual no âmbito escolar, consciente de que deve haver interesse claro do Estado. Procuro defender que qualquer professor pode aprender a linguagem audiovisual, em sua formação continuada, e torná-la presente na sua escola, até que se alcance uma movimentação expressiva por parte dos nossos estudantes. Protagonizemo-nos. Ideal seria a presença de disciplinas de educação audiovisual desde a formação do professor nas universidades.

O resultado da presente pesquisa culmina então no anexo – uma proposta pedagógica de atividades de audiovisual na escola, guiada pela Abordagem Triangular. As atividades são de filmes-carta, de programas de entrevistas e de pequenos curtas de ficção. *TRIANGULANDO O AUDIOVISUAL – faça enquanto aprende, aprenda enquanto faz*. Este é o título.

1. APONTAMENTOS TEÓRICOS

Ainda dentro da narrativa, é necessário que sejam apresentadas algumas características que constituem a minha formação pessoal, enquanto educador/pesquisador. Minha graduação foi na UnB, em Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas, tendo cumprido um currículo abrangente, com duração de cinco anos, incluindo disciplinas nos Departamentos de Artes Visuais e de Música. Além disso, exigia créditos de disciplinas denominadas Módulos Livres, que poderiam ser de diferentes cursos da Universidade de Brasília. Cumpri então todos esses créditos em disciplinas do Departamento de Letras, por acreditar que possuía um gosto pela escrita.

Através das disciplinas que cursei no Departamento de Artes Visuais, quando eu era graduando em Educação Artística, conheci a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. A minha identificação por esta proposta pedagógica foi instantânea, posto que se tratava do meu *devoir*, que determinaria meu posicionamento como educador, para o ansiado papel de promover a mais auspiciosa formação cidadã, a partir do desenvolvimento da capacidade crítica do estudante e do estímulo à sua autonomia, no processo de ensino/aprendizagem.

Ainda que o desenvolvimento da Abordagem Triangular tenha partido da experiência educacional e científica, no campo das Artes Visuais, já era patente a abertura, tanto por parte da autora quanto por parte da sua pedagogia, a aplicabilidade nas diversas áreas de conhecimento no campo das Artes. As Cênicas não poderiam ficar de fora desta experimentação, enquanto arte histórica, inerente ao homem, que perpassa as origens, as guerras, as conquistas, os movimentos libertadores e os contextos políticos, econômicos e sociais. O Teatro é uma arte de apreciação histórica e global. A consonância entre a Abordagem Triangular e o ensino de teatro já está confirmada⁵, mas o que está em debate nesta dissertação é a sua consonância com o ensino audiovisual. Finalizado o curso de Educação Artística, e já presente no magistério, exercendo a carreira de professor, busquei a formação continuada. O desejo de adquirir conhecimento e experiência em cinema já era consciente. Na mesma proporção, era inconsciente o desejo de abordar o cinema na sala de aula e de sugerir aos estudantes a produção de filmes. Os cursos de cinema que escolhi eram então voltados para a escrita de roteiros cinematográficos, mas, com o tempo, agigantou-se em mim, não o conhecimento, mas a curiosidade sobre todos os processos da realização de um produto

⁵ A título de exemplo, as menções às palavras-chave “teatro” e “abordagem triangular” quando pesquisadas em conjunto no Google Acadêmico têm como resultado uma infinidade de publicações.

cinematográfico, abrangendo-se ainda para a linguagem audiovisual. E se o pontapé inicial foi em escrita de roteiro, conseqüentemente, é a narrativa clássica⁶ que inaugura a minha experiência no ensino audiovisual, no meu desafio de abordar essa linguagem artística no ambiente escolar.

O que pretendo por meio da presente dissertação é mostrar que a Abordagem Triangular oferece uma possibilidade para o professor desenvolver uma metodologia de abordagem do audiovisual em sala de aula, com viés de estímulo à crítica, à análise de filmes e à contextualização histórica, que permita aos estudantes o entendimento do audiovisual, não como meros consumidores, mas muito além disso, como criadores de novas possibilidades dentro da múltipla linguagem.

1.1 A ABORDAGEM TRIANGULAR

A Abordagem Triangular é uma proposta pedagógica para o ensino das artes, enviesada por três ações complementares: a *leitura da obra de arte*, o *fazer artístico* e a *contextualização*. Ao sistematizar sua proposta, a autora espera que o ensino/aprendizagem de artes alcance propósitos que vão muito além da simples produção de desenhos orientados pelo professor. Espera-se então o estímulo à leitura contextualizada de uma obra de arte, com ênfase na capacidade crítica dos educandos, de modo a tornar a leitura da obra mais analítica e comprometida com aspectos históricos, culturais e sociais.

Para uma triangulação cognoscente que impulse a percepção da nossa cultura, da cultura do outro e relativize as normas e valores da cultura de cada um, teríamos que considerar o fazer, a leitura das obras de arte ou do campo de sentido da arte e a contextualização, quer seja histórica, cultural, social etc. (BARBOSA, 2014, p. XXXII)

Sobre a ação da *leitura da obra de arte*, Barbosa (1998) sugere que o aluno alcance o questionamento, a busca, a descoberta e a capacidade crítica, em um processo de ensino-aprendizagem em que o conhecimento é construído pelo próprio aluno – não é mera recepção do conhecimento transmitido pelo professor e não é educação bancária; Sobre o *fazer*, Barbosa (1998) tem preocupação com a releitura de obras e afirma que há nessa ação um potencial para

⁶ A narrativa clássica é referida na presente pesquisa como toda história fictícia que contém protagonista, conflito e desfecho, e que é capaz de levar o espectador à emoção, guiado por sua identificação com o protagonista. De acordo com teóricos, a indústria cinematográfica de Hollywood é a maior representação da narrativa clássica no cinema. Significando algo similar, Robert McKee denomina o *design clássico*: “é uma história construída ao redor de um protagonista ativo, que luta contra forças do antagonismo fundamentalmente externas para perseguir seu desejo, em tempo contínuo, dentro de uma realidade ficcional consistente e causalmente conectada, levando-o a um final fechado com mudanças absolutas e irreversíveis” (MCKEE, 2006, p. 55).

uma problematização que leve à criação artística, mas deve-se evitar um *fazer artístico* em que a releitura se resume a uma atividade de repetição constante ou mera cópia; Sobre a *contextualização*, “contextualizar é estabelecer relações. Nesse sentido, a contextualização no processo de ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade” (BARBOSA, 1998, p. 38).

As três ações da Abordagem Triangular são também concomitantes. Segundo Barbosa (2014), a ação denominada *contextualização* é essencial na educação contemporânea, nas suas vertentes humanísticas. “Talvez seja em relação à *contextualização* que a Abordagem Triangular tenha se transformado nos últimos anos pela ação recriadora de professores e pesquisadores” (BARBOSA, 2014, p. XXXIII).

A pesquisadora lançou sua pedagogia no livro *A Imagem no Ensino da Arte*, apresentando o que inicialmente chamou de Metodologia Triangular e, após revisão de seus estudos, passou a designar como Proposta Triangular ou Abordagem Triangular. Para a autora, “metodologia é construção de cada professor em sua sala de aula” (BARBOSA, 2014, p. XII). Daí veio a substituição do termo. E, apesar de haver mais de trinta anos desde a publicação da primeira edição do importante livro, em 1991, a Abordagem Triangular não se esgota, ao contrário, é apropriada por professores e pesquisadores das diferentes linguagens artísticas.

É necessário o entendimento de como ocorreu a sistematização da Abordagem Triangular pela pesquisadora. Até porque, é essa compreensão que nos leva a perceber a importância do seu uso nos processos de ensino/aprendizagem por professores de artes e nos projetos artísticos adotados pelas escolas. Devemos entender que o ensino de arte enriquece na medida em que associa a produção artística com a análise crítica dos elementos estéticos e com os contextos relacionados a cada obra de arte. Devemos entender, portanto, que o ensino de arte deve compreender o *fazer artístico*, a *leitura da obra de arte* e a *contextualização*.

Barbosa (2014) afirma que a criação de imagens nas aulas de arte desenvolve a inteligência da criança, mas somente a produção artística não é suficiente para torná-la capaz de fazer uma leitura crítica sobre as imagens produzidas por artistas ou sobre as imagens do mundo ao seu redor. Nossa aprendizagem informal, na contemporaneidade, é determinada cada vez mais pela presença da imagem. E isso se faz consciente ou inconscientemente. É necessário, então, segundo a autora, que lancemos mão de uma alfabetização visual, na capacitação dos alunos para decodificar as imagens fixas das artes visuais e as imagens em movimento do cinema, da televisão e dos meios digitais. A ideia de gramática visual, originalmente, foi defendida por um grupo de pesquisadores que participaram dos congressos do Basic Design

Movement, “sobre a expressão do adolescente na arte e no artesanato” (BARBOSA, 2014, p.36), na Inglaterra, a partir dos anos de 1950.

Seus alunos estudavam a gramática visual, sua sintaxe e seu vocabulário, dominando elementos formais como ponto, linha, forma, espaço positivo e negativo, divisão de área, cor, percepção e ilusão, signo e simulação, transformação e projeção, e não só na imagem produzida por artistas, mas também na imagem da propaganda, como na embalagem de suco de laranja. (BARBOSA, 2014, p. 37)

Nos anos de 1980, ainda segundo Barbosa (2014), o Getty Center for Educational in the Arts levantou o alicerce para uma preparação de professores de artes nos Estados Unidos, o que foi chamado de Disciplined-Based-Art Education – DBAE. Este centro de formação de professores possuía, como propostas de ensino de arte, a produção artística, a história da arte, a crítica e a estética, abordadas em quatro disciplinas. As quatro disciplinas propostas pelo DBAE, segundo o reconhecido arte-educador, Eisner (1988), citado por Barbosa (2014), são as quatro coisas mais importantes que se podem fazer com arte.

Para ele, o trabalho prático de estúdio ajuda a aprender como criar imagens que tenham poder expressivo, coerência, *insight* e ingenuidade. A crítica de arte desenvolve a habilidade de ver e não apenas olhar as qualidades que constituem o mundo visual, um mundo que inclui e excede as obras de arte. A história da arte ajuda as crianças a entender algo do lugar e tempo nos quais as obras de arte são situadas. “A estética esclarece as bases teóricas para julgar a qualidade do que é visto”. (EISNER, 1988 apud BARBOSA, 2014, p. 38)

Barbosa (2014) aponta para o fato de que o trabalho desenvolvido no México após a Revolução Mexicana, em 1910, pelas Escuelas al Aire Libre é precursor do DBAE e foi, em sua visão, o movimento mais importante da América Latina para o ensino de arte, que gerou o movimento muralista mexicano. Segundo Barbosa (2014), a contribuição das Escuelas al Aire Libre está na presença de um fazer artístico ligado à leitura dos padrões estéticos da arte nacional pertencentes à sua história, com intuito de estimular a consciência cultural e política do seu povo e, conseqüentemente, recuperar sua cidadania. Tal resultado a partir deste movimento certamente propicia mais adiante, na presente dissertação, um importante debate sobre o desenvolvimento cultural que o Brasil deve buscar, com a ajuda do ensino audiovisual nas escolas.

Consideremos, a partir do que foi levantado pela pesquisadora, a importância de trazermos para o ensino de arte a gramática da imagem fixa, no que tange à aprendizagem das artes visuais, e a gramática da imagem em movimento, no que tange à aprendizagem do audiovisual. Ainda, segundo a pesquisadora, “a linguagem audiovisual é um terreno fértil” para a experiência educacional com o uso da Abordagem Triangular. (BARBOSA, 1998, p. 38). Supõe-se que a realidade levantada pela autora, no contexto da última década do século passado,

é ainda presente e mais significativa na atualidade, em que a comunicação nos meios digitais se potencializou exponencialmente nas primeiras décadas no novo milênio. Sem se aprofundar claramente no âmbito político, a citação abaixo não apenas confirma a sua significação, no seu contexto histórico original, como dá ênfase à importância de um ensino-aprendizagem, na atualidade, que não despreze a *leitura de obra de arte*.

Num país onde políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura é fundamental, e a leitura da imagem artística, humanizadora. Em arte-educação, a [Abordagem Triangular] tem correspondido à realidade do professor que temos e à necessidade de instrumentalizar o aluno para o momento em que vivemos, respondendo ao valor fundamental a ser buscado em nossa educação: a leitura, a alfabetização. (BARBOSA, 1998, p. 35)

Barbosa (2014) sintetiza imprescindíveis debates sobre a importância do exercício da *leitura de obra de arte*, que abranja uma análise crítica à obra, que contenha um julgamento ou uma avaliação, e que seja aberta à *contextualização* histórica, sob o ponto de vista de cada geração, nas suas respectivas características sociais. Essas discussões abarcam o desenvolvimento, em congressos, sobretudo na Inglaterra e nos Estados Unidos, de um entendimento acerca do ensino de arte, que defende mais do que a existência do *fazer artístico*, da *contextualização* e da *leitura de obra de arte*, porque defende a coexistência, a mutualidade entre essas ações que exercemos diante de um objeto artístico, para ensiná-lo ou para aprendê-lo, ou ainda para criá-lo. “A prática sozinha tem se mostrado impotente para formar o apreciador e fruidor da arte” (BARBOSA, 2014, p. 42). Analisar criticamente uma obra de arte é igualmente um ato criativo dentro de um processo cognitivo – cria-se nesse ato uma interpretação própria do espectador, sob seu olhar, sob seu fruir e sob sua capacidade de reconhecer os elementos estéticos e os contextos.

As atividades em contato com a análise crítica e a contextualização da obra de arte possibilitam que o espectador não seja mero consumidor, mas seja capaz de fazer uma leitura crítica sobre a arte e sobre o mundo. É preciso reforçar que o estímulo à capacidade criativa é também um estímulo à capacidade cognitiva, pois “[...] também se dá no ato do entendimento, da compreensão, da decodificação das múltiplas significações de uma obra de arte” (BARBOSA, 2014, p. 43). Ensinar arte requer que as escolas tenham como objetivo promover o desenvolvimento cultural seja no âmbito regional seja no âmbito nacional, o crescimento pessoal e mesmo o enriquecimento da nação.

Tal educação, capaz de desenvolver a auto-expressão, apreciação, decodificação e avaliação dos trabalhos produzidos por outros, associados à contextualização histórica, é necessária não só para o crescimento individual e enriquecimento da nação, mas também é um instrumento para a profissionalização. (BARBOSA, 1998, p. 19)

A começar pela questão do desenvolvimento cultural que uma escola deve promover, Barbosa (1998) traz alguns apontamentos imprescindíveis para a ciência do que vem a ser o desenvolvimento cultural de uma nação. Este desenvolvimento só acontece quando a busca por uma identidade cultural já foi superada em todos os níveis. Os estudantes, os artistas e, de forma mais ampla, os movimentos culturais devem ter acesso às diversidades culturais para interrelacionar-se com elas, no exercício da interculturalidade. A cultura produzida e consumida pelas elites mundiais deve ser apropriada e assimilada pelos estudantes em plena interculturalidade, na medida em que somos consumidores fáceis dos produtos culturais estrangeiros. Desenvolvimento cultural, nesse sentido, é o alcance de altos níveis culturais, que gerem divisas. Ao mesmo tempo em que se eleva a qualidade da produção cultural, eleva-se o grau de entendimento e de valorização dos produtos culturais.

Através da apreciação e da decodificação de trabalhos artísticos, desenvolvemos fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade – os processos básicos da criatividade. Além disso, a educação da apreciação é fundamental para o desenvolvimento cultural de um país. Este desenvolvimento só acontece quando uma produção artística de alta qualidade é associada a um alto grau de entendimento desta produção pelo público. (BARBOSA, 1998, p. 18)

Barbosa (1998), sugere que os museus devem cumprir um importante papel educacional, a partir de práticas pedagógicas que desenvolvam a capacidade de leitura crítica de uma obra de arte. A autora considera importante o vínculo entre as escolas e os museus. Atualmente, pelo menos no Distrito Federal, há muitas escolas que levam seus estudantes a importantes museus, teatros e outros centros culturais, mas o importante seria que esse vínculo fosse efetivo em promover a leitura crítica e contextualizada das obras expostas e ainda aproveitasse a dinâmica desse movimento para alimentar a criatividade que viabilizasse o enriquecedor desenvolvimento cultural.

A sistematização da Abordagem Triangular, portanto, teve influência das Escuelas al Aire Libre mexicanas, do Critical Studies inglês e do DBAE estadunidense. Tão relevante quanto saber como se desenvolveu essa pedagogia é o entendimento de como Ana Mae Barbosa atuou na educação brasileira em prol do ensino da arte. Faz-se necessário inserir na presente dissertação um debate, levantado pela autora, sobre a conscientização da importância do ensino de arte na Educação Básica e do seu aprimoramento ainda a desejar.

Barbosa (2014) relata que, em 1986, foi adotado um núcleo comum de matérias básicas para as escolas de 1º e 2º graus, excluindo a educação artística. Muitas escolas privadas passaram a não oferecer o ensino de artes. Outro fato a ser considerado, expresso pela pesquisadora, foi a aprovação da extinção da educação artística do currículo, por parte da

maioria dos Secretários de Educação presentes em um encontro realizado em 1986, no Rio Grande do Sul. Segundo Barbosa (2014), tal decisão demonstra desconhecimento sobre educação e sobre economia, porquanto a arte está ligada a uma gama de setores produtivos que geram riquezas, empregos, ideias e inovações, fortalecendo efetivamente a economia. Mais do que isso, a arte está ligada a quase tudo que consumimos.

A roupa que vestem é produto de desenho, o tecido de suas roupas é produto das artes na indústria têxtil, a cadeira em que se sentam alguém desenhou, em geral algum estrangeiro, mesmo que ela tenha sido produzida no Brasil, porque temos pouca gente educada para ser competente em desenho. E a culpa é dos fazedores de currículo. (BARBOSA, 2014, p. 2)

Contudo, muitos dirigentes preferem não direcionar recursos financeiros à cultura, considerando esta, não como investimento, mas como gasto. É realmente muita desinformação ou quiçá má intenção, condenando o país à eterna condição de colônia cultural dos países hegemônicos. O que se vê atualmente na política não é muito diferente do que se via naquele contexto histórico em que a Abordagem Triangular fora sistematizada. O que a arte proporciona, que é a consciência histórica, a contestação, a crítica e o protesto, é exatamente o que se vê enfraquecido pelos maus governantes. O problema é que enfraquecem também a inteligência, a criatividade e a inovação, “[...] porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte” (BARBOSA, 2014, p. 5).

Susanne Langer, especialista em filosofia da arte, diz que existem três diferentes linguagens: a verbal, a científica e a presentacional. A linguagem presentacional é aquela que você não consegue traduzir em outras linguagens. Ela está presente na arte, que articula a vida emocional do ser humano. Um indivíduo com essas três linguagens bem desenvolvidas está apto a conhecer plenamente as outras áreas do conhecimento, a aproveitar mais o mundo que o cerca. (BARBOSA *apud* MORRONE, 2016)⁷

O Governo Federal, chefiado pelo ex-presidente Jair Bolsonaro, entre 2019 e 2022, eliminou o Ministério da Cultura e o reduziu ao status de Secretaria Especial da Cultura, na pasta de Turismo. Essa medida causou polêmica e indignação por parte dos artistas, pois constatou-se uma redução nos investimentos à cultura. Um importante mecanismo de fomento à cultura no Brasil, a Lei Rouanet, sofreu alterações determinadas pelo então Secretário Especial de Cultura, Mário Frias, conforme Instrução Normativa publicada no Diário Oficial da União, em 08/02/2022, Edição 27, Seção 1, Página 67. Entre essas alterações, destaca-se o teto de cachê a ser pago a artistas em apresentação solo, que antes era de R\$ 45 mil e, no governo Bolsonaro, foi reduzido a R\$ 3 mil. Esse novo valor se assemelha mais a uma bolsa de estudante

⁷ Ana Mae Barbosa, em entrevista à Revista Época, por Beatriz Morrone.

universitário que a um cachê de artista profissional. Inviabiliza tanto os artistas brasileiros, bem como os internacionais que precisam de hospedagem, de alimentação e de passagens aéreas. Outras alterações comprometeram a viabilidade da realização de temporadas de apresentações, prejudicando grupos de teatro, de dança, além de orquestras sinfônicas. As alterações na Lei Rouanet modificaram radicalmente o mercado de produção cultural e artística brasileiro. A história, portanto, parece se repetir, e exige a participação consciente e comprometida, politicamente, por parte das classes dos produtores culturais e dos artistas. E no que tange aos professores de Artes, permanece urgente a Abordagem Triangular nas suas metodologias de ensino, para uma aprendizagem significativa dos estudantes e para que a cultura nacional se mantenha presente diante dos desastrosos atos dos governantes.

Segundo Barbosa (2014), a presença da matéria de Artes nas escolas passou a ser uma determinação legal a partir da Constituição Federal de 1988, mediante esforços de movimentos de arte/educadores com engajamento político. No entanto, na época, os professores não possuíam uma formação acadêmica adequada para a sua prática de ensino. Por muito tempo prevaleceu no ensino de artes o *laissez-faire*, que é uma espécie de livre fazer, e a emotividade da arte, que era como uma busca pela autoexpressão do estudante. Barbosa (2014) afirma ainda que para alguns observadores daquela situação, possivelmente, essa visão da arte era uma herança da Escolinha de Arte de Florianópolis, que foi criada em 1948 e foi difundida pelo Brasil, oferecendo cursos de artes para crianças e adolescentes e cursos de arte/educação para professores. O que faltava no ensino de arte, e talvez ainda hoje não seja suficiente, era o estímulo à crítica, por meio da capacidade de apreciação estética e de contextualização histórica, social e política, conduzindo o fazer artístico para algo maior do que o *laissez-faire* e a autoexpressão em atividades de desenho livre e de colorir.

Sobre *A Importância da Imagem no Ensino da Arte*, Barbosa (2014) defende a imaginação enquanto potencialidade humana para a existência do pensamento genuíno, e lembra que grandes cientistas defenderam a intuição e a imaginação, ao falarem de seu trabalho – entre eles, Albert Einstein e Henry Poincaré. “Para chegar a uma verdade nova, que contribua para o avanço da ciência, o investigador precisa arriscar, perguntar, transgredir o que já está dado como certo, como logicamente possível” (BARBOSA, 2014, p. 31). Uma relevante discussão, nesse sentido, sobre a transgressão, sobre a indagação e sobre a imaginação de diferentes “ângulos possíveis de uma realidade que a lógica apresenta de uma só forma” (BARBOSA, 2014, p. 31), torna a arte imprescindível no momento mesmo da adolescência na vida dos estudantes, possibilitando-os a confrontação com suas crises.

Ainda sobre a imaginação, é reconhecível o fato de que o contato com a arte, por profissionais das diversas atuações na produção cultural, é salutar. Todos esses profissionais realizam trabalhos melhores quando possuem conhecimentos sobre diferentes linguagens artísticas, na diversidade dos seus manifestos e movimentos, portanto, sobre a história da arte.

Todos os trabalhadores de TV, desde os produtores até o *cameraman*, seriam melhores se conhecessem arte, porque estariam melhor preparados para julgar a qualidade e a propriedade das imagens. Já há uma pesquisa nos Estados Unidos mostrando que os *cameraman* que tiveram cursos de apreciação artística são mais eficientes, escolhem melhor os enquadramentos, dominam melhor a imagem que jogam em nossas casas. (BARBOSA, 2014, p. 32)

Outro ponto a observar sobre a Abordagem Triangular, é quanto às três ações – o *fazer artístico*, a *leitura da obra de arte* e a *contextualização*, não apenas como base para se produzir arte ou outro produto cultural, mas como base para a apreciação desses produtos. “Nem a arte/educação como investigação dos modos pelos quais se aprende arte nem a arte/educação como facilitadora entre a arte e público podem prescindir da inter-relação entre história da arte, leitura da obra de arte, fazer artístico e contextualização” (BARBOSA, 2014, p. 33). Como foi dito acima, o profissional que possui saber artístico e conhecimentos nas artes é capaz de realizar produtos culturais mais inventivos e melhor elaborados. Na mesma direção, esses produtos culturais, espera-se, devem ser consumidos e apreciados pelo público.

Ao exercer o papel de professor de Artes, não se pode negligenciar aos estudantes os produtos culturais consumidos pela elite, ou melhor, a chamada arte erudita. As classes dominantes também consomem as artes populares e a cultura de massa, porém os códigos eruditos são sonegados às classes menos privilegiadas. Isso gera um consumo fácil e tácito, por parte do povo, das produções artísticas feitas para a massa consumir, que muitas vezes são estrangeiras. A apropriação desses códigos eruditos por parte dos estudantes é um caminho para a apreciação dos produtos culturais das classes dominantes, assim como propicia a independência a partir da inovação e da recriação. “A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiplicidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos” (BARBOSA, 2014, p.34).

A Abordagem Triangular, como dito anteriormente, tem sido utilizada por professores das diversas linguagens artísticas. Na sua origem, foi sistematizada pela pesquisadora, tendo as Artes Visuais como fonte de estudo e de proposição, para *a posteriori* conferir triangularidades nas experiências pedagógicas de professores de outras linguagens artísticas presentes na Educação Básica, como a Dança, a Música e o Teatro. E essas experiências têm possibilitado à autora o que ela considera como autorrevisão das suas ideias:

Hoje, a metáfora do triângulo já não corresponde mais à organização ou estrutura metodológica. Parece-nos mais adequado representá-las pela figura do ziguezague, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver. O processo pode tomar diferentes caminhos: CONTEXTO \ FAZER / CONTEXTO \ VER ou VER / CONTEXTUALIZAR \ FAZER / CONTEXTUALIZAR ou ainda FAZER / CONTEXTUALIZAR \ VER / CONTEXTUALIZAR. (BARBOSA, 2014, p. XXXII)

Dando continuidade à proposta “aberta” dessa pedagogia triangular ou em ziguezague, como a própria autora considera, outras linguagens artísticas, além das que são esperadas na Educação Básica, têm constatado esse *devoir* de recriação, permeando novas experimentações, desenvolvidas formalmente em inovadoras pesquisas acadêmicas, resultando em relevantes dissertações e teses. Exemplo disso, é a tese da Prof.^a Dr.^a Fernanda Pereira da Cunha, intitulada como *CULTURA DIGITAL NA E-ARTE/EDUCAÇÃO: Educação Digital Crítica*. Tese esta, orientada pela própria Prof.^a Dr.^a Ana Mae Barbosa, apresentada em 2008 à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – USP.

A tese referida acima apresenta uma proposta de educação digital, a partir de uma reflexão crítica sobre a indústria cultural massiva⁸, consolidada por interesses de uma elite dominante pertencente à hegemonia capitalista. A proposta pedagógica da pesquisadora, denominada Sistema Triangular Digital, foi criada em consonância com estudos sobre a Abordagem Triangular e possui igualmente preocupações éticas e libertadoras. Em sua tese, faz uma inserção da Arte/Educação no campo da cultura digital, para a elaboração do que ela chama de *Arte/Educação intermediática* ou *e-Arte/Educação* – “constituindo uma interface entre o universo tradicional e o universo em rede, quer seja no ensino formal ou informal” (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 260). Seu trabalho, segundo a pesquisadora, é uma derivação da Abordagem Triangular – na forma de um Sistema Triangular Digital, que é composto pelas ações: *e-fazer*, *e-ler* e *e-contextualizar*.

O Sistema Triangular Digital ou Sistema *e*-Triangular tem como objetivo o desenvolvimento crítico da percepção digital; da mente digital; do pensamento digital, em prol da fluência sensório-cognitiva-interpretativa acerca do mundo digital. (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 270)

A Abordagem Triangular tem relação com o pensamento filosófico/pedagógico de John Dewey, no que se refere à capacidade de análise de uma obra de arte, pois a pesquisadora desenvolveu sua proposta para o ensino de arte, em sintonia com um entendimento pós-moderno sobre a filosofia de Dewey, com ênfase no equilíbrio entre a experiência prática e a

⁸ A indústria cultural massiva à qual a pesquisadora se refere é aquela ligada ao ciberespaço e aos seus meios de comunicação dotados de tecnologia e de dominação cultural com inegável poder político e econômico.

apreciação. Para o filósofo, uma experiência, seja ela de natureza intelectual ou prática, para ter qualidade estética, deve passar por um processo contínuo, que perpassa por momentos de percepção e produção, ou seja, de apreciação e fazer, e deve culminar na sua contemplação final, quando ocorre a consumação da experiência. Nos Estados Unidos, nos anos de 1980, como dito anteriormente, a Getty Foundation sistematizou esse novo entendimento, visando a formação de professores de arte.

Contudo, Barbosa (1998) chama a atenção para certos equívocos quanto ao entendimento da importância do ensino de arte no Brasil. Segundo a pesquisadora, a primeira tese defendida no Brasil em 1929, sobre Dewey, de Nereo Sampaio, foi baseada em livros do autor que ainda não apresentavam claramente sua ideia de apreciação e consumação final. O que foi demonstrado nessa tese, segundo Barbosa, foi o entendimento da apreciação enquanto observação do ambiente natural, como estágio anterior à prática. Apreciação, segundo Dewey, não é mera observação. Outro equívoco se deu na experiência da Escola Nova, por professores paulistas, em Pernambuco, que interpretou o conceito de consumação da experiência como tão somente a sua finalização, a cada aula.

Como John Dewey fala da qualidade como consumação da experiência, os educadores interpretam literalmente o conceito, exigindo que cada aula terminasse com um desenho, ou dramatização, ou pintura, ou cerâmica etc. Consumação foi entendida como terminalidade. (BARBOSA, 1998, p. 26)

Ainda, segundo a pesquisadora, é equivocado o ensino de arte voltado para a realização de uma atividade final, deixando os alunos se expressarem livremente. O ensino de arte, como vimos anteriormente, deve ser pautado pelas instâncias de apreciação e de produção, e para isso, deve propor a criação de trabalhos artísticos em sala de aula, que dependam de um comprometimento individual, em que se explorem os desejos, sempre com esforço e padecimento. Em razão disso, faz-se necessário levantar, a seguir, pontos relevantes da filosofia deweyana, identificando aspectos que contribuam para a conscientização da importância do ensino de arte enviesado pelas ações da Abordagem Triangular: *leitura da obra de arte, fazer artístico e contextualização*.

1.2 TER UMA EXPERIÊNCIA

John Dewey (1859-1952) foi um filósofo e pedagogo norte-americano que influenciou pedagogos de vários países. Atualmente, seus estudos ainda são referência no campo da educação. No Brasil, inspirou Anísio Teixeira, idealizador do movimento da Escola Nova, que valorizava a atividade prática e a democracia no ambiente escolar. A teoria deweyana é

destacada enquanto pedagogia da educação progressiva, que possui como objetivo central, a educação integral do indivíduo, apontada para o desenvolvimento físico, emocional e intelectual. Sua filosofia é guiada por seus estudos filosóficos da corrente pragmática, a qual foi um dos seus principais representantes. A corrente filosófica do pragmatismo, por sua vez, é uma doutrina que defende que a ação é necessária para pôr em prática as ideias, ou seja, as teorias só produzem resultado quando postas em prática. Portanto, a verdade, segundo os pressupostos do pragmatismo, é concretizada pela ação.

Dewey, em sua proposta pedagógica, sugeria que a escola fosse uma representação do mundo, que colocasse os alunos para entendê-lo de forma gradativa, para então alcançarem a sua complexidade tal como ele é. Então, a reflexão e a ação devem estar juntas no processo educacional, no sentido de estimular o questionamento, bem como a resposta a cada desafio da sociedade. O projeto da Getty Foundation, segundo Barbosa (1998), baseou-se nessa ideia filosófica de ação e reflexão como indissociáveis, para a formação de professores de artes nos Estados Unidos dos anos de 1980.

É válido citar a primeira frase do capítulo do livro de John Dewey, *Arte Como Experiência*, homônimo ao título deste tópico: “A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver” (DEWEY, 2010, p. 109). A vida para Dewey (2010), é feita de histórias, que constituem, cada uma, o seu enredo, que parte de um início e se movimenta, com seu ritmo, até a sua finalização. No entanto, nota-se que Dewey apresenta seu estudo sobre experiências que, algumas vezes, são situações e episódios que perpassam por nossas vidas, dispersos diante das nossas distrações e sem a finalização de um objetivo, como uma ação iniciada, porém interrompida por fatores externos ou mesmo pelo cansaço; outras vezes, as experiências são permeadas por vivências e percursos até sua finalização. Estas, em que há a sua consumação final, Dewey chama, cada uma, de “*uma* experiência” ou “*experiência singular*”. São experiências que apresentam unidades que ocorrem desde o seu início, até a sua consumação final, formando um todo – sendo *uma* experiência *singular*, portanto.

Durante o desenvolvimento de um pensamento, de um trabalho científico, de uma teoria, ou de uma tese, há formulações de premissas separadas e a proposição da sua conclusão. Mas, segundo o filósofo, essas partes não devem ser entendidas como entidades independentes, pois estão, desde o início, ligadas à sua unidade final: “Na verdade, em uma experiência de pensamento, as premissas só emergem quando uma conclusão se torna manifesta” (DEWEY, 2010, p. 113). Tampouco a conclusão é distinta e independente – é, ao contrário, a consumação do movimento.

A experiência singular tem sua qualidade ímpar, sua qualidade estética, e proporciona uma importância para a aprendizagem e para a construção de um pensamento, que resulte em uma obra pronta, reconhecível e apreciável. Para que isso ocorra, as partes que compõem a experiência devem conter qualidades afetivas, práticas e intelectuais. No todo, deve haver uma qualidade estética, ou seja, uma qualidade digna de apreciação. A experiência singular possui um “desfecho atingido por um movimento ordeiro e organizado” (DEWEY, 2010, p. 114), De acordo com o filósofo, uma experiência singular deve ser integral e, portanto, possuir o seu desfecho, ao conceber um pensamento conclusivo ou um produto artístico como resultado do seu movimento. Sem um desfecho, a ideia é inconclusiva ou a obra é inacabada e, portanto, “inestética”.

Barbosa (1998) sintetiza a teoria filosófica deweyana, da arte como experiência, com alguns pontos relevantes para a presente pesquisa. O que é uma experiência singular, para Dewey? É algo muito além da mera interação do ser com o meio, pois deve possuir uma qualidade estética.

É a qualidade estética que unifica a experiência enquanto reflexão e emoção. [...] A qualidade estética de uma experiência de qualquer natureza é a culminação de um processo. [...] Toda atividade prática adquirirá qualidade estética sempre que seja integrada e se mova por seus próprios ditames em direção à culminância. (BARBOSA, 1998, p. 22)

O que vem a ser a culminância? “Esta culminância, a sensação de completção, deflagra a energia apreciativa e a emoção” (BARBOSA, 1998, p. 23). É preciso penetrar na leitura da filosofia deweyana para perceber o significado que possui para a nossa vida. Quando se fala em culminância de um processo, que é quando ocorre a consumação de uma experiência, irrompendo emoção e apreciação, estamos falando da vida. E por que não, da vida de um protagonista de uma história? A culminância do movimento de uma experiência singular é como o clímax de uma história. Na experiência de Dewey o processo é desencadeado por movimentos organizados, em um gesto domado pela vontade do ser, irrompendo energia de apreciação e emoção. Paralelamente, o protagonista de uma história possui sua escalada de ações para alcançar o desfecho da sua missão objetiva, quando a emoção transborda em catarse.

Porque a vida não é uma marcha ou um fluxo uniforme e ininterrupto. É feita de histórias, cada qual com seu enredo, seu início e movimento para seu fim, cada qual com seu movimento rítmico particular, cada qual com sua qualidade não repetida, que a perpassa por inteiro. (DEWEY, 2010, p. 110)

Dewey (2010) faz uso de analogias para que se tenha o entendimento dos movimentos dos atos, das reações e dos sentimentos constantes do processo de desenvolvimento de uma atividade intelectual, de um pensamento, possuindo este, uma qualidade estética em seu

resultado. Estética, por possuir apreciação por parte de quem recebe o pensamento, por possuir uma certa qualidade que proporcione a sua aceitação. A experiência singular se difere da experiência estética, não pelo mecanismo de movimento, mas pelo material final, que no caso de uma experiência estética, é efetivamente artístico e, portanto, estético. Ambas as experiências, a singular e a estética, possuem qualidade estética. Não obstante, esta possui em sua consumação final a apresentação de um objeto artístico.

Deve haver interesse em se concluir uma experiência. O interesse advém do desejo do realizador em sua prática. Durante o processo de formulação de um pensamento ou de realização de um produto estético, como dito, ocorrem movimentos organizados e acontecimentos, até a chegada a uma conclusão, a um desfecho final ou a uma obra artística. Tais acontecimentos não se dão por inércia, mas por interferências externas, de quem aprecia, e internas, advindas do interesse do próprio realizador, em se aperfeiçoar, e também das suas próprias emoções. Dewey traz uma analogia para ilustrar esses movimentos organizados:

Talvez possamos ter uma ilustração geral, se imaginarmos que uma pedra que rola morro abaixo tem uma experiência. Com certeza, trata-se de uma atividade suficientemente “prática”. A pedra parte de algum lugar e se move, com a consistência permitida pelas circunstâncias, para um lugar e um estado em que ficará em repouso – em direção a um fim. Acrescentamos a esses dados externos, à guisa da imaginação, a ideia de que a pedra anseia pelo resultado final; de que se interessa pelas coisas que encontra no caminho, pelas condições que aceleram e retardam seu avanço, com respeito à influência delas no final; de que age e se sente em relação a elas conforme a função de obstáculo ou auxílio que lhes atribui; e de que a chegada final ao repouso se relaciona com tudo o que veio antes, como a culminação de um movimento contínuo (DEWEY, 2010, p. 115).

Para entender essa analogia, é preciso considerar que a pedra possui vontade própria, pois é exatamente isso o que ele quer dizer. De resto, sim, as circunstâncias externas modificam o percurso da pedra, acelerando-a ou retardando-a, mas ela segue com seu anseio pelo resultado final. As circunstâncias terão influenciado no resultado final, obviamente, posto o interesse da pedra em ser influenciada e em se modificar no seu percurso, para obter um resultado singular, uma experiência intelectual, uma experiência estética ou mesmo uma atividade prática integrada, com qualidade estética.

É válido fazer novamente um paralelo com a estrutura de uma narrativa clássica – protagonista, conflito e desfecho. Em uma experiência singular, há um protagonista, em conflito, interessado em uma consumação final. É esse ímpeto, esse propósito, que leva o protagonista ao resultado que singulariza a experiência, à culminância do movimento ou ao desfecho da narrativa. Se após o desfecho a experiência singular proporciona ao protagonista algum grau de satisfação, indubitavelmente, é na busca da satisfação que está o propósito de

um protagonista em realizar uma experiência significativa. “A emoção é a força motriz e consolidante” (DEWEY, 2010, p. 120).

Um ponto imprescindível a ser tratado, sobre a filosofia da experiência, consiste no fato de que o interesse em concluir uma experiência está ligado a uma ação decisiva por parte do protagonista. Tal ação se dá por uma necessidade de superação das dificuldades. Ainda que a percepção da finalização de uma experiência seja jubilosa, o sofrer faz parte do seu resultado. “Há, como veremos dentro em pouco, um componente de sujeição, de sofrimento no sentido lato, em toda experiência” (DEWEY, 2010, p. 118).

“A *experiência* é de um material carregado de suspense e avança para sua consumação por uma série interligada de incidentes variáveis” (DEWEY, 2010, p. 121). O criador sofre interferências no percurso da sua criação e deve ter certa capacidade de percepção dos acontecimentos no percurso do movimento. A partir da *percepção*, o criador deve reagir com uma ação decisiva para seguir seu movimento em busca de sua consumação final. Parafraseando Dewey, essas interferências, bem como a receptividade do criador no seu ato de percepção, moldam a experiência. É preciso um equilíbrio entre o ato de fazer e o ato de perceber. A ação estética é proporcional à percepção estética.

A experiência é limitada por todas as causas que interferem na percepção das relações entre o estar sujeito e o fazer. Pode haver interferência pelo excesso do fazer ou pelo excesso da receptividade daquilo a que se é submetido. O desequilíbrio em qualquer desses lados embota a percepção das relações e torna a experiência parcial e distorcida, com um significado escasso ou falso. (DEWEY, 2010, p. 123)

Entende-se que um artista não deve privilegiar a criação artística sem as contínuas reflexões e tomadas de decisão seja de resistência seja de receptividade ante as interferências; na mesma proporção, um artista não deve privilegiar a receptividade das interferências agindo sem resistência e sem a percepção estética. A receptividade não é passividade: “Também ela é um processo composto por uma série de atos reativos que se acumulam em direção à realização objetiva” (DEWEY, 2010, p. 134). As necessidades, as dificuldades, as críticas e mesmo as direções impostas devem estar em harmonia com aquele interesse do realizador em concluir sua obra. O risco é que o resultado seja um produto desprovido de qualidade estética. E sempre há risco. Um artista, por exemplo, passa pelo julgo dos críticos, pelas regras de um movimento artístico, por modificações, por correções, por aconselhamentos, por limites de tempo ou financeiros e por outras interferências. O excesso de receptividade na percepção dessas interferências é como aceitar tacitamente um resultado alheio à sua vontade – não há nesse

artista a suficiente energia da resistência qual seja condizente com seu interesse na consumação de uma experiência singular.

Se, por um lado, Dewey (2010) reclama que o criador seja potencialmente aberto a perceber aquilo que é significativo para a experiência, por outro, o filósofo reclama que:

Para perceber, o espectador ou observador tem de criar sua experiência. E a criação deve incluir relações comparáveis às vivenciadas pelo produtor original. Elas não são idênticas, em um sentido literal. Mas tanto naquele que percebe quanto no artista deve haver uma ordenação dos elementos do conjunto que, em sua forma, embora não nos detalhes, seja idêntica ao processo de organização conscientemente vivenciado pelo criador da obra. (DEWEY, 2010, p. 137)

Para Dewey (2010), o criador deve possuir sensibilidade estética, no processo mesmo de criação. “Ao trabalhar, o criador deve incorporar o papel de espectador, um observador constante, com percepção estética” (DEWEY, 2010, p. 129). Daí se extrai o pensamento pedagógico pós-moderno de que o ensino de arte deve conter o fazer artístico e a análise crítica de obras de arte, metodologicamente. Barbosa (1998) reafirma que o ensino de arte, para Dewey, é fundamental. “A arte une mais que experiências de outra natureza. As relações de fazer e padecer, e a energia de ida e vinda que faz com que uma experiência seja uma experiência” (DEWEY apud BARBOSA, 1998, p. 23). O filósofo não fala em alfabetização para o exercício de análise crítica de uma obra de arte, mas deixa claro que quem não possui aprofundamento na apreciação de uma obra de arte, mal vê e mal ouve:

Há um trabalho feito por parte de quem percebe, assim como há um trabalho por parte do artista. Quem é por demais preguiçoso, inativo ou embotado por convenções para executar esse trabalho não vê nem ouve. Sua “apreciação” é uma mescla de retalhos de saber com a conformidade às normas da admiração convencional e com uma empolgação afetiva confusa, mesmo que genuína. (DEWEY, 2010, p. 137)

Fazendo um paralelo entre a filosofia de Dewey e a proposta pedagógica da Abordagem Triangular, fica claro que a ação de *ler* abarca a ideia deweyana de apreciação estética e significa, igualmente, que aquele que não possui um estímulo a uma leitura mais aprofundada de obra de arte, só é capaz de avaliar, superficialmente, com adjetivações do tipo: “o filme é lindo” ou “o quadro é maravilhoso”. Essa incapacidade faz com que uma sociedade seja meramente consumidora da cultura oriunda de outras sociedades que, por sua vez, investem com mais seriedade no ensino de arte e nos negócios relacionados à produção artística. O estímulo à *apreciação estética* é também estímulo à *experiência estética*, assim como o estímulo ao *ler* é um estímulo ao *fazer*.

A seguir, é possível fazer uma aproximação entre o que se entende por uma *experiência estética* e a analogia da travessia de um rio, de que o filósofo Michel Serres propõe, para uma

compreensão pedagógica do processo de aprendizagem. Tanto para Dewey quanto para Serres, a experiência e a aprendizagem são realizadas continuamente. A vida é um eterno atravessar de rios, com sofrimento e coragem, rumo a novos horizontes. E só com resistência é possível inventar.

1.3 CRIAR

A obra mais marcante do filósofo Michel Serres, *Filosofia Mestiça*, na tradução brasileira, o levou à Academia Francesa de Letras, ao desenvolver o conceito de *mestiçagem* e abordar questões pertinentes à educação. Originalmente, o livro possui o título *Le Tiers Instruit, o terceiro instruído*, na tradução literal para o português. Nesta obra, Serres (1993) afirma que todo processo de conhecimento é mestiçagem. Para o filósofo, o “jogo da pedagogia não é jogado a dois, viajante e destino, mas a três. O lugar mestiço intervém aí como soleira da passagem” (SERRES, 1993, p. 16).

Para um entendimento maior, no capítulo *Criar*, Serres (1993) narra analogicamente a questão do *canhoto contrariado*: Segundo o autor, em sua infância, foi obrigado a desenvolver atividades com a mão direita, ao passo que era canhoto. Esse fato o levou a desenvolver aptidões a mais, tendo partido de um estado a outro, por contrariedade imposta ou por exclusão. Outra narrativa apresentada é a de um nado – o atravessar de um rio a nado. Deixa-se uma margem, conhecida, e alcança-se outra, desconhecida. Mas antes de alcançar a outra margem do rio, o nadador passa pelo meio, e sofre as variações indetermináveis das correntezas e do vento, mudando de direção. Nesse caminho, o nadador se expõe ao cansaço e ao sofrimento. Ele pode ser puxado e morrer na correnteza, ou pode alcançar a outra margem do rio: um lugar novo que passa a ser conhecido. A outra margem do rio, uma nova cultura, uma outra língua. Ainda possui suas origens, mas, bem-sucedido, adquiriu uma nova experiência. Tornou-se o *terceiro instruído*. “Mas acima disso, acaba de aprender a aprendizagem nesse meio branco que não tem sentido para encontrar todos os sentidos” (SERRES, 1993, p.14).

Sua contribuição para a pedagogia é muito rica e atualizada. O processo pedagógico, segundo o filósofo, implica necessariamente numa *mestiçagem*, envolvendo mestre, aprendiz e o próprio conhecimento o qual é tecido como um casaco de retalhos.

Toda evolução e todo aprendizado exigem a passagem pelo lugar mestiço. De forma que o conhecimento, seja pensamento ou invenção, não cessa de passar de um lugar mestiço a outro, se expondo sempre, portanto, e aquele que conhece, pensa ou inventa, logo se torna um pensante mestiço. (SERRES, 1993, p.19-20).

Lugar mestiço: originalmente é definido, na versão francesa da obra, como *terce place* – na tradução literal, *terceiro lugar*. Supõem-se dois lugares: o primeiro – ponto de partida, e o segundo – ponto de chegada. O *terceiro lugar* seria o caminho entre esses dois pontos, o percurso, a passagem, a vastidão do rio. O lugar que não é o primeiro nem o segundo, e não é a partida nem a chegada. É o meio ou o ponto de fusão, a soma, o *terceiro lugar* ou *lugar mestiço*. É preciso ressaltar que o *lugar mestiço* é chamado como o *terceiro excluído*, pois expressa sua insignificância e sua indeterminação.

A partir dessa ideia levantada por Serres (1993), infere-se que: quanto mais se aprende, mais receptivo torna-se o sujeito a novos conhecimentos, a novas experiências, ao outro. Essas experiências vão formando um casaco de Arlequim, cheio de retalhos, na analogia do filósofo.

Serres (1993) critica o fato de o sistema educacional que vigorou ao longo da história revelar-se fragmentado. Ensinam-se ciências naturais sem falar sobre os homens e ciências humanas sem falar sobre o mundo, formando pessoas especialistas totalmente sem cultura, capazes de produzir a barbárie, mais do que a educação que cultive o pensamento e a invenção.

Para os processos de ensino e aprendizagem, a filosofia de Serres é bastante esclarecedora, aos professores, e encorajadora, aos aprendizes. Então não seria interessante que alunos e professores a lessem? Declara o filósofo, que nada aprendeu sem que tenha partido e nunca ensinou nada a alguém, sem que o tenha convidado a deixar o ninho. “Nenhum aprendizado dispensa a viagem” (SERRES, 1993, p.14-15).

As ideias de Serres possuem semelhanças com alguns pressupostos teóricos, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem. Para Dewey: “há [...] um componente de sujeição, de sofrimento no sentido lato, em toda experiência. [...] Envolve uma reconstrução que pode ser dolorosa” (Dewey, 2010, p. 118). A mesma ideia de *sujeição* e *sofrimento* passa pela aprendizagem ou pela criação, tal qual no atravessar de um rio, que Serres apresenta.

O diálogo entre o capítulo *Criar*, de Serres (1993), e o capítulo *Ter uma experiência*, de Dewey (2010), portanto, possui muita convergência. A experiência, para ser *singular*, necessita da sua *consumação final* e exige que o criador não se subjugue a um excesso de receptividade com relação às dificuldades encontradas no processo de criação. O *terceiro instruído*, na pedagogia de Serres, é então um sujeito que possui *resistência* – isso se se considerar que ele deve ter alcançado a outra margem e adquirido uma nova experiência, uma nova visão panorâmica do mundo, após ter passado por correntezas e dificuldades variáveis e indefinidas.

Então, com todo seu corpo, sua paixão, sua cólera e sua liberdade atada, quem quer criar resiste ao poderio do saber, tanto das obras já realizadas como das instituições que as parasitam. Isto significa, em suma: abandona tudo o que dá segurança, arrisca-te ao máximo. É possível instruir-se o mais possível, no

começo, para se chegar à formação: tudo vem do trabalho; aprende e fabrica sem descanso. [...] Ter tudo compreendido, decerto; mas em seguida, para não saber nada. Duvidar para criar. Resisto então, para terminar meu discurso precedente. (SERRES, 1993, p. 114)

Da mesma forma que Dewey fala de uma *experiência genuína* que pode ser configurada pelas aprendizagens da vida, Serres traz o entendimento de que *criar* também possui essa significação mais ampla, pois se trata não somente de uma invenção em obra artística, mas no pensamento. “Não há humano sem experiência, sem essa exposição que progride até a explosão; não há humano sem essas dilatações” (SERRES, 1993, p. 42). Criar é estar exposto; é estar em perigo, no entanto, é o que dá vida. “Criar significa ir para as mãos do operário divino no alvorecer das coisas. Inverter o tempo (SERRES, 1993, p. 111).

A meta da instrução é o fim da instrução, quer dizer, a invenção. A invenção é o único ato intelectual verdadeiro, a única ação inteligente. O resto? Cópia, impostura, reprodução, preguiça, convenção, batalha, sono. Só a descoberta desperta. Só a invenção prova que se pensa de verdade a coisa que se pensa, seja qual for esta coisa. Penso, portanto, invento; invento, portanto, penso: única prova de que um sábio trabalha ou de que um escritor escreve. Para que trabalhar, para que escrever, se não assim? [...] A ausência de invenção prova, pela contraprova, ausência de obra e de pensamento. Aquele que não inventa trabalha em outro lugar que não a inteligência. Burro. Em outro lugar que não a vida. Morto. (SERRES, 1993, p. 108-109, grifo do autor)

Um ponto que não poderia faltar, extraído da filosofia pedagógica de Serres (1993), relevante para quem é professor e pretende abordar em sala um processo de criação em cinema – relevante mesmo para que os alunos se familiarizem com o processo criativo, com a experiência, ou com a travessia de um rio, é o entendimento de que após a consumação final de uma experiência ou após a arriscada e penosa travessia de um rio, o que se alcança é uma satisfação imediata.

Dor, coragem de errância para pagar a novidade. Pois todas as manhãs se apresentam formas estranhas, imprevisíveis, tão atraentes e belas que ele se levanta apressado, ao amanhecer, entusiasmado diante das paisagens a cruzar, ansioso para retomar a viagem num mundo raramente familiar, quase sempre extraordinário. Não sabe nunca quem vai entrar na página seguinte. [...] Se perde, não terá feito mal a ninguém, e se ganha, se regozijará. (SERRES, 1993, p. 94)

As narrativas de Serres, indubitavelmente, são esclarecedoras para se compreender o caminho da aprendizagem – a travessia do rio, ou melhor, a *mestiçagem*. Também é possível assimilar o que vem a ser o *ato de criação*, na proposta pedagógica de Bergala, e o que vem a ser a *emancipação*, conforme referencial teórico de Rancière, adotado por Migliorin na sua experiência educacional com filmes-carta. Antes, porém, de trazer o diálogo com os estudiosos do ensino de cinema, em se tratando dos tempos atuais, em que as tecnologias se fazem cada

vez mais presentes, impondo uma nova realidade nas relações sociais, nos processos de criação e expressão cultural, e conseqüentemente, na educação. A presente pesquisa aborda introdutoriamente dois estudos pedagógicos acerca da linguagem digital.

1.4 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS

A pesquisadora Dra. Vani Moreira Kenski, em seu livro, *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*, propõe sua investigação no campo da pedagogia àqueles que buscam uma introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs⁹ e sua relação com a educação. Através de uma linguagem bastante simples, a autora aborda de forma aprofundada o que vem sendo discutido atualmente sobre as tecnologias e sobre a educação mediada pelas tecnologias. A presente pesquisa possibilita um importante debate sobre a importância da abordagem das TICs na educação, com o propósito de combater as *fake news*, que tanto interferem na nossa democracia.

Kenski (2012) busca relacionar os avanços tecnológicos ao desenvolvimento humano, sempre acompanhado de transformações sociais e políticas. Sendo assim, esses avanços estiveram sempre ligados à política e a guerras. Assim foi com a pedra lascada, com a pedra polida, para que o homem se defendesse dos animais e os capturasse, com os avanços nas produções agrícolas e na criação de animais, resultando agora em uma sociedade sedentarizada, e tantos outros avanços tecnológicos, como o uso de metais para produzir armas de combate contra outras civilizações. Ao final do livro, a autora questiona: “Você considera que as mais novas tecnologias influenciam as relações de poder na sociedade atual? Por que?” (KENSKI, 2012, p. 129). Respondendo a essa pergunta, introduz-se um debate atualíssimo sobre as *fake news*, que claramente interferem na política, nos processos eleitorais e, conseqüentemente, nas relações de poder.

Kenski apresenta os termos TICs e NTICs, que significam Tecnologias de Informação e Comunicação e Novas Tecnologias de Comunicação e Informação, respectivamente. De acordo com a pesquisadora, as NTICs referiam-se a tecnologias como a TV e a Internet, que mesmo quando escreveu seu livro, já não eram tão novas. Sendo assim, propõe que todas essas NTICs passem a ser chamadas de TICs. Outrossim, Kenski afirma que essas tecnologias, na

⁹ Segundo Kenski (2012), TICs são novos meios de comunicação de massa, que ampliam o acesso a notícias e informações, com o uso da linguagem oral, da escrita, do som, da imagem e movimento, a partir de aparatos tecnológicos específicos.

atualidade, se desenvolvem a uma velocidade cada vez maior, acarretando continuamente em transformações políticas e sociais. O que a autora quer vislumbrar em seu livro pode parecer utópico ao considerar que ela enxerga a internet como um espaço descentralizador do poder, na medida em que for acessível aos diversos povos. Hoje, ainda não presenciamos a internet como um recurso democratizado, assim como os equipamentos tecnológicos. Além disso, novamente as *fake news* entram na história para destruir a ideia de que as TICs viabilizam a democracia, posto seu potencial manipulador, que até o ódio é capaz de cultivar nas mais inesperadas pessoas, por motivações ideológicas ou até por certa desumanidade.

A autora relaciona as tecnologias com a educação. Primeiro, ela resgata a ideia de McLuhan, que nos anos 70 já chamava a atenção para o fato de estarmos cercados de tecnologias por todos os lados, fazendo uso delas, por vezes, como algo que se tornou corriqueiro. Na educação, não haveria de ser diferente, pois usamos diversos recursos tecnológicos constantemente, como a lousa, caixas de som, projetores etc. Educação e tecnologia, nesse ponto de vista, são indissociáveis.

Outra análise da autora expressa o domínio das mais novas tecnologias por parte dos mais jovens, o que pode gerar uma inversão de papel nas escolas, onde o professor aprende com o estudante, surgindo aí uma nova escola, um novo professor e um novo estudante. Kenski afirma:

Já não se trata apenas de um novo recurso a ser incorporado à sala de aula, mas de uma verdadeira transformação, que transcende até mesmo os espaços físicos em que ocorre a educação. A dinâmica e a infinita capacidade de estruturação das redes colocam todos os participantes de um momento educacional em conexão, aprendendo juntos, discutindo em igualdade de condições, e isso é revolucionário. (KENSKI, 2012, p. 47)

Essa pode ser uma visão perigosa, se considerarmos a importância que a escola e os educadores têm de exercer seu papel formador de sujeitos conscientes e capazes de enxergar e transformar a realidade – sua e do mundo que o cerca. A rede, por si só, bem como os programas e aplicativos, atualmente, não têm se mostrado eficientes e suficientes para a formação dos sujeitos, a depender somente dos desejos individuais, pois têm, cada vez mais, trazido informações, quando não falsas, fáceis, para preguiçosos, através de uma comunicação poluída de desinformação e de valorização do conhecimento raso.

Parece utópico o que se vê como revolucionário, pois não há nada de revolucionário sendo possibilitado pelas redes, atualmente, no Distrito Federal. Com a experiência vivenciada no período da pandemia por todos os professores das escolas públicas do DF, sabemos que o acesso não democrático à internet e a um computador básico evidencia a exclusão social. Na

mesma direção, atualmente temos fortes evidências de que deve haver um combate a *fake news* e ao discurso de ódio. Se quisermos de fato revolucionar, a produção/transmissão do conhecimento requer competência para lidar com as TICs. Claro, não se deve afirmar que a autora errou em suas especulações, até porque não foi a única a especular que as redes propiciariam inclusão social e democratização. Ela mesma afirma em seu livro que não poderia prever as consequências das transformações tecnológicas para o acesso à internet:

Estamos no início de uma nova e revolucionária era tecnológica e pagamos um preço alto pelo pioneirismo. Ainda não se tem ideia das consequências e repercussões que as articulações em rede e a ampliação da capacidade tecnológica de acesso vão ocasionar e do que poderão nos oferecer em curto prazo. (KENSKI, 2012, p. 53)

Sugere-se que há certo otimismo, na visão da autora, em relação às transformações geradas pelas tecnologias conectadas à internet, como um universo a ser explorado cada vez mais pelos educadores. A ideia de aprender junto e mesmo de aprender com os próprios estudantes é, sem dúvida, revolucionária, mesmo no campo dos estudos pedagógicos. Mas há um limite que se estabelece a partir do momento em que se faz necessário um ensino que integre uma aprendizagem que, efetivamente, desenvolva a criatividade e a capacidade crítica do estudante.

O maior problema não está na dificuldade de domínio das competências para uso das TICs pelos professores. O grande desafio está em encontrar formas produtivas e viáveis de integrar as TICs no processo de ensino-aprendizagem, no quadro dos currículos atuais, da situação profissional dos professores e das condições concretas de atuação em cada escola. (KENSKI, 2012, p. 107)

A presente pesquisa vê o avanço tecnológico com pessimismo, considerando as confusas e politicamente polarizadas mídias digitais de jornalismo, que produzem conteúdos para espaços virtuais como o YouTube, o WhatsApp, o Face Book e o Twitter. Para que esses conteúdos sejam adequadamente consumidos e compreendidos pelo público em geral, deve haver um trabalho pedagógico que abranja a apropriação das TICs, da linguagem audiovisual, da linguagem digital e de toda gama de questões éticas, morais e políticas envolvidas nessa linha educacional ainda a ser pensada, refletida e elaborada.

Segundo Kenski, os espaços virtuais propiciam a interação síncrona ou assíncrona entre os usuários conectados e, além disso, permite a *hipertextualidade*¹⁰. Quando vemos, por exemplo, um pequeno texto junto a um vídeo ou a uma imagem, em uma mídia social, com

¹⁰ Hipertextualidade: “seqüências de textos articulados e interligados, entre si e com outras mídias, sons, fotos, vídeos etc.” (KENSKI, 2012, p. 95).

possibilidade para comentários por parte dos usuários, estamos diante de um hipertexto. A hipertextualidade, segundo a autora:

[...] facilita a propagação de atitudes de cooperação entre os participantes, para fins de aprendizagem. A conectividade garante o acesso rápido à informação e à comunicação interpessoal, em qualquer tempo e lugar, sustentando o desenvolvimento de projetos em colaboração e a coordenação das atividades. Essas três características – interatividade, hipertextualidade e conectividade – já garantem o diferencial dos ambientes virtuais para a aprendizagem individual e grupal. (KENSKI, 2012, p. 95)

Kenski defende a importância da educação a distância, por meio dos ambientes virtuais para a aprendizagem, pois possibilita a formação de pessoas que moram em cidades que não possuem universidade pública ou que não possuem um curso superior na área de conhecimento pretendida, ainda que seja em uma instituição privada. Outra vantagem da educação a distância é propiciar uma formação continuada a profissionais de diversas áreas – trabalhadores, que precisam conciliar seu tempo de estudo com o ofício. A *interatividade*, a *hipertextualidade* e a *conectividade* são de fato promissoras para o acesso à aprendizagem, porém, como observa a autora, é preciso encontrar formas apropriadas para o ensino e aprendizagem, e o caminho sugerido na presente pesquisa vai de encontro com a necessidade de educação audiovisual, a partir da Abordagem Triangular, integrando: *leitura de obra de arte*, *fazer artístico* e *contextualização*. É importante ressaltar, ainda, que o propósito primordial dessa abordagem pedagógica é a apropriação das linguagens digital e audiovisual por parte dos concidadãos, como incentivo à cultura nacional. Ao contrário, sem a apropriação dessas linguagens, bem como das TICs, estaremos condenados a consumir dos países ricos o que não somos capazes de criar.

1.5 O CIBERESPAÇO E SEUS LEITORES

Projetos de educação audiovisual correspondem ao que a pesquisadora Santaella (2013) propõe: a criação de estratégias para a integração dos tipos de leitores, quais sejam, o *contemplativo*, o *movente*, o *imersivo* e o *ubíquo*. Em seu artigo, *Desafios da ubiquidade para a educação*, a pesquisadora diferencia esses tipos de leitores, de acordo com seus perfis cognitivos, determinados pelas formas com que as informações se encontram acessíveis, desde o advento dos textos impressos até a atualidade característica do ciberespaço, com suas múltiplas mídias. O leitor *contemplativo* é aquele que segue a ordem determinada pelas páginas de um livro – é um leitor mais concentrado; o *movente* é o leitor pertencente à cidade moderna, invadido pelas informações em *outdoors*, em letreiros, em propagandas, em toda parte; o

imersivo é ligado às TICs, à internet, e conduz sua própria busca por conteúdos informativos; já o *ubíquo*, este é, ao mesmo tempo, movente e imersivo, e está condicionado à permanente conexão com a rede, estando presente permanentemente em um espaço virtual de relacionamento social e de uma infinidade de informações.

O leitor ubíquo é ressurgente dos dispositivos móveis, que conectam com a internet e possibilitam vários aplicativos em funcionamento, ao mesmo tempo. Estes são:

[...] sistemas de comunicação ubíqua para leitores ubíquos, leitores para os quais não há tempo nem espaço para a reflexão, este tipo de habilidade mental que precisa da solidão paciente para tecer o que, por isso mesmo, é característica primordial do leitor contemplativo (SANTAELLA, 2013, p. 22).

“A atenção do leitor ubíquo é irremediavelmente uma atenção parcial contínua: responde ao mesmo tempo a distintos focos sem se demorar reflexivamente em nenhum deles” (SANTAELLA, 2013, p. 22). Portanto, a leitura ubíqua é rasa, na medida em que não há um comprometimento com uma leitura aprofundada em determinada área de conhecimento, quando, em geral, se faz necessário consultar dicionários e até mesmo produzir uma resenha ou um resumo, enquanto estratégias metodológicas para a apropriação de qualquer conteúdo significativo.

Em se tratando da leitura rasa do leitor ubíquo, já se percebe nas escolas o mau uso destes dispositivos por parte dos alunos em sala de aula, que muitas vezes demonstram mesmo desrespeito e indiferença com relação à matéria proposta pelos professores. Usam fones de ouvido, jogam, tiram fotos e postam nas mídias, tudo em sala de aula. São os mesmos alunos que muitas vezes dormem nas suas carteiras. E em sua demonstração de capacidade crítica, chegam ao ponto de afirmar que a aula dá sono. A problemática aqui se estende para questões complexas, impossíveis de serem estendidas, por ora, e que envolvem até a disciplina cobrada pelos pais, em casa, mas o *smartphone* está no cerne. Entretanto, como defende a pesquisadora, nenhum tipo de leitor apaga outro: a estratégia deve ser a sua integração.

Quem ganha com essa complementaridade é o ser humano em formação pelo acréscimo de possibilidades que a ubiquidade lhe abre. Por isso mesmo, mergulhar no jogo das complementaridades deveria ser o mote para nós educadores em prol de formas de aprendizagem que estejam em sintonia com os sinos que tocam no nosso tempo (SANTAELLA, 2013, p. 27).

A necessidade de criação de estratégias para integrar os tipos de leitores se faz pelo fato de o leitor ubíquo, que está cada vez mais presente no mar de informações desconstruídas da *internet*, não possuir uma aprendizagem mediada pela educação formal, resultando em leitura rasa e descomprometida.

O universo das redes é um espaço em constante mutação, dispersivo e assistemático. O que ele tem de positivo, a oferta desmedida de informação que pode potencializar a aprendizagem, é contrabalançado, no outro extremo, pela ausência de orientação, cujos efeitos negativos atingem particularmente aprendizes ainda imaturos. Localizar conteúdos nas redes está se tornando cada vez mais refinado. Entretanto, localizar não prescinde da capacidade seletiva, avaliativa e da utilização eficaz dos conteúdos (SANTAELLA, 2013, p. 27).

Na presente pesquisa, entende-se que o trabalho educacional deve estimular nos estudantes os diferentes tipos de leitura, além de desenvolver e fomentar a educação audiovisual, com apropriação das TICs, pensada com base na pedagogia do ensino de arte, proposta por Ana Mae Barbosa, com ênfase nas ações de *análise de obras de arte*, de *fazer artístico* e de *contextualização*. Essas três ações pedagógicas serão a seguir relacionadas às propostas de dois importantes estudiosos no campo da educação audiovisual: Alain Bergala e Cezar Migliorin.

1.6 EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL

1.6.1. Cinema e ato de criação

Em se tratando de educação audiovisual, é imprescindível na presente pesquisa o livro de Alain Bergala, *A hipótese-cinema – pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*, publicado em 2008. O professor e cineasta francês apresenta em seu livro algo valioso no que se refere à abordagem do cinema na escola, a partir de sua experiência no ensino, a convite do governo francês. E o que há de inovador para o ensino de cinema é a ênfase que o autor dá ao gesto de criação e a sua crítica à pedagogia baseada na pura análise de filmes.

[...] talvez fosse preciso começar a pensar – mas não é fácil do ponto de vista pedagógico – o filme não como objeto, mas como marca final de um processo criativo como arte. Pensar o filme como a marca de um gesto de criação. Não como um objeto de leitura, decodificável, mas, cada plano, como a pincelada do pintor pela qual se pode compreender um pouco seu processo de criação. Trata-se de duas perspectivas bastante diferentes. (BERGALA, 2008, p. 33)

Bergala (2008) propõe fornecer aos estudantes uma coletânea de filmes didáticos que seja capaz de relacionar filmes, sequências, planos e imagens. O objetivo é justamente não utilizar os filmes de grandes produções, para o público consumir, trazendo um material mais voltado para a análise. O que proporciona essa inovação, segundo o autor, é o advento do DVD, que possibilita a criação de um acervo, com recortes de um filme para uma análise mais pontual. É possível voltar, avançar ou congelar imagens, ou ainda, fazer comparações entre essas partes

escolhidas para a abordagem com os estudantes. A análise dessas partes menores é um exercício mais proveitoso para a aprendizagem de uma criança, em comparação com o simples acompanhamento da história do filme, o que facilita a iniciação ao ato de criação.

Um plano bem escolhido pode ser suficiente para testemunhar simultaneamente a arte de um cineasta e um momento da história do cinema, na medida em que implica ao mesmo tempo um estado da linguagem, uma estética (necessariamente escrita numa época), mas também um estilo, a marca singular de seu autor. (BERGALA, 2008, p. 125)

Nos tempos atuais e no contexto da educação brasileira, a ideia de oferecer ao estudante um repertório de materiais voltados para o ensino-aprendizagem pode ser beneficiado pelo acesso a plataformas digitais gratuitas com suporte para a edição e a exibição de vídeos, como o YouTube, ou plataformas educacionais, que já são utilizadas principalmente pela Educação a Distância – EAD. Exibir um filme completo na aula de arte é impraticável, considerando o tempo de cada aula, que normalmente é de quarenta e cinco minutos. O filme completo tem sua importância para os estudantes, porém é mais promissora a exibição de alguns trechos de filmes, se houver um direcionamento de análise por parte do professor.

Bergala (2008) apresenta, no capítulo VIII, a convicção de que um professor, para iniciar a prática criativa de cinema na escola, deve ter alguma experiência direta e pessoal do gesto de criação:

[...] é quase indispensável ter corrido o risco, ao menos uma vez na vida, de escolher sua posição, seu eixo, sua distância, seu enquadramento; de decidir o que se deve ou não dizer ao ator, seu deslocamento, a adequação de sua interpretação; e fixar a velocidade de movimento da câmera etc. Essa experiência dará necessariamente ao passador maior serenidade e tolerância. (BERGALA, 2008, p. 171)

O professor deve ter noção de como é o gesto de criação no cinema, até porque ele levará os estudantes a seus próprios gestos de criação. O que Bergala (2008) observa pode se enquadrar na ideia do *fazer*, da Abordagem Triangular, ou mesmo da experiência estética, da filosofia deweyana. O propósito de se ensinar cinema na escola deve ser o de levar o estudante à experiência de *passagem ao ato*, segundo o autor. Tal experiência não pode ser alcançada apenas pela análise de filmes. “Não se aprende a esquiar assistindo a competições pela televisão, sem que se tenha sentido no corpo, nos músculos, as sensações do estado da neve, os resultados da descida, a velocidade, o medo e a alegria” (BERGALA, 2008, p. 171).

Embora Bergala (2008) dê ênfase à experiência na criação artística, ou seja, na *passagem ao ato*, está presente em sua proposta pedagógica a orientação para o que deve ser avaliado no ensino de cinema. A avaliação não deve seguir os mesmos critérios da análise crítica de um filme profissional. “É outra coisa que devemos avaliar: o engajamento no

processo, o fato de que alguém realmente fez escolhas e as submeteu à prova da realidade da filmagem e da montagem” (BERGALA, 2008, p. 175). Há um problema, segundo o autor, quando a meta do ensino de cinema é a realização de filmes de curta-metragem, que tenham uma leitura acessível pelo seu público e que obedeçam aos códigos dominantes, em outras palavras, à estética dos filmes comerciais. O problema se mostra quando essa necessidade de seguir padrões e códigos pré-definidos, para que o filme seja assimilável pelo público acaba confiscando o *ato de criação* do estudante. Os tais códigos dominantes devem ser ensinados, para depois contestá-los. “A obra de arte não é nunca cem por cento eficiente, desobedece às regras acadêmicas, reivindica a intuição criativa e a inovação contra os códigos” (BERGALA, 2008, p. 177).

De acordo com Bergala (2008), há na França uma tradição na cultura escolar, de apresentações de fim de ano. “A escola, se pretende ser um espaço de troca e socialização deve assumir a finalidade de mostrar o que se fez” (BERGALA, 2008, p. 173). Mas o autor chama à atenção para o fato de os estudantes pretenderem, satisfazer o público com os filmes enquanto produtos finais, em detrimento do que realmente deveria ser mostrado: “Em situação escolar, o objeto primeiro da realização não é o filme realizado como objeto-filme, como produto, mas a experiência insubstituível de um ato, mesmo modesto, de criação” (BERGALA, 2008, p. 173). Na prática, o que acaba sendo confiscado no estudante é a presença do seu “sujeito singular” expresso por meio do seu ato de criação (BERGALA, 2008, p. 177).

Essa perversão da realização cinematográfica no âmbito da escola, que consiste em se concentrar no “sucesso” e organizar tudo em função do resultado final, um objeto-filme bem feito, sedutor, cem por cento comunicante, acarreta com frequência um confisco do ato de criação. (BERGALA, 2008, p. 177)

Bergala (2008) sugere, para evitar o confisco ao gesto de criação: que o professor e o estudante tenham mais liberdade para seu ato criativo; que a proposta pedagógica não busque avaliar o produto final, mas o processo de criação; que o resultado final não tenha que ser um curta-metragem produzido com o propósito de servir como um cartão de visita para apresentar a uma banca examinadora; que a passagem ao ato de criação esteja voltada para a produção de trechos de um longa-metragem.

Hoje, creio que é preferível que nossos alunos façam um plano de verdade, que valha como experiência íntima, do que vinte minutos que não os fazem experimentar nada do que constitui a verdadeira natureza do ato de criação. (BERGALA, 2008, p. 187)

Sua estratégia era então: “rodar dez minutos de um longa em vez de um curta de dez minutos” (BERGALA, 2008, p. 187). Analisando essa estratégia, sugerir que o *ato de criação*

na aprendizagem do cinema não seja voltado para a realização de uma narrativa completa em um filme, com protagonista, conflito e desfecho, e com começo, meio e fim, pode resultar em sensação de obra inacabada, se fizermos uma análise em diálogo com a filosofia deweyana, como algo não condizente com o que seria uma experiência estética. No entanto, é válido considerar que mesmo a realização de um único plano, um único trecho de filme, em sua complexidade, é um gesto criativo e, portanto, compreende uma *experiência estética*. A justificativa de Bergala para que o ato de criação seja voltado para um trecho de filme se dá pelo fato de que a decupagem, que é o nome dado à divisão das cenas de um roteiro em planos¹¹, no planejamento das filmagens, gera maior dificuldade às crianças.

[...] corremos o risco de perder de vista tudo aquilo que, num plano de cinema, depende da percepção: a luz, as matérias, os ritmos internos de deslocamento dos atores, o som, enfim, tudo que depende do sensível mais do que do sentido, da significação. (BERGALA, 2008, p. 199)

A passagem ao ato pode ser compreendida dentro da estrutura filosófica deweyana da experiência estética e, por conseguinte, da Abordagem Triangular. Ela requer o engajamento do sujeito. “Tanto em pintura ou em literatura, o cerne do ato de criação no cinema é solidão e risco” (BERGALA, 2008, p. 205). Esse entendimento se assemelha ao gasto de energia por um sujeito em sua experiência estética. Outra congruência entre significações é algo que se aproxima da ideia de que a *experiência estética* requer que o criador esteja atento à percepção das interferências, em que deverá proceder com *recepção* ou com *reação* para a composição das partes que vão culminar em um resultado único.

Creio ser a regra número um na arte, qualquer que ela seja. Permitir aos elementos do entorno que o conquistem; em seguida, se conseguirá talvez conquistá-los, mas é preciso primeiro que eles o conquistem. É preciso primeiro ser passivo antes de ser ativo. (RENOIR apud BERGALA, 2008, p. 198)

As ações do *fazer*, e da *leitura de obra de arte* se assemelham a essa ideia de Renoir, que Bergala cita. Da mesma forma, acabam sendo ações indissociáveis.

A melhor atitude, quando uma equipe de crianças chega numa locação para rodar a cena que já refletiram na aula, é começar dando-lhes o tempo de olhar, de se impregnar daquilo que esse lugar, essa luz, pode trazer de novo para a ideia pré-concebida que se tinham feito na cena. Pode ser uma boa tática pedir aos alunos, antes de tudo, para que olhem e escutem em silêncio durante alguns minutos. E somente depois fazer evoluir os atores no cenário para ver, também aí, o que pode melhorar a ideia inicial que se tinha de suas posturas e deslocamentos. (BERGALA, 2008, p. 198)

¹¹ Como descreve o teórico Ismail Xavier, um filme é constituído de sequências; sequência é constituída de cenas – unidades espaço-tempo; decupagem é a decomposição do filme, portanto, de cada cena, em planos; plano, por sua vez, “corresponde a cada tomada de cena, ou seja, à extensão do filme compreendida entre dois cortes, o que significa dizer que o plano é um segmento contínuo da imagem” (XAVIER, 2021, p. 27).

Fica claro nas descrições do livro de Bergala que na França, tradicionalmente, há mostras de trabalhos escolares; que há festivais com premiação; que há opção na escola para fazer cinema; que há um fértil mercado de trabalho e uma indústria de cinema presente. O cinema francês, que é bastante consolidado, investe no cinema desde as instituições de ensino, como política de Estado.

O desempenho do cinema francês deveu-se, em grande parte, ao apoio governamental que, através de um sistema burocrático complexo e dos mais diversos instrumentos – incentivos fiscais e creditícios, impostos e tarifas, além dos sistemas de licenciamento, quotas e restrições quantitativas – abrange a produção, distribuição, exibição, promoção e comercialização no mercado doméstico e exterior de suas obras audiovisuais, bem como outros segmentos como TVs etc. Há também estímulo ao consumo de produtos audiovisuais domésticos. (MARTINS, 2012, p. 15)

O *fazer* cinema no âmbito escolar requer um ensino/aprendizagem que viabilize a criação inventiva. É fundamental o incentivo a mostras ou festivais estudantis, não só de cinema, mas da linguagem audiovisual. Bergala, em seu livro, *A Hipótese-Cinema – pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*, mostra como deve ser uma missão educacional – mostra que deve ser como um tratado, entre o cinema e o Estado, onde ganham os estudantes e a cultura brasileira. O Brasil precisa de incentivo ao consumo e à produção no cinema e no audiovisual, com investimentos dez vezes superiores aos da França, considerando a extensão territorial.

1.6.2. Cinema e emancipação

Cezar Migliorin inclui no livro *Cinema de Brincar*, publicado em coautoria de Isaac Pipano, um importante capítulo que busca refletir sobre o papel do cinema em sala de aula, bem como a sua dimensão política. O capítulo *A máquina e o filme-carta*, originalmente publicado na forma de artigo, intitulado como *O ensino de cinema e a experiência do filme-carta*, é um imprescindível fundamento teórico para a presente dissertação de mestrado, na medida em que traz reflexões sobre a prática do filme-carta com estudantes escolares, em conformidade com o objetivo desta pesquisa, que por sua vez é defender a Abordagem Triangular como fundamentação pedagógica para uma educação audiovisual.

O filme-carta, para Migliorin (2019), é um dispositivo pedagógico que demanda invenção. Sua criação começa pela escrita de uma carta, a um destinatário; depois faz-se a gravação da leitura da carta; e finalmente inicia-se a produção das imagens e a ulterior pós-

produção, que inclui a edição – montagem das filmagens em combinação horizontal com a linha do áudio da leitura da carta. O filme-carta é um filme, a partir de um narrador que lê uma carta.

Migliorin se baseia em Jacques Rancière, filósofo francês que traz para a pedagogia da contemporaneidade as ideias visionárias do professor Joseph Jacotot, datadas entre os séculos XVIII e XIX, sobre a ideia da *emancipação* para uma prática de produção criativa, algo que é central para a proposta pedagógica de filmes-carta na sala de aula. Migliorin adverte que tal ideia de emancipação não se realiza a partir de um emancipador, detentor de conhecimento, para um sujeito, a emancipar. Não se trata de uma transferência de conhecimento de quem possui luz para quem não a possui.

Sem essa divisão, a situação de criação no ambiente educacional demanda do mestre e das propostas colocadas em prática um gesto de abertura ao que pertence aos alunos e à multiplicidade de mundos trazidos por eles. Ou seja, antes de um lugar de hierarquia entre aquele que sabe e o que não sabe, a emancipação demanda um estado de criação e montagem entre os diversos atores envolvidos em uma produção criativo-pedagógica. (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 70)

O mestre ou professor deve então considerar que cada estudante traz sua própria experiência de vida e sua própria capacidade de criação de novas ideias, a partir da abertura dada no ambiente de ensino e aprendizagem. O que cria essa possibilidade de emancipação em que se sustenta a produção criativa é a igualdade entre mestre e aluno. Uma igualdade dada no ambiente de ensino e aprendizagem que não deve ser um *telos*, como previne Migliorin, ainda embasado na pedagogia rancièreana, ou seja, não pode ser um fim a ser alcançado, mas um ponto de partida. A igualdade, portanto, não aparece ao final do processo de ensino e aprendizagem, onde professor e estudantes agora se tornam igualmente detentores do conhecimento; ao contrário, igualam-se entre os mesmos as suas inteligências desde o início de uma produção criativa.

Sobre a ideia de igualdade embasada em Rancière, Migliorin (2019) esclarece que não se trata de neutralizar a hierarquia entre o professor, no seu papel de educador, e o estudante, no seu afã de aprender. Trata-se, na verdade, de uma igualdade de produção e de inteligências, não de posição. “Pode ser complexo para muitos ter que lidar com a liberdade e com a evidência de que não há nada a aprender que não dependa do desejo individual e coletivo de inventar” (MIGLIORIN, 2019, p. 74).

Partir da igualdade não é, assim, dizer da indiferença entre professores e alunos, mas partir das possibilidades inventivas do grupo que depende de um princípio de igualdade de inteligências que se atualizam nas práticas, se materializa nos filmes, e não por quaisquer princípios exteriores. (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 71-72)

Emancipar é algo próximo à autonomia do livre pensar e agir, segundo os pensamentos filosóficos de Serres:

O que desejo com mais ânsia é que meus alunos, não sejam meus discípulos absolutos, mas sim que sejam eles mesmos, que encontrem seu próprio caminho, que encontrem livremente sua própria vida, seu próprio método, que construam sua própria visão de mundo e, com isso, darão uma aula de filosofia. (SERRES. 1993, p. 15)

Para reforçar a ideia de que a igualdade não é um objetivo final a ser alcançado pela educação, e sim uma abertura inicial para a emancipação, Migliorin (2019) cita uma passagem de *O anti-édipo*, de Gilles Deleuze e Félix Guattari, que se aproxima da sua ideia de gesto criativo a partir de uma “liberdade dos possíveis de uma produção subjetiva, separada de um *telos*” (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 71):

A atualização de uma potencialidade revolucionária explica-se menos pelo estado de causalidade pré-consciente, no qual, todavia, ela está compreendida, do que pela efetividade de um corte libidinal num momento preciso, *esquiza*, cuja única causa é o desejo, isto é, a ruptura de causalidade que força a reescrever a história no próprio real e produz esse momento estranhamente plurívoco em que tudo é possível. (DELEUZE; GUATTARI apud MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 71, grifo do autor)

É válido enfatizar, a partir da citação acima, o elemento *desejo*. Se a potencialidade revolucionária de ruptura e de reescrita da história se justifica mais pelo desejo, como afirmam aqueles autores, é o desejo o que faz com que se parta do estado consciente de causalidade para o sentido da atualização revolucionária. É o desejo então o que leva à reescrita da história em suas múltiplas possibilidades. Comparativamente, a filosofia pragmática de Dewey, como já visto, reflete sobre o desejo, que é o *interesse* do criador, algo que o mantém no movimento da experiência estética, até a sua *consumação final*, ou melhor, até a *culminância* do movimento. Deve haver um *interesse* do realizador na conclusão da sua experiência.

Rancière (2019) apresenta o que poderia ser comparado a essa mesma ideia de desejo ou de interesse do criador. Trata-se de uma *vontade* que é servida por uma inteligência. “A vontade é potência de se mover, de agir segundo movimento *próprio*, antes de ser instância de escolha” (RANCIÈRE, 2019, p. 83).

Esse método da *igualdade* era, antes de mais nada, um método da *vontade*. Podia-se aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queria, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação. (RANCIÈRE, 2019, p. 30, grifo do autor)

A igualdade de inteligência, ideia filosófica do professor Jacotot, tem o propósito da emancipação, o que se reflete em uma pedagogia progressista e em redução das desigualdades – algo revolucionário para a educação, à época do professor:

A revelação que acometeu Joseph Jacotot se relaciona ao seguinte: é preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa *incapacidade*, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário [...] (RANCIÈRE, 2019, p. 23, grifo do autor)

A emancipação é, como verifica Rancière (2019), ao atualizar o ideário jacototiano, uma pedagogia para a inversão da lógica do sistema educacional – uma pedagogia para o aluno emancipar-se, com autodidatismo. Todos temos inteligência igual. Ao contrário, se o aluno agir sem vontade e esperar por explicações por parte do seu mestre, o que ocorre é um *embrutecimento* – princípio esse, que é resultado do *mito pedagógico* que divide a inteligência em duas: a inferior, que “retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades” (RANCIÈRE, 2019, p. 24); e a superior, que “conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo” (RANCIÈRE, 2019, p. 24). A primeira é a “inteligência da criancinha e do homem do povo” (RANCIÈRE, 2019, p. 24); a segunda é a que “permite ao mestre transmitir seus conhecimentos, adaptando-os às capacidades intelectuais do aluno” (RANCIÈRE, 2019, p. 24).

Tal mito pedagógico de Jacotot, Rancière explica, é justamente a existência da *inteligência superior*, em contraste com a *incapacidade* do aluno de compreender – é a *inteligência superior* o elemento fundante do *embrutecimento*, o qual faz com que o aluno ponha sua inteligência em *luto*: “compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem” (RANCIÈRE, 2019, p. 25). O embrutecimento termina por excluir a *vontade* do aluno de emancipar-se.

Agir sem vontade ou sem reflexão não produz um ato intelectual. O efeito que daí resulta não pode ser classificado entre as produções da inteligência, nem comparado com elas. Na inação, não se pode ver nem mais, nem menos ação; não há nada. O idiotismo não é uma faculdade, é a ausência ou o repouso dessa faculdade. (JACOTOT apud RANCIÈRE, 2019, p. 84)

Voltando ao artigo *A máquina e o filme-carta*, em se tratando de uma prática criativa em grupo, Migliorin sugere uma relação entre a sala de aula e o cinema, a partir da noção de *pedagogia-máquina*, que se materializa em *filmes-máquina*. O funcionamento dessa máquina se dá pelo acoplamento das suas peças e, no caso da criação em cinema, os atores envolvidos não têm posições estáveis, e sim associações momentâneas entre atores de naturezas distintas. “O estudante emancipado traz um mundo consigo – pleno de códigos – mas é capaz de forjar novos começos para si, suas pesquisas e criações” (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 76). Essa noção de máquina tida por Migliorin é também oriunda de Jacques Rancière, ao sugerir a *partilha do sensível* na composição de cenas: “eu construí a cena como uma pequena máquina

onde podem se condensar o máximo de significados em torno da questão central que é a partilha do sensível” (RANCIÈRE apud MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 76).

A noção de partilha é rica, segundo Migliorin (2019), “explicitada com o termo francês – *partage* – algo se divide, algo se compartilha. Uma *partilha do sensível* atua no colocar junto e separar, no encontro e no esquadramento” (MIGLIORIN, 2019, p. 77). O autor destaca que a máquina é a maneira com que uma turma funciona em seu processo de criação, ao igualar inteligências, permitindo acoplamentos e movimentos distintos, mas destaca que não dá ênfase somente no processo, em detrimento dos produtos:

Esta pedagogia com o cinema não visa assim os filmes como objetos fim, mas filmes que podem escapar da máquina e serem vistos como objetos fim – passar na TV, ser apresentado em um festival ou em um canal do *Youtube*. Os filmes são um nó da própria máquina e a ela retornam, uma vez que no ambiente pedagógico, é no retorno – ver junto, pensar e ser afetado pelo que fizemos – que parte importante do conhecimento se efetiva. (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 78)

Diante desse destaque na efetivação do conhecimento, exposto por Migliorin, é possível aproximar a sua pedagogia à ideia deweyana de que a experiência estética está condicionada à sua apreciação, igualmente estética, no momento mesmo da sua consumação final. Sem os filmes como objetos fim, não há experiência estética, não há o que contemplar. A experiência inconclusa, para Dewey, é *inestética*. Na mesma direção, esse *retorno*, o *ver junto*, pode ser comparado à ação pedagógica da *leitura de obra de arte*, contida na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. É nessa ação que se levantam questões estéticas, e é essa ação que possibilita que cada participante do grupo crie a sua própria análise sobre o filme.

Migliorin (2019) propõe uma forma de ver junto, ou seja, de avaliar o filme-carta no momento de retorno, a partir de regras internas, e não de uma estética pré-definida, que é determinada por normas externas e assim entendida como um *regime estético*, nos termos de Rancière. “No limite, poderíamos dizer que a arte, no *regime estético*, é rara” (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 79).

A mesma essência da proposta pedagógica de Migliorin, no que tange ao momento mesmo de ver junto, pode ser verificada na proposta de Bergala (2008), quanto à finalidade da escola de mostrar o que se fez. Para esse autor, as mostras de final de ano são voltadas para a exibição de produtos finais a serem analisados sob os moldes estéticos de filmes profissionais. Ao contrário, o que se deve mostrar e analisar é a expressão do “sujeito singular” em seu gesto de criação (BERGALA, 2008, p. 177).

Migliorin (2019) defende que a experiência com filmes-carta na sala de aula permite ao aluno abordar a história do cinema sem fazer dela uma raiz ou explicação de tudo, posto que

ele se desobriga de um pertencimento histórico e ao mesmo tempo passa a conhecer uma introdução da história do cinema. “Ou seja, não se trata de negar a história do cinema, mas de desnaturalizar a sua harmonia e fazer com que cada filme faça parte de um devir-histórico” (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 83).

Longe de atender a um padrão, ele é facilmente adaptável a diferentes tecnologias. Sem a norma técnica, derivamos para a complexidade da máquina e para a necessidade dos filmes serem analisados a partir das regras internas que eles propõem e não a partir de um bem fazer, em que facilmente conseguimos organizar as hierarquias entre o que é o bom e o mau roteiro, a boa e a má fotografia. [...] Com filmes-carta não há filme mal acabado, pelo menos não por carências técnicas, o que é libertador. (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 83-84)

Ao final do processo criativo, livres de regras impostas externamente, os alunos devem esperar a exibição pública do seu filme, ainda que apenas no espaço da própria escola. Esse sujeitar-se demanda de si uma certa coragem, desde o processo, para serem vistos, não apenas pelos destinatários de suas cartas, o que já traz certa aflição, mas pelo espectador diverso. Segundo Migliorin (2019), o fato de haver uma mostra alimenta o desejo de produzir imagens com engajamento: “No filme-carta essa presença do espectador é inalienável do seu fazer, o que frequentemente traz um engajamento mais intenso dos estudantes com as imagens produzidas” (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 85).

2. A SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL NA SEEDF

A prática de cinema na escola, traz certa curiosidade nos alunos, pois está relacionada a uma configuração de aparatos tecnológicos e de técnicas para a sua criação. O cinema remete a toda uma tradição de valorização da sétima arte, a partir de grandes produções, dignas de comercialização mundial e de festivais glamorosos com premiações. A educação audiovisual, além de ser um profícuo aparato que propicia o estímulo à criatividade, à capacidade crítica e à autonomia no processo de construção do conhecimento, possui consonância com as políticas educacionais do Ministério da Educação, presentes na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que oferecem diretrizes para o desenvolvimento, no âmbito pedagógico, de dez competências gerais que consubstanciam “os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 8).

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8)

É preciso destacar que, de acordo com a BNCC (2018), as dez competências se interrelacionam e se desdobram, “articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores [...]” (BRASIL, 2018, p. 9). A competência de número cinco é central para uma proposta de criação de audiovisual no ambiente escolar:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

O ensino da linguagem audiovisual, é inegavelmente capaz de assegurar o desenvolvimento de competências, seguindo as diretrizes da BNCC, contanto que se estabeleça a presença continuada dessa prática pedagógica, atravessando governos, consagrando políticas públicas além de incentivos. O aparato tecnológico do audiovisual é hoje digital e tornou-se acessível pelo fato de qualquer *smartphone* oferecer o mecanismo de câmera fotográfica e filmadora, com excelente qualidade de imagem¹².

¹² Considera-se na presente pesquisa o *smartphone* como aparato tecnológico que possui, além da telefonia celular, câmera de foto e vídeo, gravador de som, capacidade de armazenamento de arquivos e acesso irrestrito à internet, o que possibilita o consumo e a criação de conteúdos digitais, o compartilhamento, a exibição e a interação em *sites* de entretenimento.

Recentemente, porém, os *smartphones* não apenas se tornaram mais acessíveis, como também passaram a oferecer uma possibilidade de realizar todas as etapas da criação de uma obra audiovisual, no ambiente escolar. O *smartphone* não é, portanto, apenas um aparelho de chamadas telefônicas e de mensagens em aplicativos de relacionamento social. Hoje qualquer aparelho oferece aplicativos de gravação de imagem e som e de edição dos arquivos de vídeo e áudio, além de acessar *sites* para divulgar e exibir esses conteúdos digitais, com facilidade. Por outro lado, é preciso fazer com que a linguagem audiovisual adentre no ambiente escolar, com propósitos educacionais, porém, como lembra João Rafael Borges (2020), em sua pesquisa de mestrado, ainda é incipiente a presença de disciplinas sobre a educação audiovisual nos cursos de formação de professores.

Enquanto ainda é escasso o número de disciplinas sobre o audiovisual no currículo das licenciaturas e pedagogias, que o professor interessado busque a Internet e a literatura disponíveis. Ao aplicar uma metodologia com seus alunos, perceberá quão frutífero e prazeroso é o processo de utilizar celulares na produção audiovisual e, como eu, sentirá que é um dos caminhos a inovar e promover a melhoria na educação. (BORGES, 2020, p. 45)

A linguagem audiovisual deve estar presente em uma proposta educacional que esteja em busca de, entre outras finalidades, incentivar a produção de audiovisual pelos estudantes e enriquecer a sua capacidade de leitura crítica de diferentes produtos dessa linguagem. Isso, se reflete na valorização desses produtos seja enquanto expressão artística, individual ou coletiva, sem fins lucrativos, seja enquanto bem cultural produzido com objetivos comerciais.

Há que se abraçar a ideia de ensinar a múltipla linguagem audiovisual, com o uso dos dispositivos móveis. Mas, para que essa prática ocorra, por um lado, há muitas barreiras, como por exemplo, o trabalho solitário na escola – nunca abordei o audiovisual em conjunto com outros professores, o limite de duração de cada aula e a insuficiência de políticas públicas para o efetivo fomento de produções, de festivais, de mostras e de premiações. Por outro lado, no caso da SEEDF, a presença da EAPE, com a oferta de cursos de formação continuada, traz cada vez mais a linguagem audiovisual para o repertório de propostas pedagógicas dos professores da rede pública interessados em explorar os recursos dos *smartphones*.

Nos momentos de formação dos professores acerca do audiovisual e suas possibilidades, poder-se-ia mostrar projetos exitosos já implantados no mundo, e como viabilizá-los, motivando os docentes a também experienciarem com seus alunos o uso dessa tecnologia, hoje, tão acessível. (BORGES, 2020, p. 45)

Dos cursos que participei na EAPE, dois deles eram voltados para essa linguagem: Nos *Caminhos do Audiovisual*, que participei em 2016, e *Aperte o Play, Professor*, que participei em 2021. O primeiro teve uma extensão maior e foi bastante abrangente sobre as etapas da

criação de um filme, desde a escrita dos roteiros até a exibição dos filmes feitos pelos cursistas. Culminou na realização de curtas pelos participantes e fechou com a exibição dos filmes como resultado do curso. O segundo curso teve uma abordagem mais direcionada ao uso dos *smartphones*, para produzir conteúdo digital voltado para a educação. Ambos os cursos, muito proveitosos.

FIGURA 1 - Deixe o Barro Secar



Fonte: Quadro do vídeo original. Disponível em: <https://youtu.be/DgsUOeyThIU>

O curta *Deixe o Barro Secar*, criado pelo grupo de cursistas do qual fiz parte, tendo atuado na adaptação do roteiro, consagrou o legado do curso, ao ser vencedor do Troféu Luz Júri Popular, no 7º Festival de Cinema Transcendental, em 2017 – um evento de âmbito nacional. A ideia para o tema desse filme foi trazida pelo professor Zaldo, que em sua trajetória, buscou o conhecimento no cinema e vem criando filmes, consolidando a linguagem na escola em que atua, com estudantes do Ensino Fundamental – tendo inclusive instituído nessa escola uma sala para a produção e a exibição de seus filmes. Deixar o barro secar é deixar a raiva passar – um ensinamento para não fazermos as coisas precipitadamente, levados pela emoção. Participei do grupo de criação, acompanhando a elaboração do roteiro e uma parte da produção dos vídeos.

O segundo curso que participei foi ofertado, também pela EAPE, durante o período da pandemia e foi à distância, com carga horária menor, porém igualmente rico. Dessa vez, o curso enfatizou mais a acessibilidade dos smartphones e as características dos produtos educacionais presentes no ambiente digital. Como trabalho final, cada cursista criou um vídeo educativo embalado pelo que já popularmente se chamava “nova realidade” – uma realidade, em plena

pandemia de Covid-19, em que se fazia necessário o comprometimento dos professores com a educação a distância e com o uso de aplicativos para a criação de diferentes produtos digitais, como aulas *online* no Google Meet, gravação e edição de videoaulas e atividades de estudo na plataforma de ensino/aprendizagem do Google Sala de Aula. O vídeo educativo que criei mostra como confeccionar bonecos de teatro a partir da reciclagem de garrafas plásticas de refrigerantes. Postei o vídeo em 2021 e, desde então, indico o *link* aos meus alunos toda vez que abordo a temática. Hoje, o vídeo possui mais de mil e trezentos acessos e quarenta e seis curtidas. A FIGURA 2 mostra como improvisei, simplificando o cenário, pois eu sequer possuía um tripé para fixar a câmera. Porém o conteúdo é de grande valor, tendo em vista que o teatro de mamulengo é patrimônio cultural brasileiro.

FIGURA 2 - Como fazer bonecos de mamulengo



Fonte: Quadro do vídeo original. Disponível em: <https://youtu.be/7LhaVbo1wSw>

FIGURA 3 – FESTIVAL DE CURTA



Fonte: acervo Canal E, foto: Alessandra Lopes

As FIGURAS 3 e 4 mostram como o Festival de Filmes de Curta Metragem das Escolas Públicas de Brasília proporciona um encontro entre os jovens cineastas e sua plateia. Um momento especial, que aguça nos jovens o desejo de realizar um trabalho artístico e exibi-lo no Cine Brasília, que é o maior cinema da América Latina, para uma plateia realmente grande. O sucesso de um festival de filmes como esse, integrando propostas de educação audiovisual, é inquestionável. Soma-se a isso o troféu que cada jovem cineasta recebe orgulhosamente. E quando se ergue o troféu, ergue-se junto a experiência e a maneira de ver e transformar o mundo. Porém, essas imagens ajudam a manter vivo um projeto que já não existe. Infelizmente, um festival que merecia se tornar tradição cultural foi descontinuado – A simples troca de diretor da EAPE acarretou na desarticulação dos produtores responsáveis pelo evento.

FIGURA 4 – FESTIVAL DE CURTA



Fonte: acervo Canal E, foto: Alessandra Lopes

2.1 CRIAÇÃO DE CURTA

No Centro de Ensino Médio Setor Oeste - CEMSO, em 2015, atuei com estudantes do Ensino Médio, do turno da noite. O Festival de Filmes de Curta-Metragem das Escolas Públicas de Brasília estava em sua primeira edição. Os vinte filmes selecionados fizeram parte da programação do bem cotado Festival de Brasília do Cinema Brasileiro – um festival de cinema estudantil inserido em outro, de cinema profissional. A temática pretendia a valorização da cultura característica de cada parte da capital federal: *A cara da cultura em sua cidade*. Após a solicitação do diretor para que eu lesse o edital e representasse a escola nesse projeto, eu e um seleto grupo de estudantes aceitamos o desafio e produzimos um curta-metragem para realizar a inscrição. O grupo era formado por jovens que possuíam já a maioria e tinham em média

dezoito anos. Costumavam se encontrar no *Bar dos Amigos*, no final da Asa Sul, próximo à escola, após as aulas.

Propus aos jovens que criássemos uma história, com começo, meio e fim, mesmo que o curta devesse ter apenas cinco minutos. E lembrei que a temática que deveríamos seguir sinalizava que deveríamos refletir sobre o que é culturalmente bem característico do brasileiro. Os jovens então lembraram que, por exemplo, de costume, vão ao *Bar dos Amigos* e de lá seguem para o Museu Nacional, onde muitas vezes tem exposição com *vernissage* – e o importante, claro, é o coquetel. A partir daí, já tínhamos o que era *a cara da cultura* de Brasília – o cenário da arquitetura moderna de Oscar Niemeyer e um passeio pela bucólica cidade, com a dramaticidade de um encontro que termina em acidente de carro, tendo sido uma escolha responsável determinante para a vida.

O filme inscrito, contudo, resultou na desclassificação, pois minha participação no mesmo deveria se limitar na orientação dos estudantes, como determinava o edital. Minha vontade de fazer cinema aguçou meu ego e então assumi praticamente todas as funções necessárias para a realização de um filme: roteirista, câmera, montador etc. Os estudantes basicamente contribuíram com a ideia inicial do filme e não escreveram um roteiro. Fizeram parte apenas do elenco e da sonoplastia, mas sua contribuição foi valorosa, na medida em que demonstraram cativante interesse e colaboração. Com o tempo curto para a realização do filme, eu precisava alcançar meu objetivo, que era criar um filme para a inscrição no festival. Não tinha qualquer base de conhecimento para oferecer pedagogicamente uma abordagem de cinema aos estudantes. Entretanto, a experiência inaugural foi rica – uma aprendizagem para todos os participantes envolvidos na criação artística.

Outras duas experiências com curta-metragem foram igualmente significativas: uma, em 2017, no Centro Educacional 04 – CED 04, de Taguatinga, com estudantes do Ensino Médio do turno da manhã, quando sugeri aos estudantes a inscrição no festival, já na reta final do ano letivo, no último bimestre, quando o prazo de inscrição já estava se esgotando; e a outra, em 2019, no Centro de Ensino Fundamental 19 de Taguatinga – CEF 19, também de Taguatinga, quando sugeri às crianças das séries finais do Ensino Fundamental a criação dos curtas já no decorrer do segundo bimestre. É válido chamar atenção ao fato de que em todas as três situações, a criação de filmes, bem como a aproximação dos estudantes à linguagem audiovisual foram uma primeira experiência em sua vida escolar.

No CED 04, o que importava, tanto para a equipe diretiva da escola, quanto para os estudantes adolescentes do Ensino Médio, era a preparação para o Programa de Avaliação Seriada – PAS. Eu entendia a preocupação com os conteúdos e procurava adotar os temas,

tanto do Currículo em Movimento do Distrito Federal, quanto dos conteúdos sugeridos pela Universidade de Brasília para o certame. Além disso, naquela época, fui encaminhado para um curso de formação sobre as novas diretrizes educacionais para a semestralidade, pois no ano seguinte a escola adotaria essa nova estrutura do período letivo. Nessas circunstâncias, a parte criativa das aulas de artes foi praticamente limitada a atividades práticas de redação, que eram voltadas para a escrita de histórias. Apesar da dificuldade, inaugurei nessa escola as aulas teóricas sobre os elementos da narrativa – protagonista, conflito e desfecho, e suas características no cinema, pois acreditava que já poderia abordar essa temática, fazendo uso da minha aprendizagem nos cursos de roteiro de cinema que eu vinha participando. Além de abordar os elementos da narrativa, sugeri aos estudantes a inscrição no festival e procurei destinar algumas aulas ao desenvolvimento de ideias para seus roteiros. Após o término do ano, não contei com nenhuma inscrição, porém não sei ao certo quantos trabalhos foram realizados. Tive acesso a apenas um filme, dois anos depois, quando, para a minha surpresa, ex-alunos que atualmente têm amizade comigo me mostraram o trabalho pelo *smartphone*.

No CEF 19, decidi iniciar antes a missão de realizar filmes de curta-metragem para inscrever no festival. O contexto era muito diferente daquele que encontrei anteriormente, por se tratar de crianças do Ensino Fundamental. Outro fato relevante é que eu, enquanto professor de artes, possuía todas as turmas da escola, totalizando doze e ainda tive que adotar uma disciplina de Projetos Diversificados – PD em mais seis turmas. A matéria PD é destinada a temáticas geralmente determinadas pela proposta pedagógica da escola, mas na ocasião, fiquei livre para trabalhar a proposta de escrita de textos, que é algo que muitas vezes é insuficiente, mesmo contando com o trabalho dos professores de português. É consensual entre os professores de linguagens e códigos que muitos estudantes precisam de um reforço no exercício de leitura e escrita, até para estimular o ensino e a aprendizagem.

A experiência no CEF 19 será analisada no capítulo três, mas adianto que houve muita movimentação para a produção dos filmes, considerando que todos os estudantes do turno da tarde se envolveram em todas as etapas, exercendo diferentes papéis na criação de seus filmes, sendo então uma experiência que modificou o professor, os estudantes e a instituição de ensino, de certa forma. Adianto também que apenas um filme foi inscrito no festival, sendo este, desclassificado. Mas o processo, como se mostrará mais adiante, foi muito rico para o professor e para os estudantes, sendo então imprescindível para a análise de campo da presente pesquisa.

O ano seguinte foi um ano pandêmico, e eu ainda me encontrava no quadro de professores do CEF-19. O GDF decretou a suspensão das aulas e a quarentena para evitar a transmissão do vírus da COVID-19. Nos primeiros dias dessa atmosfera apocalíptica, gastava

meu tempo assistindo a filmes na Netflix. Houve ainda o tempo em que me dediquei a fazer tijolos ecológicos na Chapada dos Veadeiros, com o objetivo de construir um chalé. A finalização da empreitada no meio do mato tornou-se um novo objetivo conflituoso para mim, o que me trouxe muita angústia e me doeu.

Logo que se iniciaram as aulas remotas, determinadas pela SEEDF, suspendi a obra e me dediquei a aprender a utilizar os recursos tecnológicos para as aulas a distância. Encontrava-se suspensa também, pelo menos nos primeiros meses do ensino remoto, a minha missão com a educação audiovisual. Contudo, ainda que eu não tivesse a essa altura me dado conta, em nenhum momento meu protagonismo nessa história se esvaneceu. Ao contrário, a jornada se mantinha. Até pensei que não seria capaz de realizar algum trabalho com o ensino-aprendizagem em linguagem audiovisual, posto que não sou da área – e quem sou eu para ter esse desejo? Mas agora me embrenhei em um caminho sem volta, como houvesse desafiado os deuses. Se o cinema fosse a montanha no mito de Sísifo, eu estaria condenado eternamente a tentar subir no palco e exibir minha estatueta de educador heroico. Não há punição pior do que um trabalho inútil e sem esperança, gritaria o Sísifo que houvesse em mim. E mesmo que a astúcia de Sísifo fosse tal qual o meu gesto de querer ser mestre educador, é meu desejo o que me leva, consciente e inconscientemente, a me engajar em uma pesquisa acadêmica, a partir do edital do Prof-Artes. Em meio a circunstâncias complicadas trazidas pela pandemia, trabalhando excessivamente em duas cargas, uma de 40 horas e outra de 20 horas semanais, venci o desafio de ter meu projeto de mestrado selecionado para o Prof-Artes, e me vi não como Sísifo, mas como o protagonista de uma história de aventura na educação audiovisual.

Eu então me valia, no meu afã de abordar o cinema nas salas de aula, não só do aprimoramento do meu saber nessa linguagem, mas também, da Abordagem Triangular, que é para o ensino das artes um epíteto reconhecido entre os educadores brasileiros, dada a sua influência, e aqui se apresenta, através da minha experiência e da minha pesquisa, que trago em forma de narrativa, como uma proposta pedagógica viável para a utilização na educação audiovisual.

2.2 CRIAÇÃO DE FILMES-CARTA

Na linha do tempo da narrativa que compreende esta pesquisa de mestrado, eu me encontrava ainda na busca de fundamentos teóricos para a elaboração de uma proposta didática de audiovisual a ser utilizada nas minhas aulas de artes. Era o início do segundo semestre do curso no Prof-Artes e eu ainda tropeçava mesmo no objeto de pesquisa, o que me angustiava.

O que eu sentia era como ver meus colegas na diplomação enquanto eu estudava para o vestibular; ou como ver meus amigos se casando, enquanto eu nem enamorado estava. Mal eu sabia que esse objeto já estava predestinado, e nosso encontro aconteceria na segunda metade daquele semestre, em 2021, através da disciplina *Educação, Tecnologia e Comunicação*, ministrada pela professora Doutora Andrea Versuti. Conheci nessa disciplina a proposta de criação de filme-carta. Junto a ela estava toda a ideia da *emancipação*, incorporada em Cezar Migliorin sobre as experiências educacionais progressistas de Joseph Jacotot, vividas nos estudos filosóficos de Jacques Rancière.

Tomei a decisão de adotar o filme-carta, sem qualquer experiência e mesmo sem ter noção do que teria como resultado. *O mestre ignorante* também incorporou em mim e me deu confiança para iniciar um projeto de audiovisual sem conhecimento prévio, confiando na igualdade de inteligências dos alunos e desejando que essa experiência fosse enriquecedora para todos os envolvidos. Sendo assim, para iniciar o projeto de filme-carta, correspondendo a prática educacional às pesquisas no mestrado no Prof-Artes, elaborei, além de cartazes de divulgação, um breve material didático que serviu aos estudantes e aos professores. Procurei oferecer um material com uma linguagem objetiva e acessível a professores e estudantes.

No Centro Educacional 06 de Ceilândia – CED 06, escola em que atuei naquele ano com estudantes do Ensino Médio, eu possuía apenas duas turmas, sendo que cada uma delas permaneceu comigo por apenas um semestre – a escola adotara o regime de semestralidade. Diminuiu-se a carga-horária das aulas presenciais, em respeito às medidas sanitárias decretadas para combater a pandemia. Minhas aulas eram duplas, então, cada encontro tinha a duração de uma hora, sendo que tínhamos um encontro presencial em uma semana e outro a distância, através da plataforma *Google Classroom*, na semana seguinte. Entretanto, parece suficiente, mas não é. Isso dificultava o andamento do processo de criação, pois dispersava demasiadamente os alunos. Precisei me adaptar à conjuntura pandêmica para a viabilidade do projeto, procurando simplificá-lo. É relevante também o fato de que o retorno ao presencial trouxe indivíduos sem entrosamento, faltosos e, de certa forma, isolados pelo distanciamento exigido. Na plataforma, os alunos não participavam de encontros ao vivo pela *web*, as chamadas *lives* ou as *web-conferências*.

Pensando nessas dificuldades para engajar os alunos em um projeto de audiovisual, elaborei um material pedagógico simples e didático, para apresentar aos alunos, e o adaptei com uma abordagem mais voltada para os professores, para incentivá-los a realizar o projeto nas suas turmas. Produzir um material pedagógico destinado a outros professores foi uma questão de necessidade puxada por toda essa conjuntura. Pegou-me de surpresa essa necessidade, mas

casou muito bem com meu objetivo, enquanto professor/pesquisador, estudante de Pós-Graduação no Prof-Artes, do Instituto de Artes da Universidade de Brasília – IdA/UnB. Naquele instante, era meu objetivo a elaboração de uma proposta pedagógica para a abordagem do audiovisual em sala de aula. Ofereci o projeto *Cartas na Pandemia* aos professores em um dos encontros virtuais destinados à coordenação pedagógica coletiva, compartilhando o arquivo em PowerPoint pelo *chat* e pelo nosso grupo de *WhatsApp*. Outra forma de divulgação do projeto na escola foi por meio de cartazes feitos em papel *couché*, tamanho A3, a partir dos *slides* utilizados no PowerPoint.

Três professores demonstraram interesse na proposta e, entre os quais, uma professora de português não chegou a propor aos seus alunos devido à Licença Maternidade que requereu; uma professora de Artes me entregou dois filmes-carta; outro professor de Artes me entregou cinco filmes-carta. Esses professores, no entanto, me entregaram somente os vídeos que selecionaram e julgaram ser melhores.

Quanto às minhas duas turmas, obtive dos alunos vinte vídeos. Totalizaram-se, entre os três professores, 27 vídeos. Ainda que os professores tenham obtido uma quantidade menor de vídeos, é importante considerar o fato de terem participado de um projeto de audiovisual a partir de um material didático simplificado, sem grandes aprofundamentos e sem qualquer exigência de equipamentos tecnológicos. O objetivo era mesmo confiar na criatividade e no desejo dos próprios alunos de realizar um produto artístico – o filme-carta.

O projeto *Cartas na Pandemia* teve como objetivo a produção de filmes-carta com a temática *Eu, Estudante na Pandemia*. Essa temática é oriunda do XI Concurso de Redação e Desenho do SINPRO – DF. Não apenas me apropriei de sua temática, como o agreguei ao projeto, oferecendo aos alunos a possibilidade de participar de dois desafios – o de escrever uma redação, que nesse caso se enquadrava na modalidade carta, e o de realizar um filme-carta. Era aberta também a possibilidade de o aluno propor outra temática – no modo temática livre. A proposta pedagógica continha uma breve orientação para a escrita do gênero carta. Além disso, foram dadas sugestões de destinatários para as cartas, desde personalidades importantes, a pessoas próximas ao seu convívio social; podiam escrever para si mesmos, para seu *eu do passado* ou para seu *eu do futuro*; podiam também escrever para entes queridos que partiram; uma despedida; um anúncio de chegada; um retorno. Na proposta havia, como não deveriam faltar, noções de filmagem, de enquadramento, de fotografia, de iluminação e de captação de som, levando em consideração os recursos encontrados em todo smartphone. Outra orientação simplificada era com respeito à elaboração de um roteiro, que organizassem as imagens e os sons a serem produzidos e em seguida editados.

Até aqui, procurei esclarecer o formato e o corpo da proposta pedagógica de produção de filmes-carta. Em seguida, no próximo capítulo, faço uma análise de alguns desses vídeos entregues pelos alunos como parte das atividades obrigatórias que somavam os dez pontos da disciplina Artes. A entrega da carta e do filme-carta valia cinco pontos. Era o aluno que dava a sua nota, em autoavaliação, valendo de zero a cinco, junto a um importante relatório, que também é relevante para a análise do objeto de pesquisa.

2.3 CRIAÇÃO DE PROGRAMAS DE ENTREVISTAS

Sobre o *insight*: surgiu aos quarenta e cinco minutos do segundo tempo. Era já o quarto bimestre, no mesmo CEF-19, no ano de 2019. Pode parecer mero improviso sugerir uma nova atividade de audiovisual àquelas turmas que haviam passado por uma longa jornada de criação de curta na escola, mas propor programas de entrevistas criados por estudantes de sexto e sétimo anos foi uma ideia de atividade lúdica, por sua teatralidade e pela adesão prazenteira daquelas crianças; segundo, por possibilitar no entremeio da atividade alguns debates sobre a manipulação da informação: devemos sempre estar atentos às intenções do jornalista, do documentarista, dos donos dos jornais ou dos seus financiadores. E foi com essa temática vital, diante de tantas *fake News*, diante de uma realidade em que a comunicação digital tem se expandido, por vias das TIC, o que me motivou a trazer para o ensino algo diverso à narrativa clássica – uma temática voltada para um debate esclarecedor sobre a definição de documentário enquanto gênero audiovisual e sobre até que ponto o que vemos na imagem é um retrato da realidade.

A partir de reflexões de Lucena (2007), sobre a construção do real no documentário contemporâneo, entendemos que desde a origem do próprio cinema, o que deveria ser um filme sobre a realidade, é na verdade um *retrato da realidade*. John Grierson é uma base para esse entendimento, pois mesmo o termo documentário partiu dele.

Para Grierson, cabe ao documentário (e ao documentarista) fazer esse “tratamento criativo da realidade”, mesmo que ele inclua a reconstrução de determinado acontecimento – como fez Flaherty em *Nanook, o Esquimó* (*Nanook of the North, 1922*), [...] que procurava reproduzir o *modus vivendi* dos esquimós. Grierson talvez já se refira indiretamente a *Nanook*, mas suas observações geraram uma compreensão histórica “atravessada” que perpassa quase um século nos estudos sobre o filme de não-ficção – o documentário como “retrato da realidade”. (LUCENA, 2007, p. 21)

Lucena (2007) pondera que o filme *Nanook*, do cineasta Robert Flaherty, é marcado por um mal-entendido quanto à precisão da realidade que apresenta, sobre a vida dos esquimós,

levando em consideração que muito do que foi retratado sobre a sua cultura, já não se manifestava há muitos anos, sobrevivendo apenas no imaginário e na história desses habitantes polares. “Flaherty utilizou cenários artificiais para expressar a produção simbólica daquela comunidade esquimó – em uma cena de pesca, deu aos nativos arpões que eles não conheciam em 1922, barcos que não utilizavam” (LUCENA, 2007, p. 21). Segundo Lucena (2007), o documentário está ligado estreitamente a características de um estrato da realidade.

No entanto, ao reelaborar as formas de produção simbólica pode se transfigurar, tornando-se mais uma observação que uma busca de transcrição da realidade. Mantém a abordagem de fatos ligados à realidade como caminho, mas perde tangência com essa realidade a partir do momento em que o material coletado pelo autor (já é uma pré-escolha, um ponto de vista) passa pelas várias interferências ideológicas e subjetivas de um editor na montagem [...]. (LUCENA, 2007, p. 156)

A missão a qual jamais me distanciarei é justamente trazer para o exercício de audiovisual na sala de aula alguma abertura para a conscientização política, a construção cidadã e mormente para uma espécie de alfabetização audiovisual. Ter consciente essa necessidade foi então algo que me inspirou a propor em sala a criação de programas de entrevistas pelos meninos e meninas. “Nas artes visuais, estar apto a produzir uma imagem e ser capaz de ler uma imagem são duas habilidades inter-relacionadas” (BARBOSA, 1998, p. 17). A respeito do analfabetismo visual, a Prof.^a Dr.^a Fernanda Pereira da Cunha, em sua tese, qual foi referida anteriormente, assimila esse mesmo analfabetismo à hegemonia cultural dominante e adverte:

Há que se estabelecer uma globalização (presente nas redes vivas como a *internet*) ecológica / ética, para dinamizar a identidade pessoal pelo (re) conhecimento das diferenças por meio de uma interatividade crítico-autônoma. Não ocorrendo isto, poderá imperar uma ditadura globalizante, hegemônica, em que o capitalismo global, não centralizado, mas com poder vertical, manipulador, acentua o analfabetismo e a homogeneização do pensamento humano. Há que escolher entre a globalização democrática (horizontal) e a arbitrária (vertical). (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 279)

Primeiramente, a atividade de criação de programas de entrevistas foi proposta para alunos do Ensino Fundamental, como dito, em 2019, quando eu ainda não intentava participar de algum programa de mestrado e jamais poderia imaginar que fosse relacionado a essas experiências de curta-metragem e programas de entrevista. Posteriormente, já nos caminhos da minha jornada no mestrado do Prof-Artes, propus novamente essa atividade, agora com alunos do Ensino Médio, em outra escola, onde experienciei o projeto de filmes-carta, em 2021. As duas experiências se diferenciaram por um ponto relevante: na primeira, a atividade possuía um propósito mais lúdico e de encenação teatral com improvisação; já na segunda, os adolescentes criaram as cenas e posicionaram as câmeras para gravar os programas, utilizando um

smartphone para a filmagem e um outro para a captação do som, posicionado mais próximo aos entrevistados e entrevistadores. Sob outra perspectiva, as duas experiências se assemelharam pela proposta didática.

Basicamente, a criação dos programas de entrevistas deveria ser uma interpretação de personagens. Uns são entrevistadores, outros, entrevistados, sendo estes, personalidades conhecidas através das mídias, pessoas famosas, artistas, políticos importantes, ou mesmo personagens fictícios de filmes e séries. Após a escolha, os grupos deveriam escrever um roteiro, contendo a temática escolhida, um texto de apresentação introdutiva do programa e as perguntas e respostas. Inicialmente, em grupo, os aprendizes realizadores dos programas de entrevistas deveriam pesquisar: sobre a temática a ser abordada no programa; sobre o estilo ou tipo de programa de entrevistas a ser proposto, levantando e reconhecendo programas inspiradores existentes nos veículos de comunicação e entretenimento; sobre as personalidades dos entrevistados a serem interpretados dramaticamente no jogo lúdico que é a proposta de programas de entrevistas no âmbito escolar.

A proposta se adapta à faixa etária: com meninos e meninas pré-adolescentes, na experiência analisada na presente pesquisa, sobressaiu-se a imitação exagerada das características de personalidade dos entrevistados escolhidos, resultando em uma situação divertida e de comicidade inesperada; já com jovens do Ensino Médio, a experiência possibilitou, além da ludicidade teatral, a introdução de conteúdos dignos de debates, com algum teor político, e o compartilhamento de informações relevantes para a formação cultural daquelas turmas onde vivenciei a experiência com os programas de entrevistas. No capítulo 3, encontram-se as análises dessa experiência, assim como das experiências com curtas e filmes-carta.

3. A ABORDAGEM TRIANGULAR E A EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL

Eis a situação da educação audiovisual no contexto das escolas públicas de Brasília – o uso indevido do smartphone em sala de aula é indiscriminado, evidenciando o mal que há nisso, diante de um fenômeno em que a informação por meio das mídias digitais oferece o problema da desinformação ou da superficialidade da leitura. Soma-se isso à ainda superficial aula de arte, em que se faz necessário maior investimento nas ações do *fazer artístico*, da *leitura de obra de arte* e do *contextualizar*, para que se alcance uma educação que estimule a criatividade e a valorização da cultura nacional. Se não o fazemos, consumimos a arte estrangeira que não somos capazes de criar. Há algo mais grave que o *embrutecimento*, de que fala Rancière, que é a consequência disso: uma atrofia da inteligência. Não estimular a criatividade é impossibilitar a inventividade nas expressões culturais de um povo. E isso é, até economicamente, estulto, como vimos nos debates trazidos por Ana Mae Barbosa. De duas uma: ou é estultice, ou má intenção contra o povo brasileiro, e em benefício próprio, por parte dos governantes que atacam as políticas públicas de incentivo à cultura. Acarreta-se, portanto, na existência de meros consumidores da arte produzida por uma elite cultural de países desenvolvidos que investem, produzem e consomem arte.

Apreciar, educar os sentidos e avaliar a qualidade das imagens produzidas pelos artistas é uma ampliação necessária à livre-expressão, de maneira a possibilitar o desenvolvimento contínuo daqueles que, depois de deixar a escola, não se tornarão produtores de arte. (BARBOSA, 1998, p. 18)

Através desse debate que Barbosa apresenta, entende-se que o exercício da apreciação possui o princípio de educar os sentidos, não apenas para os alunos que devem se tornar produtores de arte, mas para os que se tornarão apreciadores na posição de espectadores.

Um grande número de trabalhos e profissões estão direta ou indiretamente relacionados à arte comercial e de propaganda, *outdoors*, cinema, vídeo, à publicação de livros e revistas, à produção de discos, fitas e CDs, a som e cenários para a televisão, e todos os campos do *design* para a moda e indústria têxtil, *design* gráfico, decoração etc. (BARBOSA, 1998, p. 19)

Alain Bergala, como visto anteriormente, dá ao *gesto de criação* certa ênfase que não deve ser entendida como uma supremacia da prática ante o conhecimento e a análise crítica. Trata-se de uma crítica ao ensino de cinema baseado somente na leitura de filmes de grandes produções e a partir daí sugere-se para o ensino de cinema a *passagem ao ato de criação*. Mas mesmo nessa proposta de ensino, é imprescindível o estudo das relações entre as imagens e os seus significados. Na sua acepção sobre o que deve ser analisado na sala de aula por meio de filmes, o autor propõe uma espécie de coletânea de filmes didáticos que fosse capaz de

relacionar filmes, sequências, planos e imagens. Trechos de filmes capazes de gerar aulas voltadas para estudos de análise, que orientassem o recorte da prática, no *ato de criação*. O autor entende ainda que os festivais de filmes produzidos pelas escolas deveriam exibir não filmes feitos sem a criatividade estimulada pelas subjetividades individuais, mas trechos de filmes que demonstrassem justamente essas subjetividades. Muitas vezes, o filme é produzido somente para haver um objeto de trabalho final a ser exibido no festival, e isso termina por deixar ignorada a “experiência individual do ato de criação, sem a qual não há verdadeira criação” (BERGALA, 2008, p. 202).

O professor que exige de seu aluno uma justificação racional e com palavras de todas as suas escolhas de criação desempenha seu papel de professor, mas se arrisca a excluir uma parte essencial do ato de criação que é a da intuição, do risco que se corre na solidão silenciosa da decisão, do engajamento do sujeito. [...] Na escola, é fundamental que cada aluno individualmente seja confrontado ao menos uma vez à plena e total responsabilidade de um gesto de criação, com tudo o que este envolve de escolha, espírito de decisão, aposta, excitação e agitação. (BERGALA, 2008, p. 206-207)

Esse *gesto*, esse *ato de criação*, essa *passagem* que Bergala aponta lembra muito as ideias filosóficas de John Dewey sobre a *experiência estética*, e também de Michel Serres sobre a travessia de um rio, como metáfora para o caminho do *mestiço instruído*. *Solidão, risco, exposição, padecimento, desejo, regozijo* – tudo o que um aluno deve experimentar no cinema, na escola e na vida.

As reflexões pedagógicas de Bergala compreenderiam, em amplo sentido, os mesmos atributos das ações da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Um trecho que demonstra essa consonância relata uma experiência educacional do cineasta, com atenção à questão da *passagem ao ato de criação* em dois tempos: o primeiro tempo compreende análise de filmes e exercícios de direção.

No que diz respeito à análise, assistimos e comparamos sequências de filmes selecionados em toda a história do cinema que põem em jogo, de modo esclarecedor, a questão do espaço construído pelo filme. [...] No que diz respeito à passagem ao ato, propomos dois ou três exercícios – variáveis segundo a faixa etária da turma [...] que permitem a cada um se confrontar de modo simples com essa mesma questão. [...] por exemplo: imaginar em três planos uma ‘costura’ convincente de três espaços da escola que, na realidade, são separados e não relacionados. [...] (BERGALA, 2008, p. 208)

Compreende o segundo tempo o trabalho realizado em grupo, em que cada um dos alunos assume a própria responsabilidade perante a equipe. O comprometimento individual com o trabalho é da mesma forma uma exigência para o *gesto de criação*, mas agora o exercício é a criação em grupo, tal maneira que o próprio cinema exige.

É apenas num segundo tempo, após cada um ter filmado, montado e apresentado seus três planos aos demais, que começamos a trabalhar em uma ou várias realizações de grupo, em que o aluno aprende a assumir ‘sua’ responsabilidade parcial num trabalho de equipe. (BERGALA, 2008, p. 208)

Cezar Migliorin, autor também estudado nesta pesquisa, traz a ideia da *emancipação* a partir das reflexões pedagógicas de Jacques Rancière, para propor uma pedagogia para a criação de filmes-carta em sala de aula. Sua ênfase é igualmente situada na experiência, ou melhor, na criação em ambiente escolar – “estado de criação e montagem entre os diversos atores envolvidos em uma produção criativo-pedagógica” (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 70). Trata-se de desierarquizar o processo de ensino e aprendizagem, segundo o “princípio de uma igualdade que emancipa e que não é um *telos* (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 70). Essa igualdade, é válido lembrar, é *igualdade de inteligências*. Segundo o autor, romper a dicotomia entre mestre e aprendiz, aquele que sabe e aquele que não sabe, “é necessário para a irrupção do desejo, que é o que efetivamente produz uma cena de criação não dominada por qualquer saber que a anteceda” (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 72).

Se seguirmos o trabalho de Rancière com Jacotot, podemos aproximar essa pedagogia do princípio do educador do século XIX, dizendo que é possível ensinar o que não se sabe e positivar um princípio necessário de ignorância, para que a pedagogia se faça no presente do esforço do saber e do pensar operado por múltiplos sujeitos, o mestre e o estudante. (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 104)

Verifica-se na proposta de educação audiovisual de Migliorin a ideia de que, ao confrontar-se com uma tarefa desafiadora, o estudante deve ser movido por seu próprio desejo, para alcançar o *estado de criação*. Portanto, sem o desejo, não há *emancipação*. Nos termos de Jacotot, citado por Rancière, a ausência da vontade é inação: “Agir sem vontade ou sem reflexão não produz um ato intelectual” (JACOTOT apud RANCIÈRE, 2019, p. 84). É reconhecível na proposta de Migliorin, apoiada nas reflexões de Rancière, que o trabalho criativo com o ensino de cinema gera no estudante um ganho de inteligência. Essa convicção já está presente na pedagogia moderna de John Dewey, que em sua filosofia da experiência, afirma: “Quem é por demais preguiçoso, inativo ou embotado por convenções para executar esse trabalho não vê nem ouve” (DEWEY, 2010 p. 137).

É preciso observar que tais proposições sobre o desejado *estado de criação* incluem ao processo de criação a manifestação da apreciação, ou, nas palavras de Migliorin, do *ver junto*: “é no retorno – ver junto, pensar e ser afetado pelo que fizemos – que parte importante do conhecimento se efetiva” (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 78). Há então essa semelhança

entre as noções de *ver junto*, que Migliorin afirma ser importante para a efetivação do conhecimento, e de *percepção*, que segundo Dewey, é inseparável da *experiência estética*.

Na proposta pedagógica de Migliorin para a criação de filmes-carta, há a necessidade de um desprendimento dos critérios externos para uma avaliação dos trabalhos dos estudantes; a avaliação dos filmes-carta deve partir de regras internas, e não de um bem-fazer pré-definido. “Com filme-carta não há filme mal-acabado, pelo menos não por carências técnicas, o que é libertador” (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 84).

Em Migliorin, como visto, há semelhanças no entendimento de que para o ensino das artes, é preciso dar espaço ao *ato de criação*, tanto quanto ao *ver junto*. *Criar e apreciar, fazer e ler* são inseparáveis. A Abordagem Triangular, em suma, é adequada para a educação audiovisual, porém, não a completa. “A Abordagem Triangular é, assim, um ponto de partida, e principalmente uma espécie de bússola e não uma bula, o que faz toda a diferença” (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 73). As propostas de Migliorin, em uma primeira análise, se distanciam da proposta de Ana Mae Barbosa para o ensino de arte, precisamente, pelo desprendimento dos padrões estéticos e do amplo contexto histórico da linguagem cinematográfica. Essa estratégia é viabilizar o *estado de criação*, no nível em que se encontra o estudante, para que não se neutralize o que é singular no sujeito – a sua subjetividade.

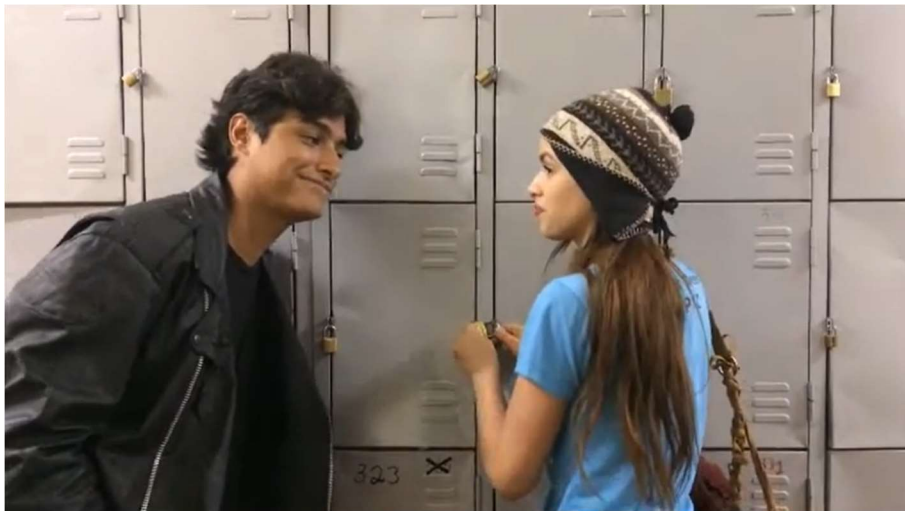
No prisma da proposta pedagógica de Ana Mae Barbosa, deve ser evitado o equivocado *livre fazer*, que negligencie o estímulo à *leitura* e à *contextualização* e que resultem em sujeitos alheios à apreciação estética. Ao partirmos para a elaboração de uma proposta pedagógica de educação audiovisual, considerando o que foi perscrutado até aqui, é válido termos em mente que as três ações – *fazer, ler e contextualizar*, se fazem pertinentes, ainda que sejam inspiradoras as experiências de Migliorin para que os estudantes se engajem sem qualquer imposição de ordem estética ou técnica. Claro, fazendo uma análise mais pontual sobre esse aspecto, não se trata, a sua proposta, de um *livre-fazer*, pois, como vimos na proposta do cineasta, a aprendizagem se efetiva no momento mesmo do *ver junto*. O verdadeiro processo criativo e emancipador deve ser investido na educação audiovisual, ao mesmo tempo em que se deve ter o cuidado para não resumir as aulas de arte em um *livre-fazer*.

3.1 TRIANGULANDO A CRIAÇÃO DE CURTA DE FICÇÃO

Na primeira experiência com a produção de um curta com estudantes, em 2015, conforme descrito no Capítulo 2, com jovens do Ensino Médio, do noturno, fui direto à produção do filme – o *fazer artístico*. Não houve uma estrutura de ensino e aprendizagem que

trouxesse as três ações da Abordagem Triangular, então, fomos direto à criação. A ideia era mesmo realizar um filme, de forma direta e imediata, antes que acabasse o curto prazo para a inscrição no Festival de Filmes de Curta-Metragem. Então, eu mesmo, empolgado, tratei de propor a narrativa histórica. Sentei em uma mesa com os alunos e criamos juntos o roteiro, que era na verdade apenas um esboço, que mais se assemelhava a uma espécie de escaleta¹³, com as cenas pré-definidas para proceder com as filmagens. Era uma história simples: a turma se reencontra após as férias e decide ir para um bar, para botar as conversas em dia. E, entre esses jovens, Saulo investe no reencontro com sua namorada, após passar as férias, longe dela, na Chapada dos Veadeiros. Tarde da noite, o bar fecha e o grupo decide ir até estacionamento do Museu Nacional para beber mais. Ao final do encontro, todos cansados, a namoradinha prefere voltar para casa a ficar com seu namorado, que já se encontra bêbado. Saulo e seu amigo, Wesley, a acompanham até a rodoviária, despedem-se dela e saem de carro em arrancada. Enquanto ela espera o demorado ônibus, sentada na rodoviária, cai no sono. Simultaneamente, Saulo e seu amigo se envolvem em um grave acidente.

FIGURA 5 - As probabilidades de um rolê



Fonte: Quadro do vídeo original. Disponível em: <https://youtu.be/2URDPm0T5Gg>

A escrita do roteiro foi uma iniciativa minha; as filmagens eu mesmo fiz com meu smartphone, que era na época o mais recente iPhone; e até a edição do filme ficou por minha conta – o prazo para a inscrição no festival estava mesmo acabando. Pudemos assistir juntos ao

¹³ Escaleta é um tipo de roteiro de cenas, com um breve cabeçalho e uma breve descrição de cada cena ou sequência de cenas, para o uso na elaboração e na produção de conteúdo cinematográfico e audiovisual. “A escaleta é um instrumento de visualização do roteiro em seu conjunto, uma espécie de plano de voo detalhado, cena a cena” (SARAIVA E CANNITO, 2004, p. 118).

filme e debater algumas questões relacionadas à captação das imagens e do som. Foi surpreendente para todos ver como pudemos criar uma realidade a partir de efeitos artificiais para simular uma cena de perseguição, considerando que utilizamos *foleys*¹⁴ criados por nós, como os sons de sirene de polícia e disparos de armas de fogo, culminando em um acidente fatal. As luzes vermelhas em movimento foram produzidas por uma lanterna na mão. Outra simulação se deu quando um dos amigos tocava gaita de boca, mas na verdade, apenas interpretava corporalmente, enquanto a trilha sonora contribuía com a composição da cena, artificialmente. Debates também a interpretação da história e as razões porquê cortei tantas filmagens para caber na limitada duração de cinco minutos, seguindo as normas do edital do festival. Sobre as imagens, consideramos que o smartphone surpreende com a qualidade das imagens, mas a falta de uma iluminação para as gravações criou a necessidade do uso do *flash* da câmera, o que resultou em olhos vermelhos e em algumas imagens que escancaram o problema da luz.

Esse espaço em que assistimos juntos ao nosso filme, foi, em certo grau, um espaço de *leitura de obra de arte*. A *contextualização* também esteve presente nesse momento: falamos sobre o que um smartphone era capaz de realizar, quanto à qualidade das imagens e da captação do som; falamos sobre o que se sente ao fazer um filme e ao contemplar a própria obra. E debatemos se o acidente fatal realmente aconteceu ou foi apenas o sonho da namoradina do Saulo – a ideia era deixar dúvida esse acontecimento, pois a cena do acidente, na montagem do filme, é concomitante à cena em que a namoradina cochila enquanto espera seu ônibus, sentada na escada da rodoviária. Posso afirmar que, já nesse pequeno passo, senti o gosto de fazer cinema na escola – um salto para mim, enquanto educador. Mas, como dito anteriormente, o filme foi desclassificado, em razão de ter a minha participação criativa – o que não era permitido pelo edital.

A segunda situação, descrita no capítulo 2, agora no CED 04, em 2017, com adolescentes do 2º e 3º anos do Ensino Médio, também foi limitada pelo prazo curto e pela necessidade de priorizar conteúdos de vestibular nas aulas de arte. Mas pude, na medida do possível, me ater somente à mediação dos estudantes, levando-os a criarem seus filmes, de forma autônoma, como exigia o edital do festival. Iniciei o trabalho com uma aula teórica sobre a estrutura de uma narrativa, associando esta, ao cinema hollywoodiano, sem deixar de referir

¹⁴ Foleys são efeitos sonoros produzidos artificialmente e transformados em arquivos de som, para simularem os sons que os acontecimentos demandam, sob a ação dos personagens e dos objetos, nas respectivas cenas. Geralmente, são produzidos em estúdios especializados. Hoje, esses efeitos sonoros são gravados em formato digital. Compõem a sonoplastia.

a sua origem no teatro grego antigo. Propus a escrita de textos pelos estudantes, começando pelo *story-line*¹⁵. A escrita era individual e os textos deveriam ser entregues a mim. Então eu prosseguia com a leitura em voz alta desses textos, sem anunciar seus autores, e fazia as devidas correções. Parece uma tarefa simples, mas muitos erros eram cometidos: pecavam em diferentes detalhes técnicos. A leitura poderia ser enfadonha, mas previamente anunciei que eles deveriam corrigir seus textos, para realizarmos uma dinâmica que eu explicaria depois. Acho que isso os estimulou a prestar atenção nas correções. A dinâmica era a seguinte: cada aluno, um por vez, deveria riscar um palito de fósforo e em seguida ler seu texto integralmente, conseguindo deixar claro quem era o protagonista, qual era o conflito e qual era o desfecho da sua história, antes que o palito queimasse seus dedos. Ao final, três histórias deveriam ser selecionadas.

O prazo acabou, e não pude sequer acompanhar as filmagens. A dinâmica com *story-line* foi proveitosa e divertida, porém, o fazer artístico do cinema ficou então comprometido, se levamos em consideração que o objetivo maior, conflitante, era a criação dos filmes para a inscrição no festival.

Em se tratando da ação da *leitura de obra de arte*, esta tampouco se consumou. Cheguei a exibir o filme *Shakespeare Apaixonado* em sala de aula, mas esse exercício não foi válido para o que se poderia chamar de educação audiovisual, posto que foi utilizado como um instrumento para a contextualização histórica do teatro renascentista, não importando muito a linguagem, em si, da arte cinematográfica. De certa forma, foi uma leitura contextualizada, mas não com o aprofundamento que deveria ter. Não foi feita nenhuma inscrição para o festival, mas a experiência foi válida. Já, no que se refere à etapa de escrita de *story-line*, houve espaço para a ação de *leitura de obra de arte*, se for levado em conta que, durante a dinâmica com os fósforos eu colocava observações imprescindíveis sobre os elementos da narrativa e sobre a forma correta da estruturação desses elementos.

O terceiro trabalho com curta-metragem, como descrito no capítulo 2, foi com pré-adolescentes do Ensino Fundamental, em 2019, no CEF 19. Dessa vez, procurei me adiantar no prazo para tentar realizar a inscrição no festival, e já no primeiro bimestre, iniciei as aulas com a teoria sobre a estrutura da narrativa e a dinâmica de escrita e leitura de *story-line*. Utilizei a mesma estratégia para corrigir os textos, com leitura impessoal dos textos em sala de aula. Tal dinâmica permitia, além de eliminar a vergonha e o medo do estudante de se expor com seu

¹⁵ *Story-line* “é um termo que designa o enredo, a trama de uma história (...) é a síntese da história” (COMPARATO, 1983, p. 54). Deve conter no máximo cinco linhas e apresentar os três elementos estruturantes do enredo, quais são, o protagonista, o desenvolvimento do conflito e a solução do conflito; é uma etapa anterior à escrita de um roteiro e é útil para uma primeira verificação quanto à qualidade de uma história – se é digna ou não de ser desenvolvida para a produção de um filme.

texto, estimular o compromisso em verificar se seu texto possuía incorreções ou se era interessante, quanto à temática ou à forma. Utilizei um bimestre inteiro com esses exercícios de escrita, e não tenho dúvida de que isso tenha valido, para muitos meninos, como um avanço na sua capacidade de escrita e também de leitura. Para Freire (2001), leitura e escrita são indissociáveis e há um equívoco em dicotomizá-las:

Quando aprendemos a *ler*, o fazemos sobre a escrita de alguém que antes aprendeu a ler e a escrever [...]. Nas culturas letradas, sem ler e sem escrever, não se pode estudar, buscar conhecer, aprender a substantividade do objeto, reconhecer criticamente a razão de ser do objeto (FREIRE, 2001, p. 266).

O desafio de se trabalhar a escrita com os alunos requer estratégias criativas. E essa atividade com *story-line*, ao mesmo tempo em que oferece uma possibilidade de realizar o exercício da escrita, é uma etapa imprescindível para a criação artística do cinema e do audiovisual. Meu intuito é, não de simplificar, mas de viabilizar a produção de ideias, de conteúdo e de substância para alcançar o melhor resultado possível dentro do fazer criativo de cinema. O ato criativo de escrita se assemelha a uma leitura mais comprometida, leitura aquela, conforme a definição de Santaella (2013), que é contemplativa, caracterizada por uma habilidade mental reflexiva e paciente. Tal ato deve ser então individual e solitário.

A partir desse exercício de escrita, como etapa para a criação de narrativas, solicitei que os estudantes selecionassem as melhores quatro histórias em cada turma e formassem grupos para criarem as cenas, de acordo com o desenvolvimento das histórias, elaborando a denominada escaleta. Nesse momento eu estava inteirado com suas histórias e dava dicas e sugestões de como imaginar suas cenas, ou seja, como pensar as imagens que originariam as filmagens. Eles teriam que definir os cenários para as gravações, e esses cenários poderiam ser de um ambiente natural ou poderiam ser compostos por objetos que trouxessem significados que as próprias cenas sugeriam. Consegui fazer com que a criação fosse deles.

Continuamos essa etapa de escrita com a elaboração dos diálogos dos personagens. Mas antes, definimos em conjunto os papéis que cada um desempenharia, na criação de um filme. Quem seriam os atores e as atrizes? Quem seriam os diretores, os roteiristas, os cenógrafos, os câmeras, os maquiadores, os produtores e os pós produtores? Foi uma euforia memorável o que predominou naquele momento. Após a definição da atuação de cada um, a necessidade derradeira nessa pré-produção era definir as características físicas, psicológicas e sociais dos personagens e definir quais seriam as falas. Foi mais uma atividade de texto. Primeiro, pedi que escrevessem as falas, para depois, sugerir que eles não precisariam decorá-las, mas somente entender o teor de cada diálogo. Expliquei que, assim, as interpretações ficariam mais naturais e não quebrariam a magia do cinema. Constantemente, eu deixava claro que o cinema

hollywoodiano, em sua origem clássica, buscava imprimir o naturalismo, para fazer com que o espectador se envolvesse mais com a história e com os personagens, exteriorizando suas emoções e sua empatia pelos protagonistas.

Na ocasião dessa abordagem de cinema na escola, buscando inscrever alunos do Ensino Fundamental em um festival de cinema estudantil, meu entendimento sobre a representação naturalista no cinema estadunidense não era aprofundado, e decerto ainda não é. Mas, no tocante à interpretação teatral, minha experiência adquirida nos tempos de graduação na UnB, sobre o teatro realista de Stanislavski, era a minha base para orientar meus alunos, aprendizes de cinema, quanto à interpretação natural que deveriam buscar para produzir seus filmes. O método Stanislavski de interpretação é uma proposta em que o ator deve se envolver internamente com seu personagem, buscando elementos psicológicos mais profundos, que possibilitem uma experiência emocional e o entendimento das suas intenções e motivações. Após esse envolvimento psicológico, o ator deve improvisar, no desenrolar da história. Também faz parte do método a ambientação e a apropriação dos elementos cenográficos pelos atores, para a construção dos personagens. Minha estratégia foi bem-sucedida, na medida em que não se perdia tempo em memorizar textos, resultando então em interpretações que imprimiam mais espontaneidade.

A ação do *fazer*, até esse momento, demandou de mim uma proximidade com os grupos, em cada uma das etapas. Inicialmente, predominou-se o trabalho individual, e a partir da etapa de gravações, predominou-se o trabalho em equipe. Surgiu então uma infinidade de desafios ao professor e aos alunos, com problemáticas inesperadas, dada a inexperiência mútua. Durante as gravações, eu monitorava as composições das cenas, ajudava com sugestões de enquadramento, de movimento de câmera, de ações dos personagens, sempre com o propósito de que minha atuação resultasse em aprendizagem e experiência. Muitas vezes, minha atuação como mediador era um reforço do que eu já havia aplicado em sala de aula, quanto a técnicas básicas de filmagem com os dispositivos móveis, como por exemplo, chamar a atenção do grupo quando o cinegrafista não manipula a câmera com estabilidade – devendo segurar o smartphone na horizontal, utilizando as duas mãos para a imagem não tremer. Reforçava a importância de se aproveitar a luz ambiente, posicionando o cinegrafista de costas para a luz, e o objeto, de frente. Outro problema constante era a captação dos áudios das falas dos personagens: eu solicitava que parassem as gravações e verificassem se as falas estavam audíveis. Muitas vezes, era necessário gravar novamente, utilizando um smartphone a mais, escondido, para gravar os diálogos separadamente; outras vezes, era necessário mudar o *set* para um ambiente com menos ruídos ou gravar com o smartphone mais próximo do objeto, para otimizar a captação do áudio,

em uma escola cheia de pré-adolescentes. O problema da captação do som era o início das complicações que nos desafiariam.

Os desarranjos começavam pela inassiduidade de muitos alunos. Daí, em vários grupos tive que adotar a estratégia de aconselhar que eles migrassem para outras funções ou para outros grupos. Mas ainda que um grupo tivesse todos os seus membros, assiduamente, muitas vezes havia um desentendimento entre eles, que tendia ao desencadeamento da mesma necessidade de reestruturação do grupo, mas, em uma função mediadora, eu procurava conciliar, pois tratavam-se de pré-adolescentes. Nesse movimento, eu estava sempre em busca de convencer os meninos a corresponder ao seu compromisso, dizendo que os desentendimentos e as dificuldades são oportunidades para criarmos o caminho até a superação, e quanto mais esforço fazemos, mais sentimos a emoção da conquista – o *regozijo*, o qual Serres fala. Eu os fazia entenderem que somos protagonistas das nossas vidas. Parece clichê, e é, mas eu dizia com sinceridade, no momento mesmo de emoção aflorada de uma quase criança de onze anos.

Na pesquisa de mestrado de João Rafael Teixeira Barbosa encontrei um importante entendimento sobre a experiência de criação de filmes no contexto escolar.

Inúmeros desafios emergem ao se instituírem práticas de ensino ancoradas na criação; por um lado, os ganhos educacionais ultrapassam os muros da escola ao promoverem um rearranjo nos papéis estabelecidos e sedimentados no cotidiano escolar, posto que, ao adentrar os espaços institucionais de ensino, o audiovisual redimensiona as perspectivas dos estudantes em âmbito pessoal e coletivo ao ampliar os processos de construção de autonomia a partir das próprias imagens, sons e discursos (BARBOSA, 2020, p. 33).

É um desafio de aprendizagem, que pode ficar marcado na vida do estudante, um dos motivos para ensinar o audiovisual na escola. Esse exercício de criação coletiva é um estímulo à atuação autônoma dos estudantes e uma solicitação de compromisso, de cooperação e de alteridade. João Rafael faz uma citação direta da professora e pesquisadora Adriana Fresquet, para pontuar a relação entre professores e estudantes, assimétrica, designada pelo ato de fazer cinema na escola:

Fazer cinema na escola é uma experiência rica para reduzir assimetrias entre professores e estudantes, e entre eles próprios. A descoberta de novos interesses e capacidades pode contribuir para uma reconfiguração da autoestima, de alguns estudantes, o modo como eles são vistos pelos professores e colegas e, inclusive, pelas próprias famílias. Para isso, é interessante fomentar a rotatividade dos alunos pelas diferentes funções nas fases da produção, pré e pós-produção (FRESQUET, 2017, p. 61, *apud* BARBOSA, 2020, p. 34).

Ao neutralizar a hierarquia entre professor e estudantes, o que está se formando é uma situação em que o ensino/aprendizagem é mútuo. João Rafael, em sua dissertação de mestrado,

elucida o fato de o ensino de cinema não exigir que o professor seja especialista na linguagem e na técnica do cinema.

O ensino audiovisual como um gesto de criação se vale da ubiquidade do *smartphone*, na medida em que este dá acesso aos aparatos tecnológicos de que um estudante precisa para criar e publicar seus vídeos. Além disso, por esse dispositivo, é possível aprender, com pesquisas na internet e apreciar os vídeos vastamente encontrados nos *sites*.

O audiovisual como gesto de criação tem como premissa práticas pedagógicas voltadas aos processos de criação de filmes por estudantes, até porque, a educação básica pós ano 2000 é formada, em sua maioria, por discentes nascidos em contextos de profundas mudanças tecnológicas as quais democratizam o acesso aos meios de produção de filmes, como também a circulação de conteúdos audiovisuais. (BARBOSA, 2020, p. 30)

Ainda que o *smartphone* seja acessível à maioria dos estudantes, outro limite se deu com a dificuldade na captação do som e na composição da iluminação com esse aparato. Tem sido um enorme desafio a criação de curtas com estudantes. Em cada escola, uma experiência valiosa. Alguns limites se apresentaram, entre eles, a falta de ambientes propícios para o exercício do audiovisual e a lenta evolução de cada etapa do processo de criação, sobretudo, na elaboração dos roteiros. Tudo isso se somou à minha necessidade de buscar uma forma de ensinar sem ser um mestre especialista.

A existência de um festival de filmes produzidos por estudantes de todo o Distrito Federal foi um fator chave que percorreu toda a minha experiência, pois a partir dele pude implantar nos estudantes o desejo de seguir o desafio de criação artística, com todas as dificuldades decorrentes. E, se hoje não há mais um festival como o que tivemos no passado recente, imagino que seja mais difícil e menos prazeroso efetivar uma experiência com a sua consumação, que é a exibição pública e a apreciação dos filmes estudantis. No entanto, a escrita de roteiros, em si, já é uma experiência digna de uma aprendizagem vital. É preciso que a educação audiovisual tenha êxito em transformar meros consumidores do audiovisual estrangeiro em criadores e exportadores – o *fazer* garante a experiência com o exercício da criatividade, expressando sua visão de mundo, com empatia, alteridade, cidadania e humanidade; a *leitura* traz o exercício da aprendizagem dos códigos da linguagem audiovisual e da forma com que ela possibilita a expressão artística, a comunicação, a informação e o convencimento; a *contextualização*, por sua vez, lança-nos à interdisciplinaridade, engaja-nos na pesquisa de conteúdo e nos obriga a aprofundar nas relações entre os signos que compõem a obra e os seus significados.

A experiência com curta-metragem na escola exigiu uma busca por conhecimento, na proporção exigida por cada faixa etária a qual me deparava nas diferentes escolas onde lecionei. No entanto, era intuitivo em mim a necessidade de estimular a autonomia dos estudantes no processo de criação. E foi então somente no mestrado que passei a entender na prática com filmes-carta a proposta pedagógica do mestre ignorante, como vemos a seguir.

3.2 TRIANGULANDO A CRIAÇÃO DE FILMES-CARTA

Caro Alain,

Das primeiras ideias tuas que conheci, uma, marcante, veio de uma citação:

Estou convicto, no entanto, que para se iniciar a uma prática criativa, uma experiência direta e pessoal, ainda que modesta, é mais valiosa. [...] Sempre faltará algo ao iniciador que nunca teve a experiência íntima do gesto de criação e *do que ele implica para o sujeito*. (BERGALA, 2008, p. 171, grifo teu)

E estou mesmo convicto disso, em concordância contigo. Ter corrido o risco ao menos uma vez é mesmo indispensável: a escolha de posição, de eixo, a distância, o enquadramento, o deslocamento, a interpretação... concordo que a experiência traz ao passador uma “serenidade” (BERGALA, 2008, p. 171). Fiquei com isso na cabeça e me contentei por ter já pelo menos uma experiência – tu vais rir, com a criação de um curta de cinco minutos, que me dá certa segurança. No entanto, devo te confessar: numa experiência de filmes-carta com estudantes do Ensino Médio, lancei-me ao arriscado desafio de levar às salas de aula o exercício de filmes-carta, sem que houvesse feito, eu mesmo, um desses. O que me encorajou foi uma proposta pedagógica, a partir de um princípio de igualdade de inteligências:

Esse método da *igualdade* era, antes de mais nada, um método da *vontade*. Podia-se aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queria, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação. (RANCIÈRE, 2019, p. 30, grifo do autor)

Um tanto filosófica, claro. Mas sei que pensas igual – além de afirmar, na página 205 do teu livro, *A Hipótese-Cinema*, que submeter-se à solidão e ao risco são essenciais ao ato de criação no cinema, há algo de similar à ideia de igualdade proveniente da pedagogia de Jacotot, em tua reflexão abaixo, quando propõe a análise de trechos de filmes nas aulas de cinema:

A inteligência já não compete necessariamente a uma voz ou a um texto suposto saber, nem constitui a exclusividade de um mestre, mas se dá na própria circulação entre os trechos, que em algumas condições de observação e de atenção basta para fazer pensar. É sem dúvida uma abertura possível para escapar ao pedagogismo. (BERGALA, 2008, p. 118)

A despeito dessa minha aventura sem experiência, tranquilizo-te ao dizer que aprendo muito no processo, junto aos jovens estudantes. Aprendo no momento em que, no afã de ensinar artes, adoto as três ações pedagógicas propostas por Ana Mae Barbosa: o *fazer*, o *ler* e o *contextualizar*.

Cordialmente, Guilherme.

O filme-carta, na proposta de Migliorin é um exercício de cinema, para uma aprendizagem na escola. Este autor, conforme explorado anteriormente, propõe o exercício do filme-carta a partir de uma relação entre o professor e os estudantes com igualdade de inteligências, no sentido de que todos participem do processo, com esforço e desejo, para que cada um tenha seu momento de criação. Nas circunstâncias em que atuei como professor, em meio à pandemia, ainda com metade das aulas a distância no ensino híbrido, foi conveniente o fato de que o filme-carta é, para Migliorin (2019), sobre a aprendizagem do cinema na escola, algo não muito técnico. E isso combinou com o princípio ensinado por Joseph Jacotot aos seus discípulos: “*é preciso aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo esse princípio: todas as inteligências são iguais*” (JACOTOT apud RANCIÈRE, 2019, p. 141, grifo do autor).

Após definir o filme-carta como trabalho de criação a ser abordado nas minhas aulas durante a pandemia, elaborei uma proposta didática simplificada, que serviu tanto para estudantes, quanto para professores. A proposta é na verdade um projeto de criação de filme-carta na escola, que intitulei *Cartas na Pandemia*. Por sua vez, os filmes-carta criados pelos estudantes tornaram-se uma parte substancial do material de pesquisa analisado, para fazer um levantamento do que se pode ter como resultado de uma proposta de ensino de audiovisual, com base na Abordagem Triangular, em paralelo com as reflexões de Migliorin sobre o cinema nas escolas.

Então, considerando o desafio que me acometia novamente o desejo de trazer o audiovisual às aulas, com intuito de ensinar enquanto se aprende, como fosse um capitão ao zarpar rumo à descoberta, anunciei aos jovens o projeto. Sem me alongar muito, disse a eles que o projeto era uma parte da minha pesquisa de mestrado. As aulas de arte teriam a partir desse projeto um trabalho individual que valeria cinco pontos. Individual, porque ainda era uma realidade pandêmica, todos de máscara, e com distanciamento entre as carteiras; cinco pontos, porque o trabalho era para ser considerado como trabalho final da matéria de artes, e também porque era uma forma de estimular o desejo pelo trabalho e a dedicação.

O início da experiência se deu direto na ação do *fazer*? Do ponto de vista da presente pesquisa, não. As ações da Abordagem Triangular, mesmo que minimamente, são concomitantes, embora tenha cada uma delas seu momento de preponderância. O início de tudo teria que ser uma explicação razoável do que seria o filme-carta. Tentei aproximar a esse dispositivo a ideia de que seria um filme feito a partir da leitura de uma carta. Exemplifiquei, falando sobre alguns filmes onde percebemos que há um narrador, uma *voz-off*, que é como se chama quando ouvimos uma fala de algum personagem que aparece ou não na cena, algo que pode ser apenas o pensamento de um personagem ou pode ser uma voz que determina toda a história, como quem a contasse. Talvez esse simples conceito, com alguns exemplos do que seria o filme-carta, já tenha significado uma singela ação de *contextualizar*, por trazer, de certa forma, um conhecimento em teoria literária, que é absorvido pela linguagem cinematográfica. Falamos sobre o narrador personagem, o observador e o onisciente. Houve até, por parte dos jovens, exemplos de filmes em que havia a presença de um narrador. *Cidade de Deus*, *Curtindo a Vida Adoidado*, entre outros.

Em outra aula, levei exemplos de tipos de cartas, basicamente, a formal e a informal. Sugeri que toda carta possui três partes: o início, o meio e o fim. E essas três partes seriam, respectivamente: uma saudação inicial com uma breve introdução do assunto presente na carta; o corpo da carta, ou seja, o conteúdo em si; e uma saudação final, com uma conclusão ou uma despedida. Desenhei no quadro várias folhas de papel com pauta e illustrei exemplos de cada tipo de carta, sempre com alguma graça, para animar os jovens. Uma carta formal de solicitação de silêncio para acabar com o barulho que o casal acima vinha fazendo, sempre na madrugada, acordando vizinhos; uma carta ao diretor para solicitar a liberação do café aos estudantes; outra carta de amor, para expressar a saudade que o jovem dorminhoco tinha da Bruna Marqueline, e dizer que a noite anterior fora maravilhosa.

A partir dessa ilustração dos tipos de carta, da estrutura, da linguagem, do sentido histórico da comunicação distante entre remetente e destinatário, do contexto histórico e cultural da carta, partimos para o exercício da escrita. A carta deveria ser entregue na próxima aula. Mas, como dever de casa, a entrega não foi no prazo. E essa questão de prazo foi mesmo algo que me fazia pensar às vezes que o projeto não teria resultado. Mas fui perseverante. Com as primeiras entregas, pude fazer uma leitura em voz alta, de forma impessoal, para colocar algumas observações. Do ponto de vista gramatical, eu chamava pessoalmente cada estudante para citar algumas necessidades de revisão; do ponto de vista da temática, propriamente dita, eu afluía ideias e as sugeria, às vezes, redirecionando o tema por completo. Nessas ocasiões apareciam os que ainda não haviam escrito suas cartas e pediam dicas ou mesmo uma ideia para

o quê escrever. Daí, nesse movimento, nesse instante, fui sugerindo diferentes possibilidades criativas de remetentes e destinatários, em um movimento impulsionado pelas ideias dos próprios estudantes. Senti enquanto trabalhava ainda com as cartas, e inspirado na interpretação feita por Migliorin, que o andamento do projeto pedagógico de audiovisual era como se fosse uma máquina em funcionamento e que nessa máquina a Abordagem Triangular era uma tecnologia sendo acoplada.

Poderíamos supor que a *leitura de obra de arte* não foi realizada, de forma que houvesse uma análise de obras artísticas com referências de estilo ou padrão estético, pois não cheguei a exhibir qualquer filme ou mesmo a trazer para a leitura qualquer carta popularmente conhecida. Ative-me apenas em oferecer uma estrutura básica para a carta, que fosse aberta às escolhas dos jovens. A mesma coisa aconteceu com a escrita do roteiro e com a criação do filme-carta, como um todo. Mas a ação do *ler* não pode ser desconsiderada, desde que tenha havido uma dinâmica de leitura das cartas, em voz alta. Uma leitura feita por mim e sem anunciar a sua autoria, pois assim era solicitado pelos estudantes. Eu já conhecia as cartas previamente e já havia selecionado as melhores para dar exemplos e orientações. Era um espaço aberto em que eu lia, enfatizava detalhes, dava minhas considerações e esperava as considerações de quem desejasse participar. Surgiam dicas de conteúdo, ideias criativas e narrativas inspiradoras.

O *fazer artístico*, nessa etapa da escrita, igualmente já estava em andamento. A troca de experiência durante a dinâmica possibilitou a criação de cartas em paralelo com a leitura das que já haviam sido entregues, sendo ao mesmo tempo um espaço para a *leitura* e para a *contextualização*. Era um exercício de escrita de carta, mas desde o início eu já problematizava dizendo que enquanto escrevemos, devemos pensar nas imagens que temos que produzir para fazer o filme-carta. “A carta deve ser exequível”, eu repetia. Não adianta escrevermos sobre uma pandemia zumbi no apocalipse, se depois temos que arranjar um grande elenco, um cenário de *caos* e efeitos especiais dignos de estúdios de Hollywood, a não ser que tenhamos criatividade para solucionar tudo.

Então, chegou o momento em que precisei dar seguimento ao projeto e falei sobre a necessidade de elaborar um roteiro. Trouxe para a aula uma ideia inicial do que é um roteiro de cinema. “A mais simples e direta: Roteiro é a forma escrita de qualquer espetáculo áudio e/ou visual” (COMPARATO, 1983, p. 15). “O roteiro é uma história contada em imagens, diálogos e descrições, localizada no contexto da estrutura dramática” (FIELD, 1995, p. 2).

O conceito com que todo roteirista deve lidar é o da visão fundamental da sequência de eventos, e isso inclui não só os diálogos ditos pelos atores como também a atividade física que exercem, o ambiente que os cerca, o contexto dentro do qual a história se desenrola, a iluminação, a música e os efeitos

sonoros, os figurinos, além de todo andamento e ritmo da narrativa. (HOWARD; MABLEY, 1996, p.30)

Embasado nas definições desses autores, disse aos jovens que o roteiro deve ser escrito para organizar a carta em partes menores, cada uma com suas imagens previamente planejadas. Essas imagens poderiam ser fotos, *memes*, vídeos, desenhos gráficos, tudo que produzissem com suas câmeras ou que se apropriassem da *internet*. Frisei desde o começo o valor do roteiro enquanto produto artístico – obra de arte que demanda o exercício da criatividade. Já ouvi dizer que sem um bom roteiro não se faz um bom filme. E continuei chamando à atenção sobre a necessidade de o roteiro ser exequível.

Adotamos o básico: uma sugestão simplificada para a elaboração de um roteiro que pudesse organizar as imagens e os sons a serem produzidos e em seguida editados. Para ilustrar, desenhei uma folha de papel no quadro e tracei uma linha na vertical, no meio da folha. Uma coluna de Som e uma coluna de Imagem. Na coluna de Som, bastava transcrever o áudio da gravação da leitura da carta, mas em partes – pequenos trechos escolhidos para serem representados por imagens; na coluna de Imagem, a tarefa era descrever cada uma, ou dar a cada uma um título. Poderia ser uma cena, um vídeo, uma fotografia, um *meme*, conforme a escolha criativa do jovem roteirista.

Não aprofundei nenhum conhecimento sobre os discursos filosóficos acerca dos significados da imagem ou da montagem de planos nessa etapa de elaboração de roteiro. Não entrei na reflexão sobre os paradigmas de modelos de narrativa e os respectivos estudos sobre a técnica de montagem de planos. Aprofundar nesses estudos tornaria a aula demasiadamente teórica e explicativa. Na experiência de Migliorin, na criação de filme-carta o aluno não deve seguir uma técnica específica e sim experimentar a sua própria, pois não está ligado a nenhum pertencimento histórico. “Ou seja, não se trata de negar a história do cinema, mas de desnaturalizar a sua harmonia e fazer com que cada filme faça parte de um devir-histórico” (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 83).

Nas abordagens históricas que forjamos quando as relacionamos com a criação, como é o caso das disciplinas práticas em uma escola de cinema, uma parte fundamental é não fazer da história do cinema a raiz ou a gênese do que se produz hoje, nem, tampouco, uma história verborrágica, explícita e organizada. (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 82-83)

Seguindo a estratégia alinhada com a experiência de Migliorin, falei brevemente sobre o nascimento do cinema, sobre um possível conceito de audiovisual, sobre seus elementos e sobre os tipos de produtos dentro da ampla linguagem, e isso se configura como uma ação de *contextualizar*.

O eixo da CONTEXTUALIZAÇÃO, que eu chamo de contextualizações, abarca as ações que focalizam, por meio da reflexão, os diferentes contextos da arte: a história, a cultura, circunstâncias, histórias de vida, estilos e movimentos artísticos [...] No trabalho dos artistas, essas relações ocorrem ‘naturalmente’ e de diversos modos dentro do fluxo de seus processos. (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 66)

Ao mesmo tempo em que trabalhávamos com os textos, mormente com os roteiros, eu orientava os jovens a deixarem agendados os dias e horários para o trabalho de capturar e organizar as imagens. O próprio roteiro já deve conter essas informações em cada cena. Os jovens estavam novamente cientes do exercício de criar imagens, e de organizá-las, seguindo seus roteiros. Deviam começar pela gravação de áudio da leitura da carta e seguir adiante com a produção e a organização das imagens. Poderiam criar ou se apropriar da *internet*, tomando o cuidado para não se apropriarem de imagens que não fossem de domínio público. Lembrei a todos que é sempre necessário estar com o *smartphone* carregado e com espaço na memória, para não ter surpresas na hora de ir a campo.

Tivemos três ou quatro aulas revisando tudo o que já tínhamos debatido sobre o cinema: a importância do roteiro, a origem histórica do cinema, algumas comparações entre ficção e documentário, noções básicas de movimentos de câmera e de enquadramento, conceitos de elementos como cena, cenário, *take* ou tomada, plano e sequência – o mínimo para segurar uma câmera e fazer imagens para a tela de cinema. Vemos esses conceitos em todo curso de cinema para iniciantes.

A respeito da edição, os estudantes perguntavam como deveriam editar e pediam alguma explicação. Nesse momento, neguei o que eles pediram e tão somente os orientei a pesquisarem no YouTube vídeos tutoriais sobre como editar vídeos. Dava inclusive a dica de procurarem os tutoriais específicos para o aplicativo que se pretendia utilizar – por exemplo: *como editar vídeos no KineMaster*. Os alunos deveriam fazer uma pesquisa e aprender na prática. Até que os primeiros filmes-carta fossem entregues, senti uma grande expectativa.

Recebi vinte e sete filmes-carta, dentre os quais, alguns, entregues a outro professor de arte da escola, que abraçou o projeto generosamente. Apresento a seguir, uma seleção de filmes-carta sobre os quais pude resgatar da memória alguns comentários feitos pelos jovens nos momentos de *leitura*. Faço, na presente pesquisa, uma análise revisada sobre esses objetos, citando as reflexões de Manuela Penafria, contidas em seu artigo: *Análise de filmes – conceitos e metodologia (s)*.

De acordo com Penafria (2009), é preciso distinguir a análise da crítica. Quando não há análise que anteceda a crítica, esta torna-se distante do entendimento do filme, generalizada e

com qualificações adjetivadas e abstratas. A autora afirma que a análise é o que normalmente falta na crítica e “que a atribuição de um juízo de valor deverá ser suportada por uma decomposição do filme em causa” (PENAFRIA, 2009, p. 2). A atribuição de valor a determinada obra, segundo sua acepção, deve ser acompanhada de uma análise em duas etapas: decomposição ou descrição da obra; interpretação dos elementos. Ou seja, a ação de *leitura de obra de arte* é um caminho para a construção do conhecimento, individual e mutuamente, na medida em que o aluno busque entender os elementos estéticos e seja capaz de expressar a sua interpretação sobre a obra.

[...] reafirmamos que a análise de filmes é uma actividade fundamental – e diríamos urgente – nos discursos sobre cinema. [...] Mas a análise de filmes não é apenas uma actividade a partir da qual é possível ver mais e melhor o cinema, pela análise também se pode aprender a fazer cinema. (PENAFRIA, 2009, p. 9)

O entendimento de que pela análise se está aprendendo a fazer cinema corrobora com o que foi discutido a partir de Migliorin, com a ideia de que é no *ver junto* que o conhecimento se efetiva. E é também sinônimo dos pressupostos da Abordagem Triangular. Quando começaram a entregar seus trabalhos, os resultados do projeto começaram a se apresentar. Inaugurou-se o momento de *retorno*, em que se podia *ver junto*, como define Migliorin: “é no retorno – ver junto, pensar e ser afetado pelo que fizemos – que parte importante do conhecimento se efetiva” (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 78). Os parâmetros da Abordagem Triangular dão o entendimento de que *ler* o objeto de arte é também uma ação de *fazer*.

O exercício da percepção está presente também no processo de produção de formas artísticas, assim como na reflexão sobre arte, visto que sua característica fundamental tem a vivacidade do instante, na observação de qualidades, da curiosidade, do movimento, que são aspectos daquilo que J. Dewey denomina de qualidade estética da experiência verdadeiramente humana. (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 65)

Ao assistir aos primeiros filmes, o grupo já era capaz de questionar quem eram os remetentes e os destinatários das cartas e de analisar a qualidade da captação do som e das imagens. Sugeríamos uns aos outros o que poderíamos fazer para corrigirmos as falhas. Comentávamos sobre a poética e até sobre as emoções que sentíamos em alguns deles. Nesse momento, alguns jovens cineastas decidiam fazer novamente; outros – os que ainda estavam atrasando a entrega, sentiam-se estimulados realizar. Nesse momento, eu sentia o desejo como uma energia contagiante, que não podia escapar da nossa máquina de criação, posto que é subjetivamente o desejo que a põe em funcionamento. Sobre esse contágio do desejo, cito um estudante a partir de um questionário, que cada aluno respondeu, sobre a experiência – vide APÊNDICE C. Perguntei o que o estimulou a realizar o trabalho: “foi que somente ‘eu’ não iria

fazer esse trabalho” (MARCOS); perguntei também o que o aluno sentiu ao realizar o trabalho e o mesmo jovem respondeu: “Muito orgulho de fazer um trabalho e o alívio de ter entregue” (MARCOS); a essa mesma pergunta, outra jovem respondeu: “Me senti orgulhosa por mim mesma, pois pensei que não ia conseguir” (CHAYANE). Em outra pergunta do questionário, a resposta era uma constatação de que esse aluno quer aprender o que a vida tem para ensinar:

Tentei fazer o trabalho porque a Vida não é Vida se a gente não tentar fazer as coisas que aparecem na nossa frente. Nós, seres humanos, não evoluímos. A minha dificuldade foi em desenvolver esse trabalho sem ver exemplos de como fazer. Foi difícil na hora de gravar e editar o filme do jeito que eu queria. Foi legal que eu nunca tinha feito esse tipo de vídeo sobre carta. (RHUAN)

E é isso que devemos exaltar: o desejo, o sofrimento e o sentimento de realização, de dever cumprido, de alívio, de orgulho – o nome não importa: a finalidade é o desfecho; é a consumação da experiência; é o exercício da aprendizagem, que é também o de criar. Esse *ver junto*, de que fala Migliorin, gradativamente ia efetivando a aprendizagem. E íamos lendo, fazendo e contextualizando igualmente com gradação. Sem esse exercício nas nossas vidas, tudo para. O processo criativo foi experimentado por cada participante, à sua medida. Inverteu-se a lógica do professor explicador – a igualdade de inteligências naturalmente era a condição inicial. Deixei claro que o único fato invariável era o de que eu também estava experimentando.

3.2.1. Analisando filmes-carta

FIGURA 6 – RAFAELA/A Volta do Cenário da Fome no Brasil



Fonte: Quadro do vídeo original. Disponível em: <https://youtu.be/PzCOPZRqecw>

Traz uma reflexão política, com dados estatísticos e atualidade. Configurou-se como documentário jornalístico. Essa denominação foi apresentada pela própria aluna que, partiu da

decisão e da escrita da carta formal destinada aos governantes, mas não sabia qual seria o resultado do trabalho. A aluna, no momento em que o grupo fazia comentários sobre o filme, afirmou que fez uma pesquisa, com o intuito de denunciar um fato que ela já tinha conhecimento, que era o aumento da fome. Ela lembrou de um assunto que eu trouxe para o debate, relacionado ao que está por trás de toda matéria jornalística, que é a interpretação pessoal do jornalista, do diretor do programa, do produtor ou até do patrocinador. E afirmou que tinha a intenção de afirmar o que estava sendo dito, como uma denúncia, por realmente acreditar que seu posicionamento era o certo.

Esse foi o primeiro filme-carta entregue e, de certa forma, permitiu que se estabelecesse algum padrão de qualidade no trabalho, em se tratando de um material que exigiu uma pesquisa e uma assimilação de conteúdo. Outros alunos estavam em vias de realização do seu trabalho e ficaram com a impressão de que deveriam trazer em seus filmes algum conteúdo. A *leitura* trouxe a *contextualização* sobre a verdade no telejornalismo – importante debate consciente.

FIGURA 7 - GABRIEL



Fonte: Quadro do vídeo original. Disponível em:

Traz uma carta de demissão do próprio tio, em plena pandemia. Gabriel é um jovem empresário bastante ambicioso. O grupo considerou o trabalho inusitado, pois ninguém espera receber uma carta de demissão em filme-carta. Consideramos que a estrutura textual do trabalho era uma perfeita carta de demissão, mas faltou acrescentar mais imagens, sobretudo vídeos. Em relação ao seu conteúdo, a demissão deixou dúvida quanto à função exercida pelo tio – o funcionário demitido.

FIGURA 8 - NATHALIA



Fonte: Quadro do vídeo original. Disponível em: <https://youtu.be/b5hUew36RJU>

O filme da Nathalia traz uma carta destinada ao seu *eu do futuro*. Muito coerente, levanta suas melhores expectativas sobre seu futuro. O vídeo é resultado de uma boa edição de imagens, com seleção de vídeos e fotos, de uma boa leitura na narração e de uma boa trilha sonora.

FIGURA 9 - JOÃO VYTOR/Carta ao clube de regatas Vasco da Gama



Quadro de vídeo original: Disponível em: <https://youtu.be/64HyQdpm2mw>

João Vytor expressa sua paixão pelo futebol. Queria expressar sua angústia típica de vascaíno e sua reivindicação de mudanças na direção do Vasco para ver seu time ganhando. Pedi ao grupo que se esforçasse para incluir mais vídeos, e não apenas imagens paradas. Essa necessidade é algo central para se fazer um filme, pois o uso somente de imagens paradas resulta

em um trabalho semelhante a um *slide* de fotos. O estudante, mesmo assim, afirmou ter feito o trabalho com dedicação ao time e o considerou como uma “homenagem sincera”.

FIGURA 10 - LETICYA LUIZA



Fonte: Quadro do vídeo original. Disponível em: <https://youtu.be/OLB7Z7f-mZY>

Esta é outra carta destinada ao *eu do futuro*, com expectativas, um resumo sobre a conjuntura pandêmica e lembranças sobre um amigo que tirou a própria vida. Este trabalho possui imagens de vídeos gravados pela estudante, porém ainda predomina o uso de imagens fixas. Há certa incoerência quando notamos que se trata de uma carta destinada ao *eu do futuro*, com informações do presente que não precisam ser ditas. O filme traz também imagens extraídas da internet para falar sobre a conjuntura política nesse momento pandêmico.

FIGURA 11 - ANNY BEATRIZ RIBEIRO DE ANDRADE



Fonte: Quadro do vídeo original. Disponível em: <https://youtu.be/b5hUew36RJU>

O filme da Anny traz uma carta destinada à Vida, enquanto destinatária da carta, personificada – uma personagem alegórica. É uma bela expressão de gratidão à vida, mesmo com seus altos e baixos. A pandemia está registrada como um momento de reflexões. Anny traz ainda uma mensagem carinhosa aos espectadores: “A vida é viver o momento e aproveitar o máximo possível. Seja feliz e faça outras pessoas felizes”. A estudante utiliza imagens pessoais da internet, com referências sobre a vida, com imagens do filme de animação, *Divertidamente*. Em uma análise poética, nota-se que nesse trabalho tal tema, carregado de mensagem positiva, proporciona sentimentos no espectador. Já falávamos da vida há algumas aulas. É algo que vem da minha atuação como professor: trazer para as aulas a analogia da travessia de um rio, para que os jovens percebam que na vida devemos atravessar grandes riscos, vencendo as dores e a solidão, até a chegada na outra margem, que o lugar onde experimentamos a vitória e a sabedoria.

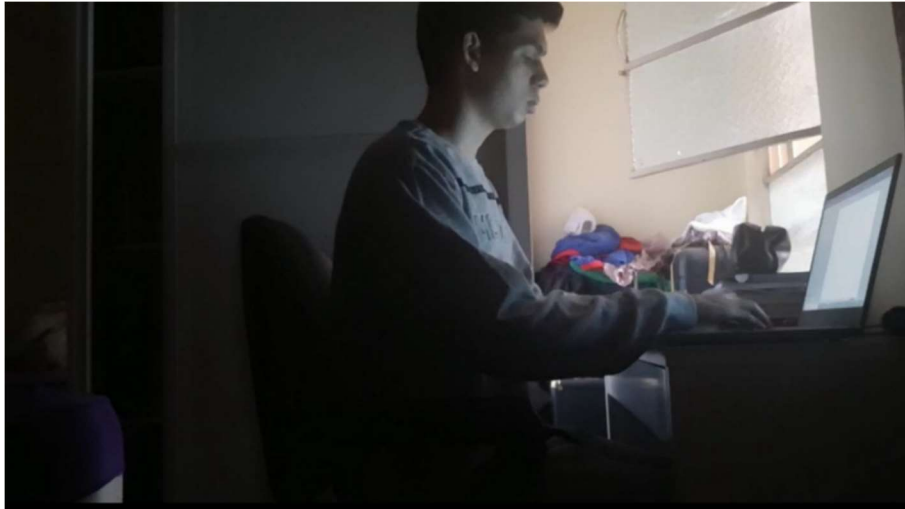
FIGURA 12 - ANA CAROLINA SILVA DE ALMEIDA



Fonte: Quadro do vídeo original. Disponível em: <https://youtu.be/83uOdRcG2T4>

Uma carta nostálgica para seu pai, que partiu. Outro filme-carta que possibilita uma análise poética, pois fala da vida, mas uma vida em que vemos pessoas queridas partirem. Em relação a imagem e som, há vídeos feitos pela própria estudante que oferecem uma atmosfera nostálgica, em se tratando de imagens do falecido pai. Esse trabalho e o anterior, possuem alguma proximidade quanto ao conteúdo. É poético até o fato de a jovem ter escrito sua carta no dia do seu aniversário – o primeiro após a partida do seu pai.

FIGURA 13 - MIGUEL MENDES DOS ANJOS



Fonte: Quadro do vídeo original. Disponível em: <https://youtu.be/ktbhPFEz8Ag>

O filme do Miguel traz uma carta escrita por seu *eu de dois anos no futuro*, preparando seu espírito para as dificuldades que virão. Mais uma vez, a temática está influenciada pela poética da vida, no sentido de trajetória de luta e de sofrimento, não como destino, mas como busca, sabendo que os melhores objetivos são os mais dolorosos e ao mesmo tempo engrandecedores. Analisando imagem e som, trata-se de mais um trabalho que mereceria mais vídeos e imagens. O único vídeo que compõe o filme foi feito através de uma câmera parada, que filmava o personagem *eu de dois anos no futuro* enquanto escrevia a carta.

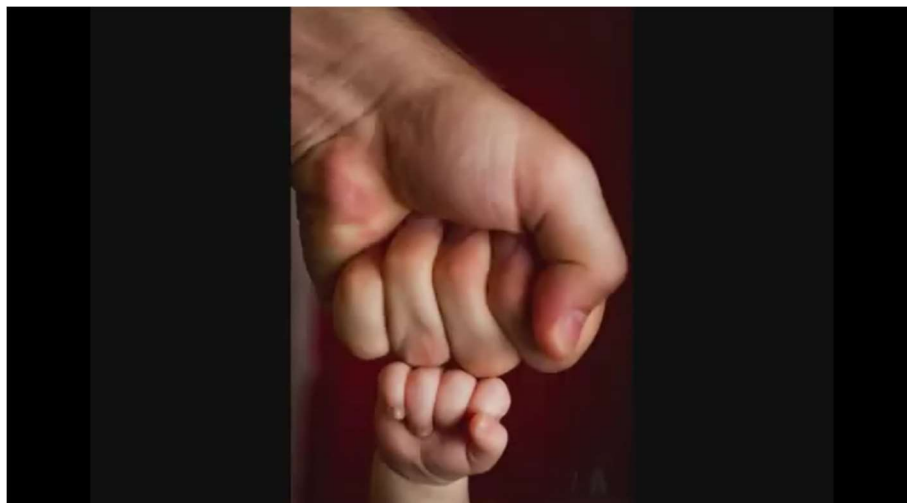
FIGURA 14 - WENDEL



Fonte: Quadro do vídeo original. Disponível em: <https://youtu.be/cg6P64ZcrWY>

O filme do Wendel traz uma carta para seu “eu do futuro”, com lembranças do que está vivendo no ensino híbrido, no contexto pandêmico. Além disso, espera de seu destinatário do futuro informações sobre como estarão as coisas por lá, e questiona se realizou alguns de seus sonhos citados. É a esperança vívida na expressão de um jovem estudante de Ensino Médio. É outro filme-carta, portanto, que proporciona mais uma análise de conteúdo a respeito de um *eu do futuro*, do que uma análise de som e imagem. O jovem faz também um relato de como é ser estudante na pandemia, no contexto do governo Bolsonaro, contra o qual ele faz uma crítica.

FIGURA 15 - LUCAS - Luto



Fonte: Quadro do vídeo original. Disponível em: <https://youtu.be/4Z9Zs0L3iMA>

O filme do Lucas traz uma carta destinada ao seu avô que partiu, vítima de COVID-19. O aluno não pode se despedir de seu avô e sente saudade dele cantando, tocando e contando piadas. “Que aí no céu esteja muito bom”. E essa será uma marca na memória do estudante Lucas. O comentário feito na turma, que imediatamente todos os demais concordaram, foi que faltaram mais imagens do avô. De fato, só há imagens paradas e mesmo extraídas da internet.

As escolhas de temas das cartas, é importante lembrar, demandaram algumas aulas para que os estudantes decidissem escrever seus textos. A maior dificuldade era encontrar o tema. São estudantes que não confiam na própria capacidade de escrever. Geralmente acreditam que a genialidade do trabalho depende de uma ideia inicial. O andamento do projeto de filmes-carta dependia que a etapa de escrita fosse concluída o quanto antes. Até que as ideias fossem surgindo, o trabalho de produção de imagens ia sendo adiado.

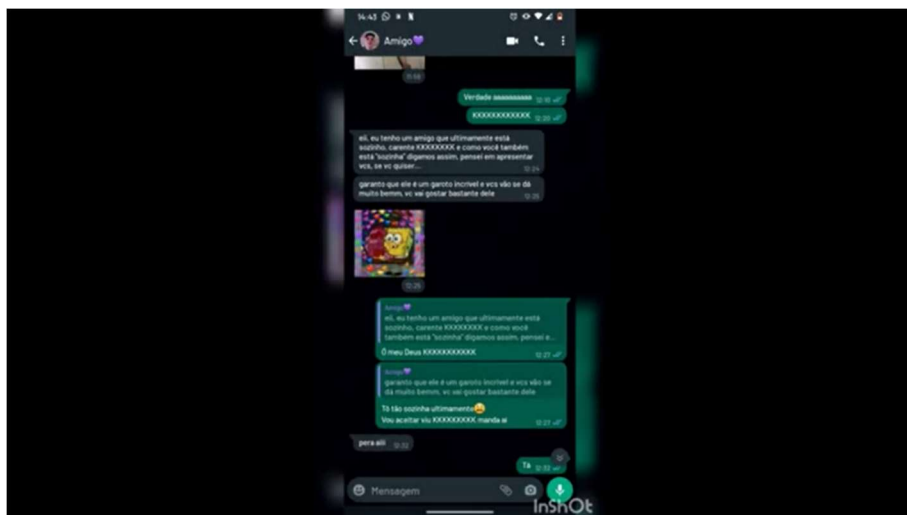
FIGURA 16 - PEDRO HENRIQUE



Fonte: Quadro de vídeo original. Disponível em: <https://youtu.be/5C3KBUO-8Kk>

No filme do Pedro a maioria dos estudantes teve uma surpresa ao saber que há aplicativos de animação que permitem a realização de vídeos criativos. O estudante optou por utilizar uma simulação de voz, mas disse para a turma que poderia ter usado a própria. Esse filme-carta é mais um trabalho que traz uma carta de relatos sobre o que o estudante vivenciou na pandemia. Chamamos esse trabalho de filme-carta de animação.

FIGURA 17 – EVELYN/Sobre o meu amor



Fonte: Quadro do vídeo original. Disponível em: https://youtu.be/_mFHnx7ynDM

O filme da Evelyn descreve romanticamente o amor que surgiu em plena pandemia. É um filme-carta que foi bem apreciado pelos colegas, no que refere a sua qualidade estética, pois foi produzido com boa edição de imagens, narração com dramaticidade no tom certo e trilha

sonora envolvente. Este trabalho foi eleito como o melhor filme-carta. O tempo do vídeo de cinco minutos indica que foi mais trabalhoso. A estudante utilizou alguns recursos de edição, com transposição de imagens, uso de legendas, uso de gravação de tela para ilustrar as conversas no *WhatsApp* com seu namorado e uso de trilha sonora, com intensidade equilibrada com o áudio da leitura da carta. Ao compartilharmos em grupo a ação de *leitura*, a partir desse vídeo, pudemos oferecer mais riqueza de comentários relacionados a uma análise de imagem e som. Até então, prevalecia nas análises a questão do conteúdo.

Todos os filmes analisados aqui demonstram alguma experiência em edição de imagens em um exercício de expressão, ainda que, em sua maioria, extraídas da internet. Importante referir que durante o processo, buscou-se tornar os estudantes autônomos em sua imersão na produção de uma obra audiovisual. Certamente, um trabalho como esse, em educação audiovisual, estimula nos alunos uma capacidade de análise e percepção dos processos que caracterizam a produção das filmagens e a edição. Isso os leva a entender melhor o audiovisual e perceber que são capazes de criar conteúdo semelhante ao que se encontra, por exemplo, no YouTube.

A proposta pedagógica de filmes-carta, como dito anteriormente, foi apoiada nas ações da Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa e inspirada em Migliorin, quanto à sugestão de partir da igualdade de inteligências entre professor e estudantes. Era desafiador realizar uma abordagem de criação audiovisual que eu praticamente acabara de conhecer, ao cursar uma disciplina no mestrado. As condições de tempo tornavam os encontros com os jovens quinzenais em vez de semanais, em decorrência do ensino híbrido, entre o modo presencial e o a distância. E mesmo nas aulas presenciais, a determinação era que eu usasse máscara e mantivesse o distanciamento. Eu dependia do comprometimento individual dos estudantes, para que cada um produzisse as suas imagens fora da escola e editasse seu filme – isso, depois de fazer pesquisas no YouTube sobre como editar vídeos, conforme orientei.

As possibilidades de adaptação dessa proposta de filmes-carta são diversas: poder-se-ia adaptar a proposta para a criação de tutoriais, a partir da escrita de um conteúdo da escolha do estudante. Algo como uma receita de bolo, o que já abre para outra possibilidade, e resultaria em um vídeo de conteúdo, de qualquer forma. Ou poderia propor uma carta-denúncia, que transformaria o filme em uma reportagem. Não há dúvida de que esse trabalho enriquece as aulas de arte: com os momentos de *leitura*, em que compartilhamos a análise desses filmes seja para interpretar a expressão poética e emocionante de um estudante seja para interpretar conteúdos e contextos; a experiência do *fazer*, que coloca o estudante de frente para um importante desafio, que é aprender por seu próprio esforço; e a *contextualização*, que surge no

ato de *ler*, quando os estudantes relacionam as imagens com temas diversos, e no ato de *fazer*, quando os estudantes buscam conhecimentos e subjetividades que correspondam com sua ideia.

3.3 TRIANGULANDO A CRIAÇÃO DE PROGRAMAS DE ENTREVISTAS

No ano de 2019, quando eu trabalhava no Ensino Fundamental, minha experiência com cinema na escola se resumia a projetos de curta-metragem, a partir da criação de histórias fictícias, com protagonista, conflito e desfecho. Em determinado momento, decidi elaborar alguma proposta pedagógica de audiovisual que envolvesse pesquisa de conteúdo por parte dos estudantes. Eu era levado pela intenção de fazer com que os estudantes pesquisassem temas que compreendessem política, ciências sociais, atualidades polêmicas etc., claro, levando em consideração a idade dos meninos e meninas, nessa primeira experiência, no Ensino Fundamental. O que me levou a buscar o exercício da pesquisa foi o fato de considerar, pessoalmente, que os estudantes, em sua maioria, realizam pesquisa menos do que deveriam. E mesmo as feiras de ciências costumam ser um fracasso, se considerarmos o comprometimento com pesquisa, por parte da maioria dos estudantes.

Na segunda ocasião em que propus essa atividade, com adolescentes do Ensino Médio, em 2021, e agora, vinculado ao mestrado do ProfArtes, eu buscava debater sobre as *fake News* – sobre a manipulação do pensamento e sobre a necessidade de se buscar a informação por meio dos programas jornalísticos, com consciência política e com o devido discernimento para identificar o que é verdade e o que é mentira. Essa capacidade, eu frisava, só é possível com o entendimento dos contextos, principalmente históricos. Devemos ser capazes de *contextualizar* para então exercer a *leitura* e o *fazer artístico* com aprofundamento. A respeito do *eixo da contextualização*, encontramos a seguinte definição:

Trata-se da aprendizagem de formulações sobre o fenômeno artístico em diferentes planos de realidade e de acordo com diferentes níveis de compreensão. Esse eixo contém, assim, uma ampla gama de discursos, fruto: [...] da pesquisa teórica, [...] da leitura de formas e [...] da pesquisa durante o processo do fazer artístico. (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 66)

São muitos os alunos que me perguntam: “isso é aula de arte?”. Fazem essa pergunta justamente quando inicio uma aula mais teórica e menos prática, apresentando contextos históricos, sociais ou políticos sobre a arte, nas suas múltiplas linguagens – quando levo para a aula uma abordagem teórica sobre a narrativa e sua estrutura clássica: protagonista, conflito e desfecho, ou mesmo quando levo para a aula a prática de escrita de histórias. A importância da arte é subestimada desde o aluno que prefere nas aulas de arte o desenho livre. Resultado: sem

esses exercícios, o de *leitura* e o de *contextualização*, o *embrutecimento* se manifesta, atrofiando as inteligências. Daí vêm as expressões culturais sem inventividade, os chamados clichês.

Robert Mckee, em seu livro *Story*, sobre escrita de roteiros, confirma que na arte do escritor roteirista, o conhecimento da arte é potencializador do talento: “Pois talento sem o conhecimento da arte é como combustível sem o motor. Ele queima violentamente, mas não resulta em nada” (MCKEE, 2006, p. 39). O autor se lança então a uma guerra contra os clichês, defendendo que, aos roteiristas que não conhecem o mundo de sua história, “falta-lhes um entendimento profundo do ambiente de sua estória e tudo o que ele contém. Conhecimento e visão do mundo de sua estória são fundamentais para alcançar originalidade e excelência” (MCKEE, 2006, p. 76).

O clichê está na raiz da insatisfação do público, e como uma praga espalhada pela ignorância, infecta agora toda a mídia da estória. Muito frequentemente, fechamos os romances e saímos dos cinemas chateados por causa de um final que era óbvio desde o princípio, desapontados porque vimos essas cenas e personagens clichês inúmeras vezes antes. A causa dessa epidemia global é clara e simples: a fonte de todo clichê pode ser ligada a um único problema: *o roteirista não conhece o mundo de sua estória*. (MCKEE, 2006, p. 76, grifo do autor)

A partir dessa visão do autor, devemos reconhecer que mesmo para a escrita de um roteiro, espera-se que o escritor busque um conhecimento aprofundado, não do universo, mas do mundo ao qual o tema da sua narrativa pertence: “Conhecimento imperioso não significa uma sabedoria estendida sobre todas as frestas da existência. Significa conhecimento de tudo o que é pertinente” (MCKEE, 2006, p. 79). Isso quer dizer que, mesmo que uma narrativa apresente um mundo limitado e um elenco pequeno, seu escritor deverá possuir sobre esse recorte um conhecimento profundo e amplo.

Há um debate sobre a questão do clichê, no que se refere ao cinema comercial – sobretudo o cinema de Hollywood, que possui em sua estrutura o *design clássico* e a *decupagem clássica*. A indústria cinematográfica dos filmes comerciais – os chamados *enlatados*, beneficia-se dos clichês para possibilitar ou facilitar, nos espectadores, o entendimento da narrativa, a identificação com o protagonista, em situação de conflito, e a sua participação afetiva no momento dessa identificação. O filme *Clichês de Hollywood: O Cinema Como Você Sempre Viu* elucidava alguns exemplos desses reconhecidos clichês: os carros em perseguição e fuga; o policial subversivo que é obrigado por seu superior a entregar o distintivo; mulheres em cenas de ação usando salto alto; a tensa cena em que se desarma uma bomba. O próprio fato de no final do filme o bem vencer o mal, e mesmo a identificação que o espectador tem com um

protagonista que passa por dificuldades provocadas por vilões será sempre clichê. Em todo caso, não há outra receita para o cinema que supere em lucro e popularidade. A indústria cinematográfica se alimenta desses clichês, mas é preciso frisar que a presente pesquisa de mestrado não é sobre uma crítica ao cinema comercial, mas sobre a importância do conhecimento construído a partir de pesquisa e aprofundamento teórico, em conjugação com a atividade criativa, tendo esta, o propósito inventivo.

Na acepção de Robert McKee, mesmo que um escritor ou cineasta queira fazer uma crítica ao cinema comercial ou produzir um filme com formato diverso ao do filme comercial, seria necessário, para atingir o grau de inventividade, pesquisa e conhecimento. É preciso conhecer o clássico para então negá-lo. O autor indaga: “Mas como um escritor criativamente reduz ou inverte o que ele não entende?” (MCKEE, 2006, p. 73). McKee é, inegavelmente, defensor do cinema hollywoodiano e, portanto, o que ele denomina clichê é a falta de originalidade, o que leva o público à insatisfação. No seu entendimento, mesmo no circuito comercial, busca-se a originalidade. “A chave para vencer essa guerra é a pesquisa, usando o tempo e o esforço para adquirir conhecimento” (MCKEE, 2006, p. 80). A relevância que o autor possui, na presente análise, se apresenta quanto à necessidade da pesquisa aprofundada – com esforço, que pode ser assimilada às ações de *ler* e *contextualizar*. Mais do que isso, evidencia-se que a pesquisa e a própria criação do roteiro são alternadas e simultâneas, assim como verificamos em Ana Mae Barbosa quanto à simultaneidade entre as três ações da Abordagem Triangular, e mesmo em Dewey, quanto à *experiência estética*, que em seu processo, envolve *ação e percepção* constantes:

Não enchemos nossos cadernos de estudos sociais, biográficos e históricos e, uma vez que esse trabalho está completo, começamos a escrever uma estória. Criatividade raramente é tão racional. [...] Quando novas ideias semeiam sua estória, tanto ela própria quanto os personagens crescem; no que sua estória cresce, questões são levantadas e pedem por novas pesquisas. Criação e invenção vão de um lado para o outro, criando demandas uma da outra, puxando e empurrando dessa maneira até que a estória saia do ovo viva e completa. (MCKEE, 2006, p. 82-83)

Tendo em mente uma proposta de exercício de criação de programas de entrevistas, fez-se necessário que eu e os estudantes pesquisássemos sobre diferentes programas, quanto à sua estética, sua configuração dentro da linguagem audiovisual, seu propósito de informação ou de comunicação, e basicamente quanto à temática e ao conteúdo. Todos esses elementos são de escolha de cada grupo de trabalho, porém não podem ser desvinculados dos propósitos educacionais. A atividade lúdica de criação de programas de entrevistas em combinação com a pesquisa de conteúdo, no âmbito da escola, é uma proposta que possui importância ética,

formadora e educacional. Nesse sentido, o cineasta Silvio Da-Rin, em seu estudo sobre o gênero documentário, apresenta a trajetória de John Grierson na idealização do movimento do filme documentário na Inglaterra, desde os primórdios do cinema. Segundo Da-Rin (2006), Grierson defendia que o documentário possui finalidade social:

[...] os métodos educacionais tradicionais eram insuficientes para enfrentar os desafios colocados pela sociedade de massa emergente. Para que o público fosse capaz de apreender a complexidade do mundo industrial moderno, era necessário recorrer a novas técnicas de comunicação e persuasão. E o cinema, com seus padrões dramáticos e sua capacidade de capturar a imaginação das plateias, possuía um grande potencial a ser explorado no campo da difusão de valores cívicos e na formação da cidadania. (DA-RIN, 2006, p. 56)

Em Da-Rin (2006), entendemos que o movimento do filme documentário defendido por Grierson não poderia depender de financiamentos privados, pois não alcançariam o mesmo público pagante presente no circuito comercial. O patrocínio então viria do Império, inaugurando o cinema realista no país. Ainda que tenha produzido documentários a serviço do governo de um Estado adepto ao liberalismo econômico, seu propósito era criar uma plataforma estatal de educação cívica e não de análise econômica e social.

A concepção corporativa que Grierson tinha do Estado o levava a restringir a atuação dos funcionários públicos estritamente aos valores consensuais, evitando o partidarismo e as ações capazes de ameaçar qualquer transformação mais radical das instituições. (DA-RIN, 2006, p. 67)

Não se tratava de um realismo a serviço do Estado, no sentido de fortalecimento de uma base político-ideológica, mas do desenvolvimento de um movimento cinematográfico de filmes documentários com estética e propósito distintos dos filmes de ficção – “Grierson colocou muita ênfase nas finalidades sociais e educativas de seu projeto, chegando a excessos retóricos que minimizavam a dimensão artística do movimento” (DA-RIN, 2006, p. 68-69).

A ideia de abordar um exercício de criação de programas de entrevistas possui vieses de: combate ao alfabetismo audiovisual; debate contextualizado sobre a existência da verdade e da ficção no telejornalismo; entendimento básico sobre a história do documentário e seu valor cultural; incentivo à pesquisa de forma autônoma. A partir desse ímpeto, busquei trabalhar tal atividade com máximo respeito à posição não-partidária – algo que tem sido cobrado por toda a comunidade. No entanto, nenhum professor de arte que eu conheça quer doutrinar os jovens, mas libertá-los da condição de meros consumidores da cultura hegemônica, com sua rasa compreensão do mundo e da própria realidade, que o condiciona a uma certa imobilidade. A pesquisa de conteúdo é uma oportunidade para o exercício do resumo de texto, enquanto prática de estudo, a partir de uma leitura mais compromissada. Em Santaella (2013), como vimos anteriormente, entende-se que o leitor *ubíquo* deve ser orientado pelo educador a associar a

leitura ubíqua à contemplativa, selecionando o que há de mais construtivo para o conhecimento: “Localizar conteúdos nas redes está se tornando cada vez mais refinado. Entretanto, localizar não prescinde da capacidade seletiva, avaliativa e da utilização eficaz dos conteúdos” (SANTAELLA, 2013, p. 27). Essa *leitura contemplativa*, de que fala a autora, demanda esforço e comprometimento. Sem esse exercício árduo, sobressai-se a *leitura ubíqua*, aniquilando a aprendizagem dos jovens. Qualquer *fake news* é capaz de convencer um desses leitores.

O processo de criação dos programas de entrevistas pelos estudantes, passando pelas três ações da Abordagem Triangular, demonstrou-se como um dispositivo pedagógico para o que Tomás Gutiérrez Alea, reconhecido cineasta cubano, chama de *espectador ativo*. Segundo Alea (2009), em toda a história da humanidade, exigiu-se que o espectador se posicionasse diante da realidade. Esse posicionamento deve ser o de um *espectador ativo*, isto é, o de um espectador crítico à realidade e que, por sua ação crítica, confronte-a e transforme-a. A ação transformadora do espectador ante a sociedade deve passar por um processo de desenvolvimento da consciência social.

Trata-se então de estimular e encaminhar a ação do espectador no sentido em que se move a história, pelo caminho do desenvolvimento da sociedade. Para provocar essa resposta no espectador é preciso, como condição primeira, que no espetáculo se questione a realidade, se expressem e se transmitam inquietações, se façam interrogações. Isto é, é preciso um espetáculo “aberto”. (ALEA, 2009, p. 210)

Para Alea (2009), o *espectador contemplativo* é aquele “que não supera o nível passivo-contemplativo” (ALEA, 2009, p. 206). Não há na contemplação de uma obra de arte, por parte desse espectador, uma tomada de consciência. Em se tratando do cinema, o autor faz uma crítica ao cinema de consumo em massa, que é tipicamente um filme de comédia ou de romance, com final feliz – “uma arma ideológica de certa eficácia para alentar e consolidar o conformismo em grandes setores do povo” (ALEA, 2009, p. 207). Consolida o conformismo, reafirmando os valores das classes dominantes. Esse tipo de espetáculo há muito é questionado, sobretudo por artistas com algum engajamento político, o que fez surgirem novas formas de espetáculo:

O mais espetacular, sem dúvida, foi o happening, que leva o jogo com o espectador a um plano supostamente corrosivo para uma sociedade alienante e repressiva. Não somente se propõe dar ao espectador oportunidade de participar, como o arrasta ainda contra sua vontade e o envolve em ações “provocadoras” e “subversivas”, mas tudo isso, claro, dentro do espetáculo, onde qualquer coisa pode acontecer, onde muitas coisas – até mulheres, em casos extremos – podem ser violadas, e onde se introduz o insólito, o inesperado, a surpresa, o exibicionismo... (ALEA, 2009, p. 208)

O cineasta, no entanto, considera o fato de que a participação do espectador no cinema é inexistente, e há que se buscar uma solução para que a participação ativa aconteça dentro e

fora do espetáculo cinematográfico. De fato, o filme é uma gravação e não está aberto à participação dos espectadores. Porém, em se tratando de uma proposta de entrevistas, com auditório, no momento mesmo da apresentação do programa, há inegável abertura para a participação da plateia.

A partir desse debate sobre o *espectador ativo*, é possível aproximar o exercício de criação de programas de entrevistas ao *happening*, na medida em que possibilita a participação da plateia, com tomada de consciência, abordando temas relacionados a adversidades decorrentes da estrutura social. Trata-se o programa de entrevistas de um produto audiovisual com capacidade para importantes questionamentos, levando à tomada de consciência, por meio de provocações direcionadas à plateia, sempre embasadas em conteúdos e histórias de vida interpretadas pelo elenco. Não se trata aqui de uma proposta de atividade pedagógica de audiovisual, com viés político – arma ideológica a serviço do Estado. Seja em governo de direita seja em de esquerda, independentemente, deve-se estimular no espectador a participação ativa e consciente, para que cada estudante saiba se impor perante as adversidades, em benefício próprio ou comunitário, regional, nacional ou mesmo humanitário.

Devido a dificuldades como o limite de tempo e a frequência de quinze dias com que eu encontrava os estudantes, por causa da pandemia, não foi possível finalizar a experiência com a criação de programas de entrevistas na forma de audiovisual, contudo, os vídeos das gravações estão em um canal no YouTube (<https://www.youtube.com/@portaperto>) apenas com alguns cortes, não possuindo riqueza de planos, enquadramentos e, portanto, de edição. De qualquer forma, trago a experiência como um importante material a ser analisado nesta investigação, no que se refere à educação audiovisual. A experiência contou com debates sobre os diferentes programas de entrevistas, sobre o telejornalismo, sobre o documentário. Abordei de forma básica estudos relacionados ao gênero documentário, sobre o que vem a ser realidade e o que vem a ser ficção. Tivemos aulas direcionadas à exibição de documentário, com questionários sobre a temática abordada e sobre como é apresentada aquela verdade que se pretende transmitir. Indagamos sobre o que consumimos, de audiovisual, através dos diferentes veículos de comunicação, das emissoras de TV às plataformas digitais. Debatemos sobre a possibilidade de manipularmos um vídeo, com cortes e descontextualizações, para distorcer as verdades. Há muito que se trabalhar com a *contextualização* dentro desse gênero no ambiente escolar. A contextualização leva uma leitura e a um fazer mais conscientes, historicamente.

3.3.1. Analisando programas de entrevistas

As FIGURAS 18 e 19, ilustram o empenho do grupo que elaborou o Programa Casos de Família. Pensaram em toda uma composição estética para o cenário, para a disposição dos entrevistados e das entrevistadoras e elaboraram ainda um *script*, que é um recurso muito utilizado nos programas de entrevistas, por apresentadores, servindo como uma espécie de roteiro das perguntas aos entrevistados.

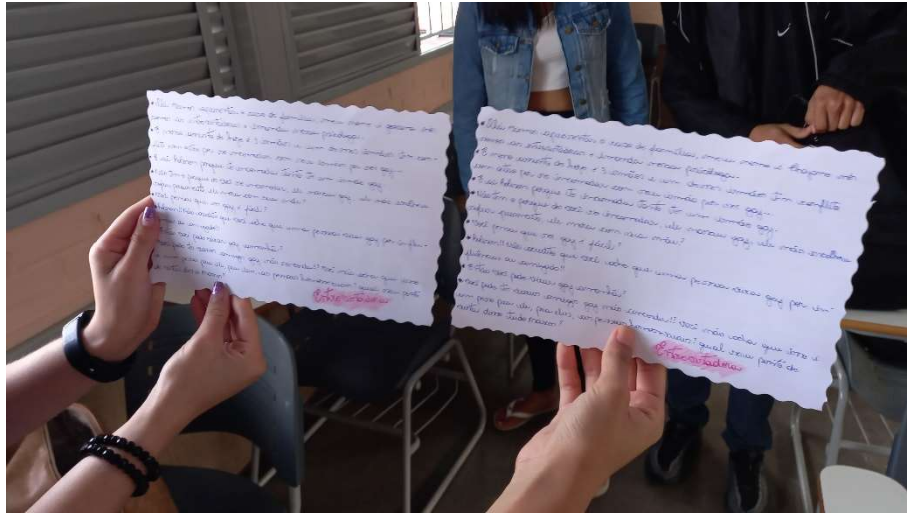
FIGURA 18 – PROGRAMA CASOS DE FAMÍLIA



Fonte: Fotografia autoral – estudantes preparando *script* para o programa

Foi o primeiro grupo a se apresentar e trouxeram com seu programa uma temática polêmica sobre a homofobia no seio familiar – dois irmãos: um gay, outro homofóbico. As perguntas suscitadas à plateia eram bastante provocativas: “de onde surgiu a homofobia?”; “se considerarmos que um homem gay é capaz de jogar futebol tão bem quanto um heterossexual e de fazer tudo o mais, o que poderia ter causado ódio preconceituoso contra essa pessoa?” As respostas foram à altura da polêmica que o grupo planejou, sobretudo porque foi combinada previamente a participação de um estudante que se encontrava na plateia, o que deu início a uma discussão envolvendo todos os demais, incluindo aspectos como religião, histórias de vida etc. Tal participação pegou todos de surpresa, o que tornou a experiência do programa algo lúdico e ao mesmo tempo sério. Na FIGURA 17, vemos que o irmão homofóbico precisou ser tirado à força do programa, antes que a violência se confirmasse.

FIGURA 19 – PROGRAMA CASOS DE FAMÍLIA



Fonte: Fotografia autoral – estudantes preparando *script* para o programa

FIGURA 20 – PROGRAMA CASOS DE FAMÍLIA



Fonte: Quadro do vídeo original. Disponível em: <https://youtu.be/5OAxjDHF33M>

As reflexões trazidas pelo cineasta cubano, Tomás Gutiérrez Alea, citado acima, apontam justamente para a ideia de se estimular a participação ativa do espectador. Cria-se, a partir da situação gerada pela polêmica em jogo, uma possível tomada de consciência, capaz de transformar os atos de cada indivíduo expectante perante a sociedade.

O Programa Casos de Família foi o que mais se aproximou dessa configuração estética, similar a um *happening*, em uma proposta que é tanto teatral quanto audiovisual. Seria enriquecedor que um programa como esse fosse apresentado *online*, através de plataformas digitais como o Meet, o Teams ou Zoom, onde é possível garantir a participação dos espectadores por meio do *chat* ou mesmo por meio de áudio e vídeo.

FIGURA 21 – ENTREVISTA À *TIKTOKER*

Fonte: Quadro do vídeo original. Disponível em: <https://youtu.be/haPJBjgyots>

Na FIGURA 21, agora ilustrando outro programa de entrevistas, o grupo trouxe a colega Anny Beatriz, que é *tiktoker*, para contar como se deu sua história de sucesso. A estudante, na ocasião da atividade escolar, possuía, segundo informou na entrevista, mais de dois milhões de seguidores e mais de vinte milhões de curtidas. Foi um programa de entrevista que trouxe uma experiência que despertou curiosidade aos colegas, em razão da temática atual. O sucesso na internet muitas vezes é atingido por pessoas que se aventuram e têm sorte ou por pessoas que se dedicam muito a aprender e desenvolver projetos, segundo Anny. Nessa entrevista, quando o público foi solicitado a participar, perguntaram qual é a melhor maneira de finalizar uma dancinha para postar um vídeo no TikTok.

Esse programa de entrevistas se configurou, não como um meio de estimular o *espectador ativo* e consciente, com o uso de provocações polêmicas, mas como produto audiovisual importante por dividir um conteúdo e a experiência da jovem estudante do Ensino Médio, Anny Beatriz, que experimentou o sucesso na *internet*, através do no aplicativo TikTok em plena pandemia. Tratou-se de um programa de entrevistas informativo, instrutivo e, portanto, enriquecedor. Foi uma apresentação com boa aprovação pelos colegas da plateia, em virtude do conteúdo atualíssimo.

Após a finalização desse programa, a mesma estudante, Anny, em outra proposta de programa de entrevistas passou a ser entrevistadora e me pegou de surpresa ao me convidar para participar do seu programa como entrevistado, como mostra a FIGURA 22. Além de outras perguntas, ela me perguntou qual é minha opinião sobre seu trabalho no TikTok. Parabenizei e disse que na atualidade, devemos buscar aproveitar ao máximo a aprendizagem pela *Internet* e,

se possível, buscar profissões ligadas a novas tecnologias no universo digital, pois este ameaça a existência de muitos empregos que podem ser substituídos por máquinas.

FIGURA 22 – ENTREVISTA AO PROFESSOR



Fonte: Quadro do vídeo original. Disponível em: <https://youtu.be/haPJBjgyots>

FIGURA 23 – PROGRAMA PASSA OU REPASSA



Fonte: Quadro do vídeo original. Disponível em: https://youtu.be/fW__EaHP4FE

Na FIGURA 23, temos aqui um exemplo de programa de entrevistas menos ainda comprometido – seja com a tomada de consciência seja com a apresentação de conteúdo. A proposta é tão somente de entretenimento. Porém, não deixou de ser um exercício de criação, com elaboração de roteiro e composição de cena, além de soltar aos participantes dessa dinâmica conhecida popularmente de programa de TV algumas perguntas que divertiam a plateia. É importante lembrar que todos os participantes desse grupo foram também

espectadores nas outras apresentações, além de terem participado de todo o processo em sala de aula de criação de programas de entrevistas, com debates e pesquisas orientadas sobre o gênero documentário.

FIGURA 24 – ENTREVISTA A MCs



Fonte: Quadro do vídeo original. Disponível em: <https://youtu.be/V6LIOJWI5SM>

A FIGURA 24 é uma imagem do que se pode fazer com uma atividade como a criação de programas de entrevistas em sala de aula, no que tange à valorização da identidade cultural de uma comunidade. A escola se localiza em uma região onde há uma maior criminalidade e incidência de problemas sociais e, por isso, pode ser libertadora uma educação audiovisual aliada às três ações pedagógicas da Abordagem Triangular, de forma que conduza o ensino da linguagem audiovisual, por meio da *contextualização*, da *leitura de obra de arte* e do *fazer artístico*, tanto a um acesso à cultura regional, nacional e mundial, quanto a uma liberdade para a expressão cultural desses jovens. Uma expressão cultural iminente, que, através do jogo enviesado pelas três ações pedagógicas, torna-se espontânea. Esses estudantes trouxeram histórias de vida de MCs, antes e depois do sucesso, além de apresentarem sua performance musical, como fossem os próprios artistas que escolheram para interpretar em sua cena de programa de entrevistas. Tratam-se de estudantes que escolheram interpretar artistas que tiveram históricos de vida próximos à sua própria realidade social, o que contribui para a valorização da identidade cultural da comunidade em questão.

FIGURA 25 – ENTREVISTA A NEGACIONISTAS



Fonte: Quadro do vídeo original. Disponível em: <https://youtu.be/8QZPDqKd-o8>

A FIGURA 25 apresenta uma cena de programa de entrevistas no ambiente escolar que trouxe um assunto polêmico atualíssimo, porém atrelado a contextos históricos imprescindíveis para que se pudesse alcançar uma mínima conscientização nos diversos níveis: trata-se da dicotomia no combate à Covid-19, entre a vacinação e o negacionismo. Cabe assimilar a análise desse programa à ideia trazida por Alea (2009), no que se refere ao estímulo do *espectador ativo*. Os participantes dessa apresentação colocaram na mesa uma verdadeira discussão, polarizada, incluindo argumentos pertencentes aos dois lados. Em dado momento, uma entrevistada – representada por uma estudante, em seu papel negacionista, perde o controle e causa certo imbróglio no programa, levando a plateia a concordar calorosamente com essa personagem.

A cena, de imediato, não mudou opiniões sobre a importância da vacinação, como provavelmente era esperado pelo grupo, pois era visível a identificação de alguns dos espectadores com a opinião contrária à vacinação. Entretanto, após a apresentação, em outro momento em sala de aula, em que refletíamos e avaliávamos a experiência artística com os programas de entrevistas, um dos participantes do grupo deixou claro que a intenção era expor a atitude extremista interpretada por parte da personagem negacionista. Surgiu ainda, nesse mesmo momento de análise, a contribuição de outro colega da turma, que havia participado como espectador, quanto ao negacionismo. O estudante lembrou que o negacionismo é histórico: outras campanhas de vacinação passaram por negacionismo, mas o inegável é que a Covid-19 não foi a primeira e provavelmente não será a última pandemia. O momento de *leitura de obra de arte*, portanto, trouxe oportunamente acréscimo à *contextualização*.

A experiência com os programas de entrevistas foi lúdica e proveitosa pela iniciação à linguagem audiovisual, que partiu de uma análise introdutória sobre o gênero documentário e se expandiu para um debate sobre comunicação e a informação na realidade contemporânea das plataformas digitais. O mais desafiador foi propor essa atividade como programa de entrevistas e convencer os estudantes de que haveria filmagem para tornar as apresentações um produto audiovisual. Todas elas foram filmadas, porém, de forma amadora, sem profundidade na composição da arte, da trilha sonora ou da iluminação. No entanto, o fato de encontrar em uma escola um auditório, com potentes caixas de som e microfones sem fio, foi oportuno até para vencer os ruídos externos ao auditório, que provavelmente arruinariam a experiência. Não pude trabalhar nas imagens com edições e, decerto, mesmo com as edições, o resultado não seria algo que me contentasse. Entretanto, a experiência como um todo não apenas me contentou, como também alimentou meu desejo para experimentar mais. Posso não ter alcançado a efetivação da linguagem audiovisual, mas no que tange à escrita de roteiro, à *contextualização* e à ludicidade das apresentações, foi uma aprendizagem significativa.

Os programas de entrevistas, em experiências futuras podem se tornar mais sofisticados, a partir de um planejamento para composição artística, captação de som e iluminação. Além disso, as filmagens podem passar a ser feitas com câmeras em tripés ou manipuladas com o uso de estabilizadores – os chamados *gimbals*. Deve haver espaço de tempo, principalmente, para as edições. Essa proposta seria ainda mais positiva se houvesse um edital para festivais estudantis de programas de entrevistas. As três ações da Abordagem Triangular estão claramente presentes nessa experiência: no *ler*, assistimos ao documentário *Raça Humana*, que retrata uma discussão polêmica no momento da aprovação das cotas universitárias, na UnB, e analisamos aspectos mais de conteúdo; no *fazer*, produzimos os programas e apresentamos à plateia; no *contextualizar*, concatenamos o *ler* e o *fazer*, com conteúdo e reflexões.

Essa atividade tem enorme potencial, tanto para ser realizada como jogo teatral, sem gravações em câmeras, quanto para ser realizada com o propósito de produzir um objeto audiovisual – digno de festival de programas de entrevistas. Para tal, há que ser desenvolvido não apenas por mim, mas por professores envolvidos na missão da educação audiovisual.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência analisada teve início no meu manifesto desejo, enquanto professor, de ensinar algo que era então uma incipiente aprendizagem no audiovisual. Em seguida, manifestou-se o destino, impondo o desafio de levar para a escola essa linguagem. Como era possível ensinar algo sem saber? Primeiro, eu já tinha uma dinâmica didática na qual eu me trilhava nas aulas de arte, por meio de impulsos de fazer artístico, ler obras artísticas e contextualizar tais obras com conteúdos interdisciplinares. Mas esse princípio que sempre segui, pedagogicamente, no caso do desafio de ensinar cinema, de imediato, me trouxe mais receio, pois como eu poderia compartilhar com os estudantes os impulsos de ler, analisar, criticar e contextualizar, sem que eu tivesse propriedade sobre o vasto campo de conhecimento do audiovisual? Mesmo assim, decidi e segui, tendo o desejo superado o medo. Desde então, assumi esse heroísmo para as minhas aulas. Por três vezes tentei o movimento de curta-metragem e então experimentei brincar com programas de entrevistas. Até que, mais uma vez, o destino se manifestou e me desafiou a me engajar no mestrado. Desafiei-o na mesma proporção, ao decidir analisar empiricamente minha experiência em educação audiovisual.

Construiu-se então a pesquisa narrativa a partir das experiências com curtas, filmes-carta e programas de entrevistas. As atividades de criação de curta-metragem foram as mais desafiadoras, e sempre serão, considerando a grandeza do trabalho, que não prescinde das etapas de escrita de roteiro, filmagem, edição e exibição. Essas etapas da criação, claro, no ambiente escolar devem estar atreladas a experiências e avaliações constantes, nas ações de ler, fazer e contextualizar. Na experiência com filmes-carta, deparei-me com uma atividade de criação de audiovisual simples, acessível e eficiente na execução, mas complexa pela relação da linguagem audiovisual com toda riqueza subjetiva do processo educacional.

Nos programas de entrevistas, assim como nos filmes-carta, demonstrou-se uma abertura para inúmeras possibilidades de criação. A atividade nasceu de um exercício de teatralidade, que de audiovisual só tinha as referências fundamentais feitas em contextualizações teóricas. Tornou-se um instrumento para potenciais momentos de contextualização com a própria linguagem audiovisual, especificamente o documentário, além de conteúdos históricos, sociais e diversos, com participação ativa dos espectadores, levados entre si à reflexão, antes, durante e depois das apresentações.

Cada ação da Abordagem Triangular possui equivalência com ações na experiência audiovisual: a leitura de obras de arte se equipara às etapas de analisar, interpretar e de receber as análises compartilhadas pelos outros participantes, nos momentos de debate e de criação em

grupo, ao propor e selecionar ideias; o fazer artístico no audiovisual corresponde a escrever um roteiro, filmar, editar e depois exibir seu filme; e o contextualizar, nos mesmos parâmetros da pedagogia da Abordagem Triangular, é o que se configura em pesquisa e embasamento sobre a linguagem e seus contextos inseridos no conteúdo, fazendo parte, continuamente, da leitura e do fazer, ou seja, da análise de filmes, dos debates, da escrita, da produção de vídeos e da exibição das obras.

A Abordagem Triangular, não é um método fixo a ser seguido, ao contrário, é uma base teórica que abre um debate sobre como o ensino de artes deve ocorrer e quais devem ser seus objetivos. Claramente, a maior preocupação é em compor o fazer artístico com ações de análise crítica e de contextualização, paralelamente, sob o argumento de estímulo à criatividade e à capacidade de entendimento e transformação do mundo. Toda a reflexão trazida pela Abordagem Triangular se demonstrou como um amplo debate dentro da pedagogia, que pode ser assimilado às experiências de cineastas com a educação audiovisual sem qualquer prejuízo a ambos os lados, porém com algumas observações. Dos autores cineastas estudados, Alain Bergala parte de uma preocupação com uma pedagogia que se apoie apenas na análise de filmes e propõe a passagem ao ato de criação. Indica que devemos avaliar no processo de criação o engajamento e as escolhas subjetivas dos estudantes. O gesto de criação de Bergala se assemelha ao fazer artístico da Abordagem Triangular, pois prevê a sua simultaneidade com a análise. Além disso, o autor propõe a análise de trechos de filmes na escola, o que sugere as ações de leitura e contextualização. Porém, a ressalva que se faz a partir desse diálogo se baseia em sua crítica à realização de curta-metragem na escola, na medida em que tal atividade impõe os códigos dominantes do cinema comercial, o que, segundo o autor, pode, de diversas formas, confiscar o ato de criação dos estudantes. Essa passagem, em diálogo com as reflexões de Ana Mae Barbosa, traz certa antítese: a autora, diferentemente, defende que os códigos dominantes não devem ser negligenciados aos estudantes, pois tal negligência acarreta em consumo deliberado da cultura estrangeira.

A experiência educacional de Alain Bergala relatada em seu livro *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*, nos leva a desejarmos que por aqui também se originem grandes experiências com a educação audiovisual, dignas de darem vida a livros como esse em questão. Tal obra é resultado de muita experiência com o ensino de cinema na França, inflamando as escolas com mostras de filmes. O Brasil é um grande mercado produtor e consumidor de cinema, mas poderia ser o maior do mundo. E nós, brasileiros, já provamos que nas escolas podemos fazer do audiovisual a nossa fonte de desejo e de criação. A exemplo disso, tivemos o Festival de Filmes de Curta-Metragem das Escolas

Públicas de Brasília, que registrou o sucesso vivenciado pelos jovens estudantes da capital federal. Porém, o festival acabou. A sua descontinuidade é um sinal de que nem todos os profissionais da educação fazem ideia de como deveria ser a educação audiovisual nas escolas do DF. Faz-se necessário, para a continuidade desse projeto e de outros relacionados à linguagem audiovisual no âmbito escolar, que quem os servidores públicos que venham a assumir a direção da SEEDF, bom como os governadores do DF, tenham sensibilidade com a arte e notem a importância do audiovisual na escola.

Cezar Migliorin, em sua experiência com filmes-carta, baseia-se na pedagogia de Jacques Rancière – do mestre ignorante. Trata-se de um dispositivo que demanda do estudante a inventividade. O estudante é inventivo quando confrontado com seu desafio de aprender por conta própria. Emancipar é buscar a autonomia do estudante, confiando na igualdade de inteligências na produção criativa. Essa igualdade de inteligências se aproxima muito ao debate que Ana Mae Barbosa apresenta como crítica à educação bancária. As ações da Abordagem Triangular estão claramente visíveis nas reflexões de Migliorin, pois este autor defende que deve haver o momento de ver junto, em uma mostra, os filmes feitos pelos estudantes. Bergala chama esse momento de retorno. As ações de ler e contextualizar estão, portanto, presentes. Mas entre Migliorin e a Abordagem Triangular sugere-se a mesma antítese, pois o cineasta considera que a avaliação dos filmes deve ser feita a partir de regras internas, e não por imposição de um regime estético. Ou seja, pode-se cair no erro de interpretar tal didática como uma negligência dos mesmos códigos hegemônicos dominantes aos estudantes. Contudo, o autor confirma que há espaço para uma abordagem histórica do cinema. Relativizando esses apontamentos teóricos, quanto ao conteúdo da leitura e da contextualização, em uma análise fundamentada na Abordagem Triangular, esses códigos dominantes devem ser tratados de forma gradativa, respeitando as lacunas cognitivas de cada faixa etária, para que se propicie a inventividade na produção criativa. Até porque, não podemos aprender tudo sobre audiovisual para só depois produzir uma obra. Aprendemos gradativamente enquanto fazemos. Não se trata, portanto, de uma refutação do embasamento teórico de desprender-se do regime estético para a adoção de regras internas de avaliação. Tal regime estético dos códigos hegemônicos da cultura dos países ricos é um conteúdo realmente complexo e extenso para crianças. Nas ações de ler e contextualizar, aprender-se-á alguma coisa sobre a linguagem, sobre a história do cinema, gradativamente. Por onde começar? O intuito é que a criança seja estimulada a ter desejo de aprender na prática, com autonomia.

E mesmo se tivermos intuito de criticar ou negar os códigos hegemônicos e os elementos estéticos do cinema comercial, com propósito de criar ideias novas, significados novos, não

conseguiremos se não tivermos uma educação voltada não apenas para a aprendizagem multicultural e pluricultural, mas também para a interculturalidade. Em concordância com Barbosa (1998), a interação entre as diferentes culturas deveria ser o maior objetivo da educação, se o interesse principal for o desenvolvimento cultural do país. Então, para isso, há que se fornecer aos estudantes, nos processos educacionais, a múltipla cultura interna e também a cultura de outros países.

É preciso fazer com que os estudantes tenham contato muito mais próximo com a linguagem audiovisual, lançando mão de uma compreensão sobre as interferências que podem distorcer a realidade. Esses meninos e meninas de hoje, se quisermos uma cultura desenvolvida, devem saber interpretar os fatos a partir de produtos audiovisuais, assim como devem ser estimulados a se expressar por meio de equipamentos tecnológicos do audiovisual, como *câmeras, hardwares, softwares* e todo tipo de aparato. Mas para que esse saber se desenvolva, como uma alfabetização audiovisual, tanto para a apreciação quanto para a produção de obra artística, é imprescindível o exercício de *ler, fazer e contextualizar* o audiovisual nas aulas de arte. O que se espera dessa abordagem pedagógica é um estímulo à capacidade de análise crítica e contextualizada de uma obra de arte, bem como à criatividade. Em ângulo mais aberto, o efeito da educação audiovisual amparado pelas ações complementares da Abordagem Triangular leva ao desenvolvimento cultural e sinaliza o progresso.

Ao adentrar-se o audiovisual na escola, a linguagem deve ser assimilada pelos estudantes de forma abrangente, em seus múltiplos gêneros e paradigmas. Sendo, claro, gradativa, a aprendizagem no audiovisual vai se concretizando em obras audiovisuais que, por sua vez, vão atingindo graus cada vez maiores de complexidade, tanto na técnica quanto na linguagem e no conteúdo, conforme os estudantes vão enriquecendo sua capacidade de análise formal e discursiva sobre tais obras. Na minha experiência com os filmes-carta na escola, no decorrer da presente pesquisa acadêmica, alcancei novas descobertas e conduzi o filme-carta agora para novas variações, que podem ampliar o entendimento do estudante sobre a linguagem. Na escola em que trabalhei em 2022, CEF Prof Maria do Rosário Gondim da Silva, a escrita da carta deu lugar à escrita da denúncia, do tutorial ou de uma receita de bolo, para criar vídeos semelhantes aos que encontramos no YouTube. Então, de repente, estudantes do Ensino Fundamental estavam criando vídeos que permitiam debates contextualizados com diferentes gêneros. Além disso, entre as diferentes etapas das propostas de criação em audiovisual, há as que se destacam mais pela aprendizagem individualizada e as que se destacam pela colaboração em equipe, possibilitando uma formação do sujeito, com atenção a questões de empatia, alteridade e ética.

A formação individual do sujeito, no que se refere à criatividade, à capacidade crítica e à autonomia na sua própria aprendizagem, pode ser interpretada como uma forma de direcionar valorização do mérito. A ideia de incentivar o desejo no estudante, por meio de festivais de filmes, com premiações reforça ainda mais esse entendimento do mérito enquanto algo a ser seguido pelos estudantes em seu crescimento pessoal. No entanto, de antemão, considero importante frisar que minha defesa não é voltada para a manutenção da meritocracia e da imobilidade social. Longe disso, defendo que os estudantes conheçam o mundo tal qual ele é e assimilem o mérito como uma busca pela aprendizagem, enquanto cria, renova e reinventa o mundo. Um sujeito sem criatividade e inventividade só contribui para a imobilidade sua e do mundo.

A descontinuidade do Festival de Filmes de Curta-Metragem da Escolas Públicas de Brasília, assim como a dissolução do Canal-E, como vimos anteriormente, representam enorme retrocesso no que se refere à educação audiovisual no DF. No debate trazido pela Ana Mae Barbosa sobre a relevância das Escuelas Al Aire Libre para a formação e valorização da identidade cultural no contexto do México, após a Revolução Mexicana, de 1910, que foi um movimento armado com propósito de combater as desigualdades sociais no país, através de um governo popular. A partir dessa experiência, compreendemos os processos revolucionários como impulsionadores da identidade cultural e de movimentos artísticos. No momento, não há sinal de um movimento revolucionário de qualquer grupo armado, porém todo cidadão brasileiro deve esperar a iniciativa do Estado para fomentar a nossa identidade cultural. Precisamos novamente e perpetuamente de um festival para as escolas, assim como precisamos de um novo canal midiático, comandado pelos educadores, para fortalecer a arte e a cultura.

O ideal é que a formação do futuro professor conte com disciplinas em seu currículo voltadas para a abordagem do audiovisual em sala de aula. Disciplinas que tragam debates sobre a teoria e a prática do audiovisual na educação escolar. Além disso, essas disciplinas devem possibilitar a prática de criação na linguagem audiovisual, para que o professor chegue na escola já com uma bagagem de experiência. Esta pesquisa oferece um caminho para a defesa da existência de disciplinas voltadas para a educação audiovisual, assim como sugere um apontamento teórico que sirva como arcabouço para a sua elaboração, com vistas a ensinar o audiovisual como se ensina arte, por meio das ações propostas pela Abordagem Triangular: *ler, fazer e contextualizar*. No entanto, enquanto o Estado não cumpre seu papel democrático, é importante que o professor busque a formação continuada.

Qualquer professor, de qualquer área de conhecimento, pode aprender a linguagem audiovisual, experimentar a criação de uma obra e, conseqüentemente, ensinar, se fizer

pesquisas e buscar a formação continuada. No entanto, a formação em audiovisual não deve ser compreendida como *initialis conditio* para que o professor se lance a dar aulas de cinema, de documentário, de programas de entrevistas, de filmes-carta ou de vídeo-arte. A única condição é estar desejoso e com disposição a iniciar um trabalho de criação audiovisual na escola. Isso fará com que se inicie a experiência – o fazer. Ocorre, porém, que, para que a experiência proporcione uma certa qualidade estética e represente uma aprendizagem significativa, o professor deverá, gradativamente, analisar e contextualizar sua experiência, com pesquisa, exibição de filmes, debates, aprofundamento na linguagem, avaliação de trabalhos e toda forma de se garantir as ações de *ler e contextualizar*.

Quando Bergala sugere que o professor deve possuir uma experiência prévia na criação de cinema antes de pretender ensinar, define que o professor deve ter experimentado ao menos uma vez a posição de câmera, a construção dos personagens, a fotografia e assim por diante. Na análise da presente pesquisa, o cineasta não aponta especificamente para a formação do professor ou para o conhecimento prévio na linguagem audiovisual. Seu foco é na substância de uma experiência de criação inventiva – experiência como ato de criação em si e tudo que este implica: o desejo, o desafio, o comprometimento e as subjetividades individuais. Se considerarmos o contexto do Brasil para a implementação de um programa de educação audiovisual em todas as escolas, indubitavelmente, os professores com formação e experiência profissional devem fazer parte. Mas para suprir um programa com essa magnitude, é necessário contar com os indispensáveis cursos de formação continuada, na área do audiovisual, oferecidos pela própria instituição de ensino, como iniciativa a todos os professores que desejarem aprender, em sincronia com a prática educacional. Diante de todo saber, o que nos move é o desejo. O professor deve saber como funciona a relação entre desejo e criação.

O professor deve ter experiência no ato de criação, se pretende levar seus estudantes também ao mesmo. E todos os envolvidos ganham nesse processo de ensino/aprendizagem: conhecimento, criatividade, capacidade de apreciar as obras de arte e, principalmente, capacidade de aprender, com autonomia. O ato de criação, a inventividade, a experiência estética, o fazer artístico – são diferentes nomeações para significados muito próximos. Se o professor estiver comprometido com a criação inventiva na elaboração de sua proposta pedagógica, isso significa que ele aprende no processo, com pesquisas e avaliações contínuas no percurso da sua atividade em sala de aula. Nesse sentido, Clóvis Trezzi (2011), afirma que Paulo Freire assimila o fazer educacional à criação de uma obra de arte. Já que o ensino é uma obra de arte, como considerado por Freire, ao relacionarmos a experiência do professor à

filosofia deweyana, pode-se dizer que a contemplação final da obra artística do professor é o ensinar enquanto se aprende e o aprender enquanto se ensina.

Por último, verifica-se uma urgência para direcionar o uso adequado do *smartphone* em sala de aula. A leitura ubíqua, a ausência da experiência artística tal qual estudamos nesta análise e o analfabetismo audiovisual são temas urgentes para tratarmos na educação, se quisermos lutar pelo desenvolvimento cultural, pela democracia, pela liberdade de classes desfavorecidas e pela independência cultural da nação. É necessário que se compreenda a ênfase que se deve dar à ideia de alfabetização audiovisual, que é algo como letramento em audiovisual. A educação deve buscar a alfabetização dos estudantes para as letras e também para o audiovisual, para o uso das TICs, assim como para a linguagem digital. Ou os alfabetizamos ou os condenamos a consumir só o que conseguem entender, condição esta, que os torna eternamente presas fáceis das garras da dominação cultural por parte de países ricos. A verdadeira existência da educação audiovisual requer mais que o uso adequado de *smartphones*: requer cursos de formação de professores, desde a academia, e também cursos de formação continuada; requer previsão de tempo mais longo para a realização de projetos, dedicação mútua entre vários profissionais; e, obviamente, requer festivais com premiação, com todo *glamour* que o acontecimento exige.

Sobre a importância das TICs na educação, há que se pensar na formação dos professores para a abordagem dessa linguagem e no seu uso no trabalho educacional. Entram aí, questões políticas e a reivindicação de investimentos por parte do governo. Kenski (2012) afirma que a formação dos professores e o uso dos equipamentos tecnológicos na escola seriam graduais e inevitáveis. Não previu a pandemia, que, de repente, fez com que estudantes, professores, escolas e gestores se preparassem para viabilizar a continuidade da formação dos cidadãos enquanto estivessem isolados em suas casas. Todos os envolvidos fizemos cursos, aprendemos a utilizar plataformas educacionais, desenvolvemos materiais didáticos, avaliações e metodologias para atuar à distância no processo educacional. Logo as dificuldades surgiram, principalmente por parte dos estudantes, pela falta de acesso às tecnologias seja do *hardware* seja do *software*. Ao mesmo tempo, surgiram preconceitos sobre a educação a distância, por parte de ambos os lados, questionando a eficiência e a eficácia da aprendizagem à distância. A exclusão tecnológica se combate com investimentos, e isso depende de muita mobilização e de vontade política. Não é simples, de fato, considerando o último presidente, que, efetivamente, não investiu na educação. Mas, quanto ao preconceito contra a educação a distância, o caminho é mais simples: entender que não passa de preconceito, posto que a educação a distância propicia sim a construção do conhecimento, com qualidade. Já sabemos que é do

comprometimento e do acesso a tecnologias que se consagra a qualidade da educação a distância.

E eis a situação da educação audiovisual no contexto das escolas públicas de Brasília – o uso indevido do *smartphone* em sala de aula é indiscriminado, evidenciando o mal que há nisso, diante de uma leitura cada vez mais rasa, sobretudo no que tange à arte – leitura ubíqua preponderante. Soma-se isso à ainda superficial aula de arte, em que se faz necessário maior investimento nas ações do *fazer artístico*, da *leitura de obra de arte* e do *contextualizar*, para que se alcance uma educação que estimule a criatividade e a valorização da cultura nacional. Se não o fazemos, não produzimos e se não produzimos, consumimos a arte estrangeira que não somos capazes de produzir, por falta de investimentos nos nossos intelectuais e artistas. Outrossim, não somos capazes de apreciar o que produzimos, por incapacidade de apreciação da arte, por parte do público espectador, que por sua vez, desaparece. Acarreta-se essa inação em algo ainda mais grave que o *embrutecimento*, de que fala Rancière, e a consequente atrofia da inteligência – acarreta-se na atrofia da expressão cultural de uma nação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEA, Tomás Gutiérrez. *O espectador contemplativo e o espectador ativo*. In: Pontão da Cultura Rede Cultural da Terra (org.). **Lutar sempre: estudos sobre audiovisual e a construção da realidade**. São Paulo, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- _____. *Tópicos utópicos*. Bolo Horizonte – MG: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, João Rafael Teixeira. *A criação de filmes na escola: narrativas de si nas imagens em movimento*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Brasília. 2020.
- BERGALA, Alain. *A hipótese cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklin; CINEAD – LISE – F/UFRJ, 2008.
- BORGES, Zaldo. *Cine com ciência* [livro eletrônico]: produção de vídeos com alunos do ensino fundamental. DF: Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, 2021.
- BRASIL. Base nacional comum curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 13 nov. 2023.
- CANNITO, Newton; SARAIVA, Leandro. *Manual de roteiro: ou manual, o primo pobre dos manuais de cinema e TV*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.
- Cidade de Deus. Direção: Fernando Meirelles. Produção: Walter Salles. Roteiro: Braulio Mantovani. Rio de Janeiro: O2 Filmes, Videofilmes, Miramax International, 2002. DVD.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- Clichês de Hollywood, O cinema como você sempre viu. Direção: Sean Doherty. Produção: Holly Sait. Roteiro: Bem Caudel. EUA: Broke & Bones, 2021. Netflix.
- COMPARATO, Doc. *Roteiro*. Rio de Janeiro – RJ: Editora Nórdica, 1983.
- Curtindo a vida adoidado. Direção: Todd Strasser. Roteiro: John Hughes. EUA: Paramount Pictures, 1986. DVD.
- DA-RIN, Silvio. *Espelho partido: tradição e transformação do documentário*. Rio de Janeiro: Azougue, 2004.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FIELD, Syd. *Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Carta de Paulo Freire aos professores*. Estudos avançados, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. ISSN: 0103-4014

HOWARD, David; MABLEY, Edward. *Teoria e prática do roteiro: um guia para escritores de cinema e televisão*. São Paulo: Globo, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. São Paulo: Papirus, 2021.

LUCENA, L. C. *Nem tudo é verdade: produção simbólica e construção do real no documentário contemporâneo*. São Paulo: Ativa, 2007.

MACHADO, Regina Stela. Sobre mapas e bússolas: *apontamentos a respeito da abordagem triangular*. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010a. pp. 64-79.

MARTINS, Vinícius Alves Portela. *Fundamentos da atividade cinematográfica e audiovisual*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MCKEE, Robert. *Story: substância, estrutura, estilo e os princípios da escrita de roteiro*. Curitiba: Arte & Letra, 2006.

MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac. *Cinema de brincar*. Belo Horizonte: Relicário, 2019.

MORRONE, Beatriz. *A importância do ensino das artes na escola*. 16 de maio de 2016; Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html>; Acesso em: 14 de outubro de 2022.

PENAFRIA, Manuela. *Análise de filmes-conceitos e metodologia(s)*. In: VI Congresso Sopcom, 2009, p. 1-9.

Raça Humana. Direção e Roteiro: Dulce Queiroz. Produção: Pedro Henrique Sassi e Pedro Caetano. Brasília: TV Câmara, 2010. YouTube.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTAELLA, Lucia. *Desafios da Ubiquidade para a Educação: Ensino Superior Unicamp*, v.9, p.19-28, 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>. Acesso em 20 de maio de 2022.

SARAIVA, Leandro; CANNITO, Newton. *Manual de roteiro: ou manual, o primo pobre dos manuais de cinema e tv*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.

SERRES, Michel. *Filosofia mestiça*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

Shakespeare Apaixonado. Direção: John Madden. Produção: Edward Zwick; Marc Norman; Harvey Weinstein; David Parfitt; Donna Gigliotti. Roteiro: Marc Norman; Tom Stoppard. EUA: Universal Pictures, 1998. DVD.

TREZZI, Clóvis. Schiller e Freire: *um olhar sobre a educação estética*. In: **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**. 2011a, pp. 68-77.

MARTINS, Vinicius. *Fundamentos da atividade cinematográfica e audiovisual*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

XAVIER, Ismail. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

APÊNDICE A

Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para responsáveis



Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Responsáveis Legais de Participantes Menores de 18 anos - TCLE

Seu filho ou sua filha, de menor idade, é participante convidado (a) na pesquisa “Cartas na Pandemia – Proposta lúdica de criação de filmes-carta e de programas de entrevistas, no contexto pandêmico”, sob a responsabilidade do professor/pesquisador Guilherme Augusto Meirelles Sampaio, estudante de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Artes (PPGE/Prof-Artes), do Instituto de Artes da Universidade de Brasília (IdA/UnB). A pesquisa tem como objetivo a elaboração de uma proposta pedagógica lúdica para a abordagem do audiovisual em sala de aula, voltada para o Ensino Médio, contendo uma atividade de adaptação de textos do gênero carta para Filmes-Carta e uma atividade de criação de programas de entrevistas. Solicito, então, respeitosamente, a sua cooperação com a pesquisa. Em conformidade com as informações apresentadas, caso autorize a participação do filho ou da filha, assine ao final do documento.

Em caso de recusa, não haverá qualquer penalização que prejudique o desempenho escolar do (a) estudante. A coleta de dados da pesquisa se dará por meio de observação, de análise das produções realizadas pelos estudantes seja no modo presencial seja no remoto, e de uso institucional de fotografias e gravações de áudio e vídeo feitas pelo pesquisador. É assegurado o respeito e a discricção, não havendo qualquer previsão de risco contra a integridade física e moral do (a) estudante, em se tratando de procedimento acadêmico e científico regulado por lei. A participação do (a) estudante é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício, podendo o (a) mesmo (a), interromper sua participação a qualquer momento.

A partir desta pesquisa, espera-se a realização de uma importante proposta pedagógica, em forma de texto, que possa ser utilizada na abordagem do audiovisual em sala de aula. Considerando a importância das contribuições da pesquisa, o

processo documentado (incluindo o uso da imagem e dos resultados estéticos dos (as) estudantes) poderá ser publicado posteriormente na comunidade acadêmica, para a realização de estudo ou para eventual publicação dos resultados, enquanto estratégias para estruturar novas propostas pedagógicas de audiovisual em sala de aula.

Este documento é disponibilizado em duas vias: uma é para permanecer com o responsável legal do (a) estudante, e a outra destina-se ao pesquisador responsável pela pesquisa de mestrado.

Por tratar-se de pesquisa com participantes menores de idade, solicita-se:

Consentimento da participação dos (as) estudantes pelos pais ou responsáveis.

Eu, _____ (pai, mãe ou responsável legal), concordo com a participação do (a) estudante na pesquisa. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador Guilherme Augusto Meirelles Sampaio, CPF 80465838120, sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Ass. Responsável Legal

Ass. Pesquisador

Brasília, 25 de novembro de 2021.

APÊNDICE B

Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para maiores



Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participantes Maiores de 18 anos - TCLE

O (a) estudante maior de idade é participante convidado (a) na pesquisa “Cartas na Pandemia – Proposta lúdica de criação de filmes-carta e de programas de entrevistas, no contexto pandêmico”, sob a responsabilidade do professor/pesquisador Guilherme Augusto Meirelles Sampaio, estudante de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Artes (PPGE/Prof-Artes), do Instituto de Artes da Universidade de Brasília (IdA/UnB). A pesquisa tem como objetivo a elaboração de uma proposta pedagógica lúdica para a abordagem do audiovisual em sala de aula, voltada para o Ensino Médio, contendo uma atividade de adaptação de textos do gênero carta para Filmes-Carta e uma atividade de criação de programas de entrevistas. Solicito, então, respeitosamente, a sua cooperação com a pesquisa. Em conformidade com as informações apresentadas, caso autorize a sua participação, assine ao final do documento.

Em caso de recusa, não haverá qualquer penalização que prejudique o desempenho escolar do (a) estudante. A coleta de dados da pesquisa se dará por meio de observação, de análise das produções realizadas pelos (as) estudantes seja no modo presencial seja no remoto, e de uso institucional de fotografias e gravações de áudio e vídeo feitas pelo pesquisador. É assegurado o respeito e a discricção, não havendo qualquer previsão de risco contra a integridade física e moral do (a) estudante, em se tratando de procedimento acadêmico e científico regulado por lei. A participação do (a) estudante é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício, podendo o (a) mesmo (a), interromper sua participação a qualquer momento.

A partir desta pesquisa, espera-se a realização de uma importante proposta pedagógica, em forma de texto, que possa ser utilizada na abordagem do audiovisual em sala de aula. Considerando a importância das contribuições da pesquisa, o processo documentado (incluindo o uso da imagem e dos resultados estéticos dos estudantes) poderá ser publicado posteriormente na comunidade acadêmica, para a realização de estudo ou para eventual publicação dos resultados, enquanto estratégias para estruturar novas propostas pedagógicas de audiovisual em sala de aula.

Este documento é disponibilizado em duas vias: uma é para permanecer com o (a) estudante, e a outra destina-se ao pesquisador responsável pela pesquisa de mestrado.

Por tratar-se de pesquisa com participantes maiores de idade, solicita-se:

Consentimento da sua participação.

Eu, _____
(estudante maior de idade) concordo com a minha participação na pesquisa. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador Guilherme Augusto Meirelles Sampaio, CPF 80465838120, sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Ass. Estudante Maior de Idade

Ass. Pesquisador

Brasília, 25 de novembro de 2021.

APÊNDICE C

Questionário e Relatório de Autoavaliação

1. O que você entende por filme-carta?
2. Dentro da linguagem do cinema, o que você entende por ficção e o que entende por documentário?
3. O que você entende por videoarte?
4. O que você entende por audiovisual?
5. Você realizou seu filme-carta?
 - a) Se não realizou, conte por quê.
 - Tentou fazer?
 - Qual ou quais foram suas dificuldades?
 - b) Se realizou, conte como foi sua experiência.
 - Qual ou quais foram suas dificuldades?
 - Você pensou em desistir?
 - Ao finalizar, o que você sentiu?
 - Você se encorajou a realizar outros trabalhos assim?
6. Dê sua autoavaliação, de 0 a 4 pontos, para o trabalho.



TRIANGULANDO O AUDIOVISUAL

FAÇA ENQUANTO APRENDE
APRENDA ENQUANTO FAZ

Proposta pedagógica elaborada por:
Guilherme Sampaio

Apoio:



GOVERNO DE
BRASÍLIA
Secretaria de Estado de Educação
do Distrito Federal



SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS
DA EDUCAÇÃO

Prof-Artes

Mestrado Profissional em Artes



C A P E S

Índice

Apresentação

→ o que temos aqui? ...3

Princípios

→ igualdade de inteligências ...6

→ liberte-se dos padrões ...7

→ triangulando o audiovisual ...9

→ faça enquanto aprende
aprenda enquanto faz...16

Projetos

→ FILMES-CARTA ...17

→ PROGRAMAS DE ENTREVISTAS ...28

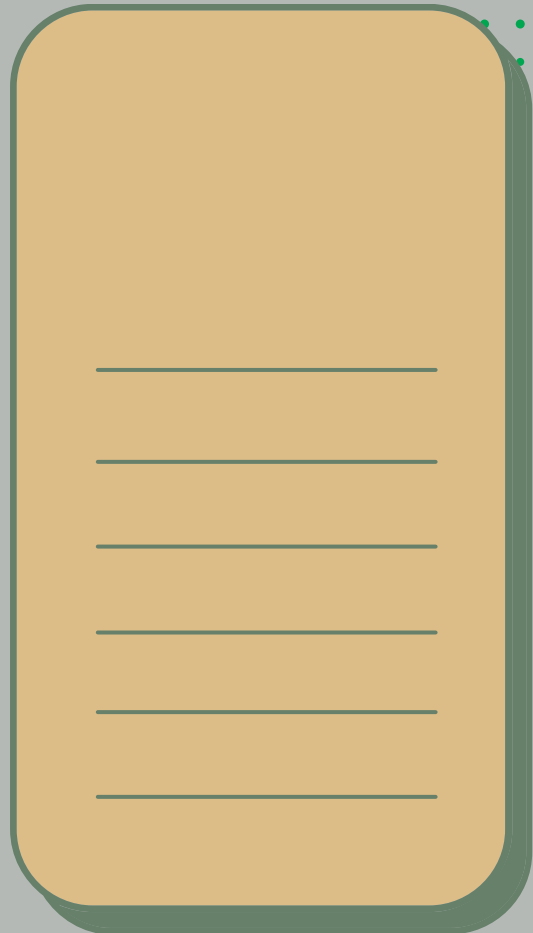
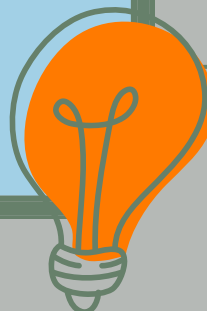
→ CURTA-METRAGEM DE FICÇÃO ...34

Conclusão

→ seja o protagonista da sua estória ...45

Referências Bibliográficas

→ autores consultados ...46



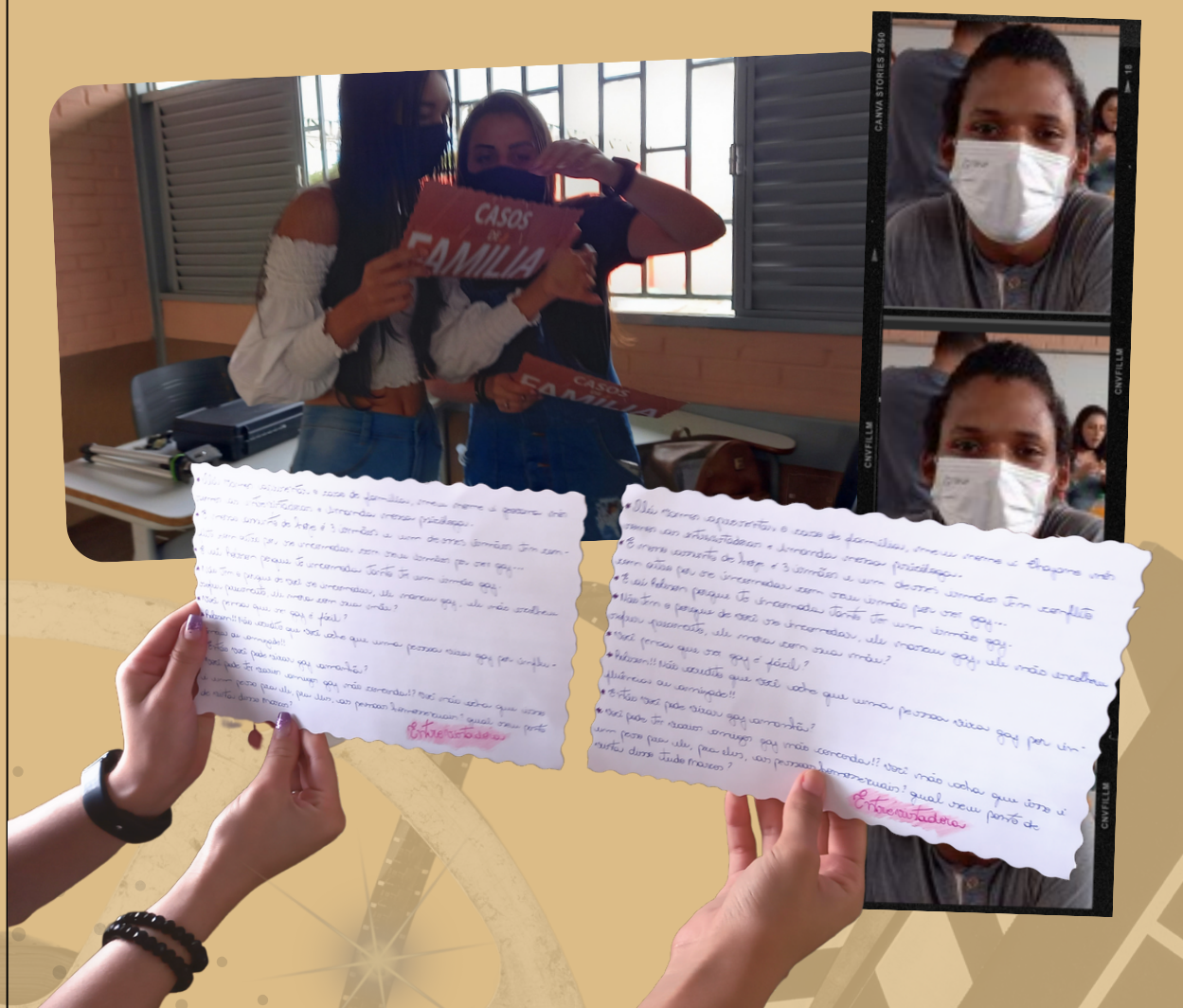
Apresentação

Aqui temos o que você precisava para pôr em prática logo aquele seu desejo de fazer uma obra audiovisual. Três propostas lúdicas e descomplicadas para trabalhar, a qualquer tempo. As atividades sugeridas não demandam recursos além de smartphones para as filmagens, para a captação de som e para a edição de vídeos. Todo estudante do Ensino Fundamental e do Ensino Médio possui “equipamento”, ou não? – podemos dizer que sim...

Particularmente, tenho uma paixão pela sétima arte... E você, vai me dizer que não tem uma quedinha... ? Na verdade, o audiovisual já faz parte das nossas vidas, como entretenimento, fonte de informação ou objeto de comunicação. Na era digital o audiovisual atingiu proporções universais, considerando o acesso cada vez maior à internet e às tecnologias conectadas. E já que o audiovisual está tão ligado às nossas vidas, precisamos tirar o melhor proveito dele, e isso inclui ter familiaridade com a linguagem, tanto para a realização, quanto para a compreensão dos objetos audiovisuais que aparecem nos nossos caminhos, cotidianamente. O risco de você não compreender o audiovisual não é nada de mais: você apenas será o responsável direto pela desvalorização da cultura nacional e, não entendendo nada de audiovisual, qualquer fake news vai transformar você em alguém muito fácil de ser dominado.

O primeiro trabalho é inspirado na proposta de criação de filmes-carta, elaborada pelo cineasta Cezar Migliorin, que, ao pensar em uma forma de simplificar a experiência com a criação em cinema, sugeriu que partisse do princípio do mestre ignorante - princípio este, advindo da filosofia pedagógica de Jacques Rancière, que nos leva ao entendimento de que enquanto o professor achar que seu aluno depende de um mestre explicador para tudo, ele não estará dando abertura ao ato intelectual do aluno, movido por seu próprio desejo e pleno das suas próprias subjetividades. Trata-se então, de uma proposta de filme feito a partir da leitura de uma carta. Essa leitura da carta aparece como uma voz em off, mesclando com as imagens produzidas e editadas pelos alunos. É uma ótima opção de entrada para que os estudantes exercitem a escrita de uma carta e, em seguida, a adapte para a forma fílmica. Não tenha medo, pois a proposta é bem simples. É só seguir as sugestões e confiar na bagagem intelectual que você já possui. Simplesmente, não precisa saber nada, pois você vai aprender enquanto cria.

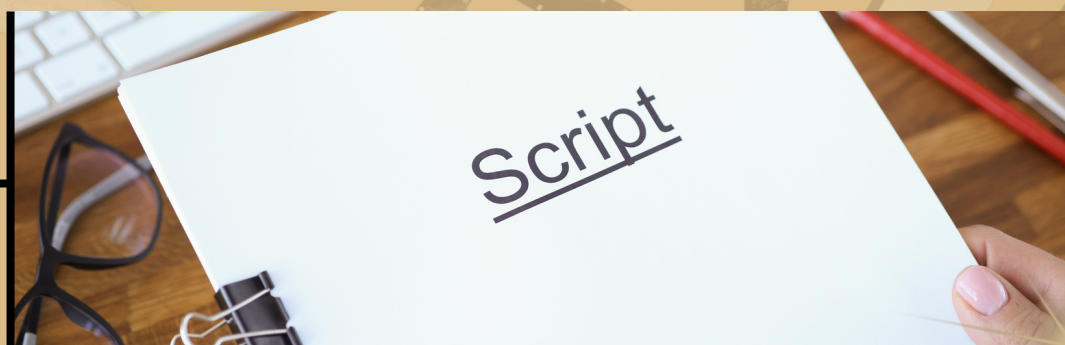
O segundo trabalho garante a ludicidade, ou seja, o jogo e a diversão. A ideia é agora seguir para um trabalho em grupo, e para isso, cabe perfeitamente em uma sala de aula ou em uma escola inteira. Suponhamos que os estudantes formem grupos e criem seus próprios **programas de entrevistas**. Claro que eles podem se inspirar nos programas de entrevistas midiáticos que eles apreciam..., mas terão que escolher as personalidades que pretendem entrevistar, podendo ser da própria comunidade escolar ou até pessoas famosas que, no caso, serão interpretadas pelos próprios estudantes. Este é um exercício teatral, na medida em que os estudantes interpretem personalidades, mas é também um exercício de audiovisual, pois trata-se de um processo que envolve a escrita de um roteiro, a pesquisa sobre as personalidades escolhidas e a elaboração, não só das perguntas, mas também das respostas. Esta atividade surgiu do momento em que um professor se pôs a ensinar o audiovisual no momento exato em que aprendia. Uma atividade simples de executar, mas que pode ser complexa pelas múltiplas possibilidades de adaptação, de ressignificação, de recriação, a depender da criatividade e do desejo do jovem cineasta. Adiante que todos vão se divertir muito.



O terceiro trabalho é uma atividade de produção de vários filmes de **curta-metragem de 5 min.**, a partir da elaboração de estórias com começo, meio e fim, ou seja, que contenham em sua estrutura narrativa os três elementos básicos - quais são: o **protagonista**, o **conflito** e o **desfecho**. Suponhamos que a atividade seja realizada no contexto escolar, tendo em vista que é onde se podem formar muitos grupos de trabalho, todos os participantes devem passar pelo exercício de escrita durante a criação das estórias e a elaboração dos roteiros. Depois da roteirização das estórias, é hora de filmar, editar e exibir os curtas.

Trata-se de uma atividade mais complexa, que escancara os bloqueios dos meninos e das meninas, sobretudo, no que tange à escrita e à criação de uma estória, no processo imprescindível de roteirização. É uma atividade que se baseia no trabalho de equipe. O professor deverá ficar atento ao comprometimento de cada estudante com a função que escolheu, entre diretor, ator, produtor, editor, cenógrafo, maquiador, figurinista etc. Outra coisa a que se deve dar atenção é quanto às brigas e aos desentendimentos egóicos, o que é bem comum na escola, quando se trata de um trabalho de equipe que deixa nossos desejos aflorados. Mas a experiência é engrandecedora, tanto para o professor quanto para os estudantes.

Assim como nas propostas de filmes-carta e de programas de entrevistas, na criação de curtas de 5 min., a experiência criativa dos estudantes parte de uma situação em que não se sabe nada sobre o cinema. A aprendizagem surge quando a produção já está em andamento, É importante refletir, durante o processo, questões relacionadas às dificuldades de transformar uma estória na forma escrita em uma estória na forma de filme, com a montagem dos planos de filmagem seguindo a ordem dos acontecimentos, de acordo com a estória. Uma regra básica é: o filme pronto deve ter um aspecto, o mais natural possível, de forma que o espectador não perceba as mudanças de cena e os cortes de imagens. Ele deve se distrair com a estória e se identificar com a situação do protagonista. Esse tipo de filme segue os padrões do chamado filme de **design clássico**, conhecido por ser o modelo adotado e desenvolvido pela consagrada indústria cinematográfica hollywoodiana.



Princípios

igualdade de inteligências

O cineasta e pesquisador em educação audiovisual, Cezar Migliorin, em sua pesquisa, se baseia em Jacques Rancière, pedagogo francês que traz para a atualidade as teorias filosóficas do professor Joseph Jacotot, datadas entre os séculos XVIII e XIX, sobre a ideia da **emancipação** para uma prática de produção criativa em sala de aula. Segundo essa ideia, a educação a partir de um mestre detentor de conhecimento, para um sujeito que não possui conhecimento não garante que esse sujeito conquiste sua emancipação. De acordo com Cezar Migliorin, a prática de criação de filmes na escola demanda do mestre e das propostas pedagógicas de ensino audiovisual uma certa abertura para as capacidades próprias dos alunos e a multiplicidade de ideias por eles trazidas.

Ou seja, antes de um lugar de hierarquia entre aquele que sabe e o que não sabe, a emancipação demanda um estado de criação e montagem entre os diversos atores envolvidos em uma produção criativo-pedagógica. (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 70)

O mestre ou professor deve então considerar que cada estudante traz sua própria experiência de vida e sua própria capacidade de criação de novas ideias, a partir da abertura dada no ambiente de ensino e aprendizagem. O que cria essa possibilidade de emancipação em que se sustenta a produção criativa é a **igualdade de inteligências** entre professor e estudante.

Uma igualdade dada no ambiente de ensino e aprendizagem que deve ser compreendida como um ponto de partida. A igualdade não aparece ao final do processo de ensino e aprendizagem, onde professor e estudantes agora se tornam igualmente detentores do conhecimento; ao contrário, consideram-se iguais as capacidades intelectivas entre o professor e seus estudantes, desde o início de uma produção criativa.

A ideia filosófica da igualdade de inteligências se reflete em uma pedagogia voltada para a emancipação do sujeito em relação às organizações de trabalho e às classes sociais. Todos temos inteligência igual. Ao contrário, se o estudante agir sem vontade e esperar por explicações por parte do seu professor, o que ocorre é um **embrutecimento**, ainda segundo essa filosofia. O embrutecimento termina por excluir a vontade do aluno de se emancipar.

Para criar, não dependemos de um professor com conhecimento prévio, que vai nos mostrar como fazer... dependemos mais do nosso desejo e do esforço individual para buscar o conhecimento, com pesquisa e análise. Então se temos esse desejo, com algum esforço, podemos ter uma experiência criativa que faça valer a pena o acontecimento criação de objetos na linguagem audiovisual.

E realizamos pesquisa e análise de acordo com a experiência de vida própria de cada um, colocando em funcionamento o próprio mecanismo de busca pelo conhecimento - conhecido como aprendizagem. “O estudante emancipado traz um mundo consigo – pleno de códigos – mas é capaz de forjar novos começos para si, suas pesquisas e criações” (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 76).

Cezar Migliorin lembra que igualar as inteligências, porém, não se trata de neutralizar a hierarquia entre o professor, no seu papel de educador, e o estudante, no seu dever de aprender. Trata-se, na verdade, de uma igualdade de produção e de inteligências, não de posição.

Partir da igualdade não é, assim, dizer da indiferença entre professores e alunos, mas partir das possibilidades inventivas do grupo que depende de um princípio de igualdade de inteligências que se atualizam nas práticas, se materializa nos filmes, e não por quaisquer princípios exteriores. (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 71-72)

Todo esse debate sobre igualar as inteligências não é difícil de compreender. Quando passamos por um processo criativo, em grupo ou individual, começamos a compreender melhor o mecanismo desse processo e nos tornamos pessoas capazes de raciocinar, conhecer o mundo que nos cerca e nos libertamos das amarras impostas pelas relações de trabalho. Então, professores e estudantes, que tal desenvolvermos um projeto para a criação de filmes na escola, com direito a uma mostra dos melhores trabalhos? O desejo, já sabemos, se colocado em ação, pela própria dedicação de cada um, é emancipador e libertador.

liberte-se dos padrões

Ao sugerir o ensino da linguagem audiovisual, Cezar Migliorin afirma que o filme-carta é um dispositivo pedagógico que demanda invenção. Sua criação começa pela escrita de uma carta a um destinatário; depois faz-se a gravação da leitura da carta; e finalmente inicia-se a produção das filmagens e segue-se com a pós-produção - que inclui a edição, na qual se faz a montagem das filmagens em combinação com a linha do áudio da leitura da carta. O filme-carta é um filme, a partir de um narrador que lê uma carta.

Cezar Migliorin destaca que o conhecimento adquirido no processo de criação somente se confirma no momento de **ver junto** e compartilhar as impressões pessoais. É nesse momento que cada participante do grupo cria sua própria análise sobre o filme. É quando vivenciamos um **retorno** do que foi visto, pois nesse momento podemos avaliar os trabalhos dos diferentes grupos. Ou seja, o momento de ver junto precisa ser valorizado. Que tal realizarmos um festival de filmes com os estudantes? Uma forma de estimular o desejo é oferecer uma mostra com todo *glamour* e, se não for pedir muito, com prêmios.

Seguindo a proposta de Cezar Migliorin, de criação de filmes na escola, devemos considerar que a análise dos filmes dos estudantes deve ser feita a partir de regras internas, e não de regras de avaliação determinadas pelo cinema comercial das grandes produções hollywoodianas. A mesma essência da proposta pedagógica de Migliorin, no que tange ao momento mesmo de ver junto, pode ser verificada na proposta do cineasta francês, Alain Bergala, quanto à finalidade da escola de mostrar o que se fez. Para esse autor, as mostras de final de ano são voltadas para a exibição de produtos finais a serem analisados sob os moldes estéticos de filmes profissionais. Ao contrário, o que se deveria mostrar e analisar é a expressão do **sujeito singular** em seu **gesto de criação**. Em outras palavras, esse autor também propõe que, na escola, a avaliação dos filmes aponte para as singularidades dos sujeitos - suas impressões pessoais. As regras de avaliação dentro dos padrões do cinema da grande indústria não devem ser uma imposição, antes que se inicie a aprendizagem no cinema, pois qualquer filme de estudante estaria sempre longe de corresponder a essas regras.

Ao final do processo criativo, livres de regras impostas externamente, os estudantes devem esperar a exibição pública do seu filme, ainda que apenas no espaço da própria escola. Esse sujeitar-se demanda de si uma certa **coragem**, desde o início do processo, para serem vistos, não apenas pelos destinatários de suas cartas, o que já traz certa aflição, mas pelo espectador diverso. Ainda de acordo com Cezar Migliorin, o fato de haver uma mostra alimenta o desejo do estudante de se engajar na produção de imagens. Os filmes são feitos para serem apreciados pelos espectadores, então devemos nos esforçar.

Partir da igualdade não é, assim, dizer da indiferença entre professores e alunos, mas partir das possibilidades inventivas do grupo que depende de um princípio de igualdade de inteligências que se atualizam nas práticas, se materializa nos filmes, e não por quaisquer princípios exteriores. (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 71-72)

Então, sobre essa ideia de se libertar dos padrões de avaliação desses grandes filmes, devemos nos atentar para realizar uma análise dos filmes voltada para o nosso próprio processo de criação - a nossa aprendizagem. Quando nos libertamos desses padrões, não significa que não pesquisamos nada sobre a linguagem do cinema e não aprendemos nada. Na verdade, aprendemos gradualmente. O importante é que sempre sejamos esforçados para criar e aprender. Com esforço, aprendemos cada vez mais.

E agora entendemos que fazer uma obra audiovisual é simples, ao nos libertarmos das regras de avaliação impostas pela indústria cinematográfica, mas também é complexa, se considerarmos que nosso desejo de realizar uma obra de arte só alcança a sua finalidade de apreciação pelos espectadores se nos esforçarmos para isso.

triangulando o audiovisual

A Abordagem Triangular é uma proposta pedagógica para o ensino das artes, elaborada pela pesquisadora Ana Mae Barbosa. de acordo com a pesquisadora, o ensino e aprendizagem nas artes deve ter em sua prática três ações simultâneas e complementares: a **leitura de obra de arte**, o **fazer artístico** e a **contextualização**. Ao sistematizar sua proposta, a autora espera que o ensino e aprendizagem nas artes alcance propósitos que vão muito além da simples produção de desenhos orientados pelo professor. Deve-se buscar, na verdade, o estímulo à leitura de obra de arte, com ênfase na análise das obras e na capacidade crítica dos educandos, de modo proporcionar aos estudantes uma capacidade de compreensão das obras de arte, com uma leitura mais analítica e contextualizada, ou seja, comprometida com aspectos históricos, culturais e sociais.

Sobre a ação da leitura de obra de arte, Ana Mae Barbosa sugere que o estudante alcance o questionamento, a busca, a descoberta e a capacidade de avaliar criticamente uma obra, com embasamento, no processo de ensino e aprendizagem em que o conhecimento é construído pelo próprio aluno – não é mera recepção do conhecimento transmitido pelo professor.

Sobre a ação do fazer artístico, a pesquisadora tem preocupação com o **desenho livre** e afirma que deve-se evitar um fazer artístico em que a releitura se resume a uma atividade de repetição constante ou mera cópia. Nessa ação, o estudante deve buscar o conhecimento e respostas para uma criação artística com a qualidade esperada pelos espectadores.

Já sobre a ação da contextualização, “contextualizar é estabelecer relações. Nesse sentido, a contextualização no processo de ensino e aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade” (BARBOSA, 1998, p. 38). Ou seja, é no momento da contextualização que buscamos significados, com embasamento, além de fazermos diferentes relações entre esses significados.

Ao pensarmos na importância do ensino de artes, devemos considerar os benefícios na formação de um estudante, mas também é importante entender que os benefícios oferecidos aos estudantes se refletem no desenvolvimento da cultura de uma nação e, indiretamente, na economia.

Tal educação, capaz de desenvolver a auto-expressão, apreciação, decodificação e avaliação dos trabalhos produzidos por outros, associados à contextualização histórica, é necessária não só para o crescimento individual e enriquecimento da nação, mas também é um instrumento para a profissionalização. (BARBOSA, 1998, p. 19)

As atividades em contato com a análise crítica e a contextualização da obra de arte possibilitam que o espectador não seja mero consumidor, mas seja capaz de fazer uma leitura crítica sobre a arte e sobre o mundo. É preciso reforçar que o estímulo à capacidade criativa de um estudante é também um estímulo à capacidade de processamentos intelectuais no ato de compreender o mundo e no ato de se expressar perante o mundo. Ensinar e aprender artes requer que as escolas tenham como objetivo promover o crescimento pessoal e, em uma visão ampla, o desenvolvimento cultural, local, regional ou nacional, e consequentemente o enriquecimento da nação.

Através da apreciação e da decodificação de trabalhos artísticos, desenvolvemos fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade – os processos básicos da criatividade. Além disso, a educação da apreciação é fundamental para o desenvolvimento cultural de um país. Este desenvolvimento só acontece quando uma produção artística de alta qualidade é associada a um alto grau de entendimento desta produção pelo público. (BARBOSA, 1998, p. 18)

Ana Mae Barbosa observa que somos constantemente cercados de imagens em propagandas, nas artes, nos meios de comunicação e, por isso, o sistema educacional deve oferecer uma espécie de alfabetização visual, para que os estudantes se tornem indivíduos capazes de compreender as imagens por meio da leitura e também de se expressarem com imagens produzidas por eles mesmos, a partir de instrumentos de trabalho artístico - tela, tinta e pincel; câmera fotográfica, filmadora etc. Tal alfabetização desenvolve a imaginação.

Sobre a imaginação, é reconhecível o fato de que o contato com a arte, por profissionais das diversas atuações na produção cultural, é salutar. Todos esses profissionais realizam trabalhos melhores quando possuem conhecimentos sobre diferentes linguagens artísticas, na diversidade dos seus manifestos artísticos e movimentos artísticos, portanto, sobre a história da arte.

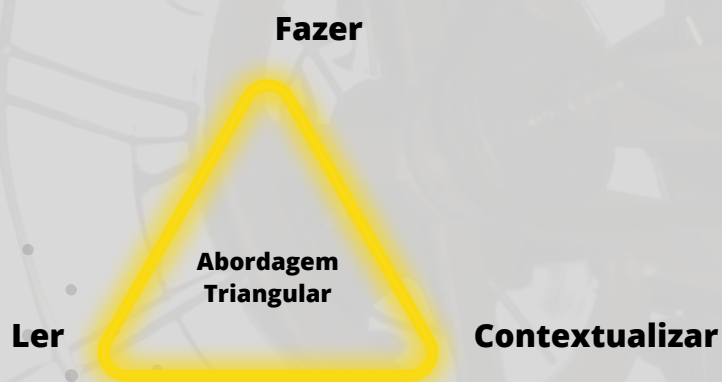
Todos os trabalhadores de TV, desde os produtores até o cameraman, seriam melhores se conhecessem arte, porque estariam melhor preparados para julgar a qualidade e a propriedade das imagens. Já há uma pesquisa nos Estados Unidos mostrando que os cameraman que tiveram cursos de apreciação artística são mais eficientes, escolhem melhor os enquadramentos, dominam melhor a imagem que jogam em nossas casas. (BARBOSA, 2014, p. 32)

A educação não deve deixar de oferecer aos estudantes os produtos culturais consumidos pela elite, ou melhor, a chamada arte erudita. Seria uma forma de negligência deixar de oferecer nas escolas o acesso a todo tipo de linguagem artística - da cultura popular à cultura das elites. As classes dominantes também consomem as artes populares e a cultura popular, porém as artes e a cultura das elites são sonegadas às classes menos privilegiadas. Isso gera um consumo fácil e tácito, por parte do povo, das produções artísticas de países ricos, na medida em que esses países não produzem arte.

A apropriação desses códigos eruditos por parte dos estudantes é um caminho para a apreciação dos produtos culturais das classes dominantes, assim como propicia a independência a partir da criação e da inovação. É importante observarmos que enquanto esta autora afirma que não se pode negar as artes e a cultura das elites, os cineastas que vimos anteriormente afirmam que devemos nos desprender das regras de avaliação determinadas pela grande indústria de entretenimento e comunicação. Contudo, os autores deixam clara a importância da análise dos filmes pelos próprios estudantes, pois esse momento de exibição e análise fazem parte do processo de criação. Ou seja, devemos nos desprender das regras e das técnicas utilizadas pelas grandes indústrias, mas não devemos ignorar ou negar aos estudantes. O conhecimento é, pois, gradativo. Se o aprendiz desejar ir longe na linguagem do cinema e do audiovisual, ele deverá buscar, gradativamente, desenvolver suas capacidades de fazer artístico, de leitura de obra de arte e de contextualização, sempre com esforço e comprometimento. Essas três ações são gradativas e simultâneas.

Portanto, com base na proposta pedagógica da Abordagem Triangular para o ensino de artes, o fazer artístico deve sempre ser, em seu processo, entremeado por ações de leitura analítica e de contextualização; a leitura de obra de arte deve sempre ser igualmente uma ação de fazer e de contextualizar, pois nessa ação, o espectador constrói sua própria interpretação contextualizada sobre a obra; e a contextualização, por sua vez, está presente nas ações de ler e de fazer. Quando buscamos uma dessas ações, devemos estar ligados às demais, se quisermos desenvolver nossa inteligência, resultando em artes de alto valor e em espectadores capazes de apreciá-las.

A Abordagem Triangular, originalmente, foi elaborada para o ensino das Artes Visuais, mas é perfeitamente adequada à linguagem audiovisual. A seguir, vamos verificar cada uma dessas ações nas atividade de criação em audiovisual, com suas características e seus resultados esperados. Veja abaixo a forma original da Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa e em seguida a forma adaptada para o audiovisual.

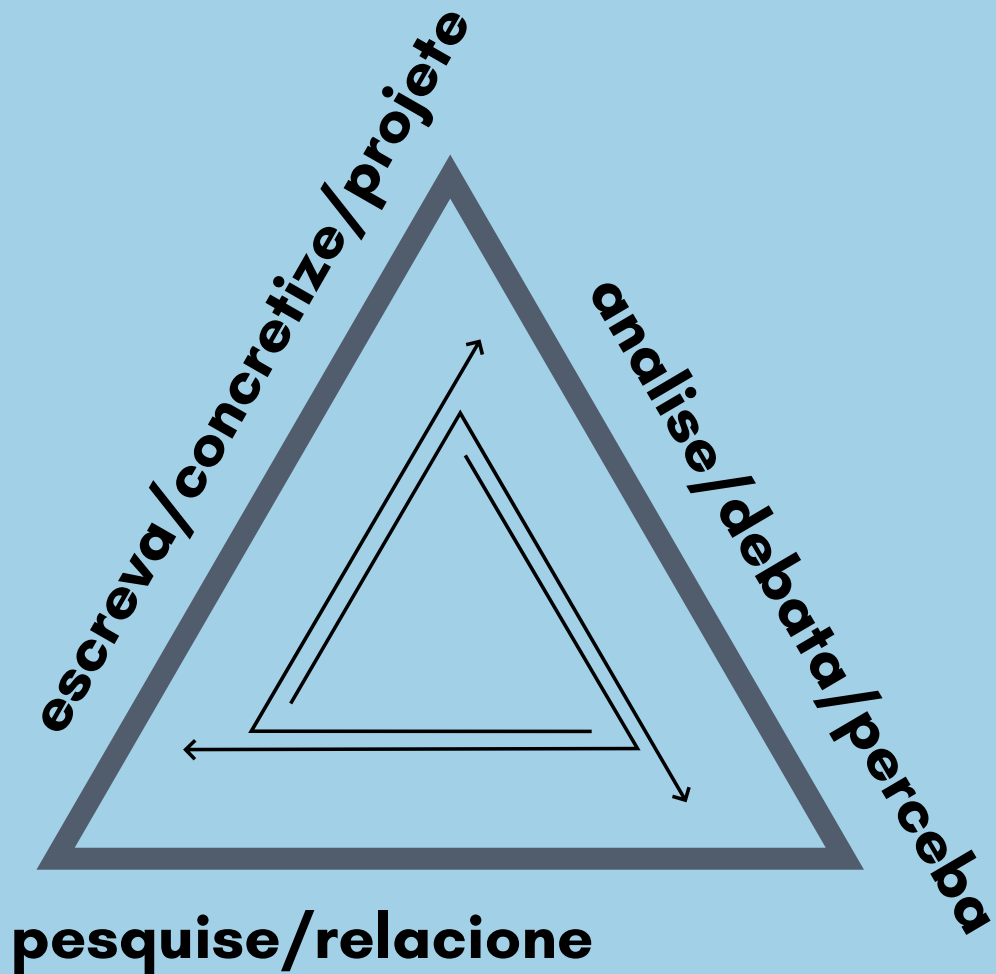


**triangularizando
o audiovisual**



**veja a seguir a
triangulação
audiovisual**

TRIANGULANDO O AUDIOVISUAL



Quer aprender audiovisual? Aprenda na prática... Sem pressão... não é preciso saber muito para começar, e logo você vai ver que pode produzir seus vídeos para as mídias sociais ou para o seu portfólio. Esta proposta é baseada na pedagogia da Abordagem Triangular, que propõe o *fazer artístico, a leitura de obra de arte, e a contextualização*, como ações imprescindíveis para o desenvolvimento da criatividade.

Triangulando o audiovisual, ou seja, pensando a aprendizagem do audiovisual guiada pela pedagogia da Abordagem Triangular, o **fazer artístico** é a ação do primeiro impulso para o movimento de criação artística, no ambiente da sala de aula. Isso quer dizer que o exercício de análise não deve ser isolado do exercício de criação - na verdade, as ações de ler, fazer e contextualizar se complementam e são simultâneas. Mas o fato é que: só sabemos disso quando já possuímos alguma experiência em criação artística. Na prática, então, o que vem a ser o fazer artístico na linguagem audiovisual?

- **Escreva:** É por onde se começa a realização de um filme de cinema, tradicionalmente. No audiovisual como um todo, a escrita de um roteiro também é parte da produção de documentários, telejornais, programas de auditório e mídias digitais de toda espécie. O roteiro é imprescindível para a criação de um audiovisual, pois ele por si só já é um produto artístico. Durante a escrita do roteiro se planeja e organiza o trabalho de filmagem das cenas que, ao serem montadas respeitando o que foi planejado, dão significado ao objeto audiovisual. No caso do cinema, é comum que a montagem das cenas esteja de acordo com a ordem dos acontecimentos no desenrolar de uma história. A importância da escrita é indiscutível em qualquer exercício de audiovisual na escola, mesmo que o estudante aprendiz não pretenda ser escritor. Porém, acontece de um estudante iniciar sua criação artística sem a escrita de um roteiro, o que é sempre desaconselhável. Se for até o fim e finalizar seu produto, poderá descobrir a importância de se seguir um roteiro para fazer as filmagens e até para depois editar. Então, a não ser que tenha uma ideia muito criativa, ou alguma justificativa, a primeira coisa a se fazer é escrever o roteiro.
- **Concretize seu audiovisual:** Lembrando que o ato de escrever um roteiro já faz parte do ato de criar um objeto audiovisual. Mas, com o roteiro em mãos, agora se pode concretizar o objeto - vamos considerar aqui esse concretizar como sendo a produção das filmagens e a edição dos vídeos, finalizando o objeto. Agora o aprendiz já possui um audiovisual para mostrar.
- **Projete:** Vamos considerar aqui a projeção no sentido de participar ou organizar uma mostra para as produções dos aprendizes. A mostra faz parte do processo de aprendizagem na linguagem audiovisual. Sem a contemplação do objeto audiovisual pela plateia, a aprendizagem não atinge seu grau maior, que é a avaliação do processo, o levantamento das dificuldades, das descobertas, das novas ideias e, principalmente, de sugestões que vão surgir através das análises dos outros colegas - que estavam no lugar de espectadores da sua obra. Projetar o filme pode ser via internet ou, melhor ainda, em um festival, com um bom projetor e, de preferência, em uma sala preparada. Com isso, finalizamos o fazer audiovisual, porém, não podemos esquecer que a ação de fazer é simultânea às ações de ler e contextualizar, na experiência da criação artística.

A **leitura de obra de arte**, na produção criativa de audiovisual no ambiente escolar envolve atividades pedagógicas importantes durante o trabalho em grupo. Assistir a um audiovisual requer do espectador uma capacidade muito além do mero entendimento da história de um filme ou do conteúdo de um documentário. O espectador deve ser capaz de possuir uma capacidade de leitura de obra audiovisual desenvolvida por meio da aprendizagem em artes. Sem essa capacidade desenvolvida, o indivíduo se torna um consumidor apenas do que consegue compreender. Porque não consegue identificar as críticas presentes em uma obra, os elementos técnicos e as características de estilo de uma obra audiovisual. Esse leitor não consegue contextualizar a obra, ou seja, relacioná-la a conhecimentos sobre história, filosofia, religião, artes, ciências e o que couber. Provavelmente, esse leitor será engolido pelas *fake news*, porque não percebe as artimanhas dos "jornalistas" desses tempos atuais. Por outro lado, o indivíduo que possui uma capacidade de leitura de obra de arte, de contextualização e de criação artística é potencialmente mais indicado para qualquer profissão que demande profissionais criativos. Vejamos abaixo as situações no exercício do audiovisual ligadas à ação pedagógica de leitura de obra de arte.

- **Analise.** Ao assistir a um filme, faça uma análise. Ao assistir a um documentário, ou a um programa de entrevistas, ou a um videoarte, igualmente, faça uma análise. Procure entender seu conteúdo, mas também procure entender como o diretor desse filme chegou àquele resultado. Perceba os detalhes da fotografia, da paleta de cores, da interpretação dos atores, dos movimentos de câmera, da edição, da trilha sonora etc. Um bom momento para a análise acontecer é em sala de aula, a partir de trechos de filmes que podem ajudar na aprendizagem da técnica e do estilo. Outra maneira de possibilitar a análise é em exposições dos trabalhos realizados pelos aprendizes, para que todos analisem os filmes uns dos outros.
- **Debata.** O debate pode acontecer sempre. Pode ser durante o levantamento de ideias para a escrita dos roteiros ou pode ser em todo momento durante a criação, no ambiente escolar. Debata sobre os trabalhos antes e depois da sua conclusão. Debata antes e depois de projetar em uma tela cada trabalho, de cada aprendiz.
- **Perceba.** Quando expomos nossas criações, nossos filmes, devemos estar atentos às opiniões, às análises feitas pelos colegas, nos momentos em que eles são espectadores. Durante as análises de filmes, vídeos ou outro tipo de audiovisual, devemos ser perceptivos. Durante os debates e em todas as instâncias da criação, no movimento de realização do audiovisual em ambiente escolar, devemos perceber a aprendizagem compartilhada entre os colegas, que ora estão no lugar de autores, ora no de espectadores. Devemos perceber as aprendizagens que possam preencher as lacunas do que ainda não foi compreendido. muitas vezes ganhamos de presente, ou encontramos intuitivamente dicas e caminhos alternativos para um trabalho verdadeiramente inventivo. Perceba!

A **contextualização** é a ação que dá sentido, dá conteúdo, dá significado, dá o tempero da poesia a uma obra audiovisual. Ao analisar uma obra, devemos contextualizar, assim como ao participar de um debate, devemos contextualizar. É a contextualização que possibilita a interdisciplinaridade, ou seja, as relações entre conhecimentos pertencentes às diversas áreas de conhecimento. É como dizer: está tudo conectado. Só precisamos identificar essas conexões e definir um sentido, um embasamento, um pensamento ou uma poesia para a nossa obra audiovisual. Mas tem um porém... o que devemos fazer para possuir material para exercer a contextualização? A resposta é pesquisar e relacionar.

- **Pesquise.** Sem pesquisa, não temos material. Sem pesquisa, precisamos tirar algo da cartola. Até os profissionais fazem pesquisa: na criação do roteiro, na transformação do roteiro em audiovisual, na análise de filmes... precisamos pesquisar e entender a história do cinema, a história da arte e todos os contextos que pudermos relacionar ao que estamos prestes a criar. Claro que isso devemos fazer sem exagero, na medida certa, de acordo com a gradatividade da aprendizagem, respeitando a idade dos aprendizes e o grau de compreensão das imagens, das técnicas, dos estilos, dos diferentes tipos de audiovisual. Não esqueça: você não vai pesquisar até virar um especialista para só depois começar a criar. A pesquisa deve ser feita para possibilitar a contextualização durante todo o processo de criação. Contextualize ao analisar uma obra, ao participar de debates e ao perceber as críticas e opiniões dos espectadores... e pesquise para contextualizar cada vez mais acertadamente.
- **Relacione.** Bom, já que agora pesquisamos, vamos fazer relações entre outras fontes de conhecimento... podemos fazer novas pesquisas para fazer novas conexões, e assim, vamos criando... de repente, relacionamos fatos da nossa vida ao que acabamos de pesquisar, ou relacionamos o que aprendemos sobre uma tragédia grega com algum filme de bruxas... o importante é fazer relações entre o que estamos aprendendo enquanto criamos. Criamos enquanto aprendemos... uma ideia criativa muitas vezes vem de um momento de inspiração, e muitas vezes as ideias inspiradas possuem relações na sua própria formação. Relacione ao pesquisar, ao analisar, ao participar de debates, ao escrever o roteiro, ao concretizar o audiovisual, ao projetar, ao criar...

Em suma, a triangulação do audiovisual é uma proposta pedagógica para a aprendizagem do audiovisual, a partir de ações que se complementam. Assim como os ângulos internos de um triângulo se complementam, somando sempre 180 graus, as ações da triangulação do audiovisual se complementam. Na medida certa, a aprendizagem no audiovisual acontece ao mesmo tempo em que se inicia a própria criação. Mas isso acontece quando há o ler, o fazer e o contextualizar simultâneos.

faça enquanto aprende aprenda enquanto faz

Recapitulando: não espere que um professor explique tudo e entregue a você todas as soluções para cada dificuldade no percurso da criação de uma obra audiovisual. Pense na aprendizagem a partir da igualdade de inteligências. Todos somos capazes de buscar nossos próprios caminhos para a aprendizagem, com autonomia. A aprendizagem deve acontecer sem a presença de um mestre que explique tudo. Na experiência da criação artística, a abordagem da igualdade de inteligências se torna uma forma de encorajamento do aprendiz para que ele busque a própria aprendizagem, com esforço. O ganho que o aprendiz adquire nesse processo de ensino e aprendizagem pode transformar sua vida, na medida em que ele aprende a aprender, com autoconfiança. A aprendizagem depende mais da sua dedicação para a criação e do seu desejo para se sujeitar a esse processo criativo, que exige esforço. Se ele não fizer esse esforço, terá sua inteligência atrofiada.

Não tem nenhum segredo. O aprendiz não necessita de uma busca de conhecimento para então ter o direito de criar. Não há uma imposição de regras para a criação de um objeto audiovisual. A única regra aqui é criar, inventar e aprender. Na educação audiovisual, o criar, o inventar e o aprender acontecem quando a obra é concretizada e projetada na tela para que, no percurso da criação, estejam garantidas as instâncias da análise e da contextualização.

Não se trata de neutralizar a função do professor. Ele continua cumprindo seu papel de garantir a aprendizagem ao estudante. A igualdade de inteligências não é uma igualdade de papéis sociais dentro da hierarquia entre os profissionais presentes em uma escola. O estudante deve respeitar a ética da escola e do seu país. O respeito aos mais velhos, inicialmente é uma questão de ordem; depois, passa a ser uma questão de maturidade. Mas pode ser uma questão de esperteza, pois os jovens podem ter muito a ganhar dos mais velhos: confiança, respeito e experiência de vida. Se, acaso, o jovem julga que determinada pessoa não merece respeito, talvez ele tenha razão, mas ainda assim, o certo é não julgar. Antes de julgar, seja diferente e faça melhor. Se estiver fazendo a coisa certa, confie na sua própria capacidade.

Tem mais uma coisa, jovem aprendiz: se você estiver buscando a aprendizagem, fazendo pesquisa, se esforçando, experimentando, analisando, relacionando conteúdos, concretizando obras, então, estará se tornando um sujeito consciente, capaz de entender o mundo e de transformá-lo em um mundo melhor. Em nenhum momento foi dito aqui que será fácil. Não é sobre aprender com facilidade, é sobre aprender fazendo. Faça enquanto aprende; aprenda enquanto faz. Vamos ver agora o que podemos aprender na prática: filmes-carta, programas de entrevistas e curtas de 5 min.

Projetos

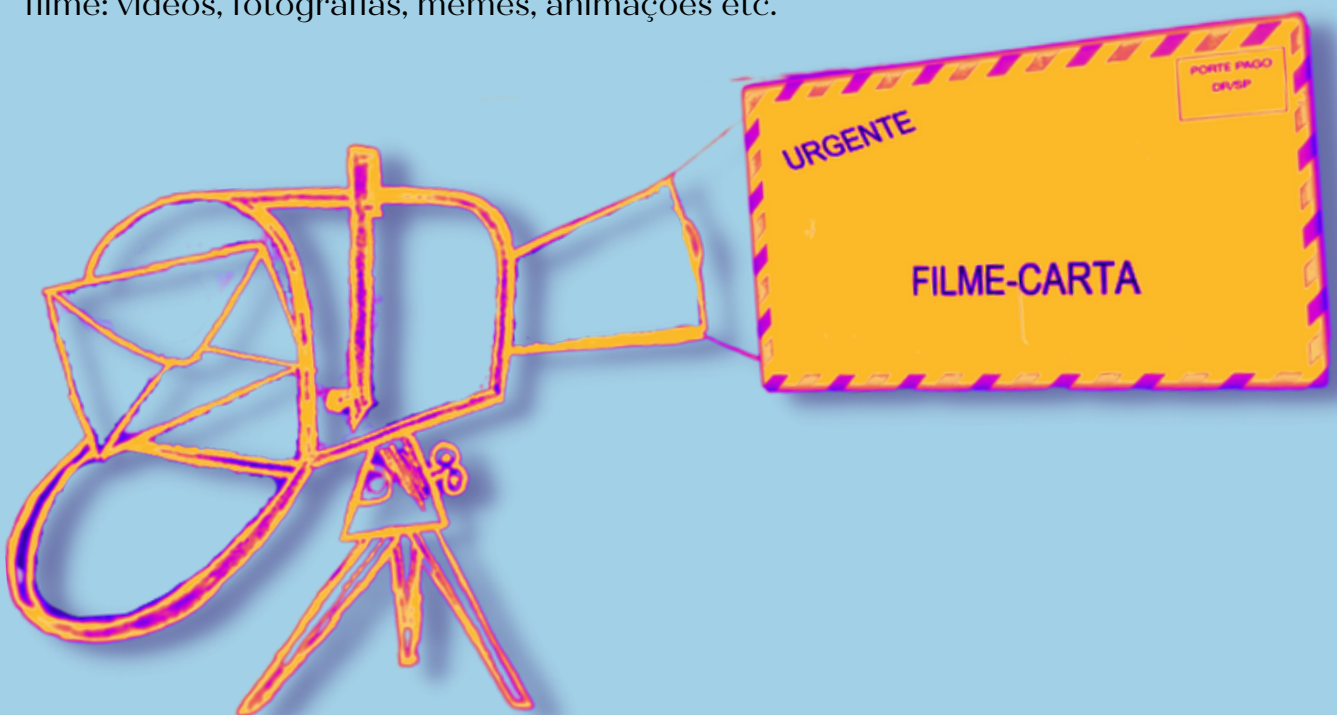


FILMES-CARTA

Quer aprender a fazer um filme-carta? Aprenda enquanto faz. O filme-carta, para o cineasta Cezar Migliorin, é um dispositivo pedagógico que demanda invenção. Sua criação começa pela escrita de uma carta a um destinatário; depois, faz-se a gravação de áudio da leitura da carta em voz alta; e finalmente inicia-se a produção das imagens e a ulterior pós-produção, que inclui a edição – montagem das filmagens em combinação horizontal com a linha do áudio da leitura da carta. O filme-carta é um filme cuja estória é narrada pelo leitor de uma carta.

Em alguns filmes percebemos que há um narrador – uma voz-off, que é como se chama quando ouvimos uma fala de algum personagem que aparece ou não na cena, algo que pode ser apenas o pensamento de um personagem ou pode ser uma voz que narra toda a estória, sendo então o personagem que conta a estória.. Você pode procurar um desses filmes na internet para se inspirar ou pode simplesmente começar escrevendo a carta, de acordo com o que é do seu desejo.

Tudo começa por uma carta. É sobre o que estamos vivendo ou sentindo; é sobre algo que mexeu com a gente; é sobre relações, medos, amores, perspectivas, saúde, vitórias etc. Ou podemos escrever uma carta sobre alguma experiência que tivemos na vida ou nas férias passadas. Após isso, vamos produzir um filme que será baseado no que foi dito na carta. Poderão ser inseridos no filme: vídeos, fotografias, memes, animações etc.



ESCOLHA DO TEMA




O tema é o assunto. Descobrimos o tema quando perguntamos: sobre o quê é esse filme? Esse documentário fala sobre o quê? Então, se devemos definir o tema do filme-carta, comecemos pelo tema da carta. Para definir o tema, devemos ir atrás das ideias, e uma boa forma de buscar as ideias é através da prática do *brainstorming* - chuva de ideias, que é uma técnica de criação de projetos em que uma pessoa ou um grupo faz pesquisa e anotações, procura fazer relações entre as várias ideias anotadas. chama-se isso também de "trabalho de mesa". A partir do momento em que o tema é escolhido, parte-se para a escrita da carta.

A seguir, vamos verificar como se escreve uma carta. Qual é a estrutura textual da carta? Que tipo de carta eu me proponho a escrever... basicamente, uma carta é do tipo formal ou do tipo informal.

Sempre devemos considerar que qualquer estória possui início, meio e fim... em uma matéria de revista ou de jornal, o texto também deve seguir essa estrutura. Então, também em uma carta, o texto deve ser estruturado com início, meio e fim.

- **início:** geralmente, no início de uma carta, fazemos uma saudação inicial, em que referimos a quem destinamos a carta, com alguma cordialidade;
- **meio:** aqui encontramos o corpo da carta, o assunto, ou o teor do que está sendo comunicado;
- **fim:** para finalizar a carta, agora devemos ser conclusivos sobre o tema e novamente devemos ser cordiais.

Na **carta formal**, devemos adotar a linguagem formal, com texto direto, objetivo e sucinto. Pode ser uma carta de solicitação ou de reclamação, de apelo ou reivindicação... pode ser até uma carta de demissão... um ofício, um despacho, uma informação, um esclarecimento, uma nota, um registro... um relato... vamos ver como se escreve uma carta...



À direção da escola.

Prezado diretor,

Venho por meio desta, solicitar autorização para a realização de um festival de filmes-carta, em maio, no auditório da escola. Solicito ainda, a disponibilização do equipamento necessário e do material de divulgação.

Respeitosamente,

Guilherme Ams

Brasília, 08/02/2023.

início

meio

fim

Na **carta informal**, podemos adotar a linguagem informal, descomprometida com a formalidade. Podemos usar gírias, metáforas ou expressões de sentimento. Aqui podemos escrever uma carta de declaração de amor, de saudade, ou até podemos terminar um relacionamento; podemos narrar os acontecimentos de uma viagem, as experiências, as aprendizagens, as dificuldades e as reviravoltas. Podemos até mesmo narrar toda uma estória, contando todo o caminho percorrido por um sonhador, até a realização do seu sonho...

Nesse tipo de carta, surgem muitas ideias que podem tornar seu trabalho bastante criativo:

- Escreva para seu **eu do futuro**;
- Ou para algum personagem alegórico, como a **vida**;
- Para a sua namorada dos sonhos;
- Escreva poeticamente o que for inspirador;
- Filosofe.

início

meio

fim

Meu amigo Totó,

Nunca me esquecerei do dia em que te conheci, tão pequenino... tenho saudade de quando corria até o meu pote de ração pra roubar minha comida. Eu deixava porque você era um filhote. Quero que saiba que nunca vou te esquecer... e nunca vou perder a esperança de te encontrar novamente... Espero que teu novo tutor seja gente boa...

Eternamente teu amigo, rei do abrigo,

Jubão.

Brasília, 08/02/2023.

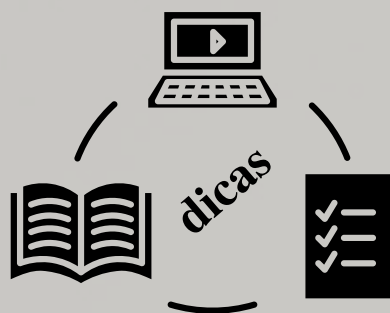
A criação de filmes-carta na escola é uma proposta bastante acessível, pois com apenas um *smartphone*, o aprendiz poderá realizar trabalhos muito criativos. A partir dessa proposta, é possível abordar aulas temáticas sobre o gênero documentário. Trata-se de um gênero que nasceu antes mesmo do cinema ficcional. E desde o início, os cineastas entenderam que a realidade mostrada no documentário é na verdade a realidade que se pretende mostrar. Hoje sabemos que a realidade pode ser distorcida pelo interesse de um roteirista, de um diretor ou até de um patrocinador, que pode, por exemplo, financiar maliciosamente uma notícia falsa.

De acordo com Lucena (2018), *Nanook, o esquimó*, filme de Robert Flaherty, é considerado o primeiro filme de não-ficção. Nesse filme, Flaherty utilizou um cenário artificial para retratar o modo de vida dos esquimós no Canadá. Com base nos filmes de Flaherty, o produtor e documentarista inglês, John Grierson, escreveu em 1926 uma crítica em que utilizou pela primeira vez o termo “documentário” e assim, ficou definido o que vem a ser o gênero documentário: “documentário é o tratamento criativo da realidade”.

Portanto, professores e aprendizes, devemos ficar livres para retratar a realidade de forma criativa e sem qualquer preocupação com uma estética imposta ou com um rigor em retratar a realidade. Devemos nos esforçar para expressar a própria realidade – a do mundo sensível de cada um. Deixemos que nossos desejos nos guiem para o que queremos expressar.

A seguir, vemos algumas dicas sobre o filme-carta, propostas pelo cineasta Cezar Migliorin:

- Escreva uma carta para alguém que ama ou que detesta. “É importante estar comovido”;
- Não é necessário preocupar-se com a correção gramatical na escrita de uma carta. “Ninguém confia numa carta sem erros”;
- Reflita sobre tudo o que escreveu, com dedicação para alguém: “o modo como selecionou as palavras, o ritmo e a intensidade que conferiu à narrativa”;
- “Filme o mundo com a mesma paixão com a qual você escreveu aquela carta para aquela pessoa”;
- “Aprenda a escrever com a câmera – esta etapa não se conclui jamais”.



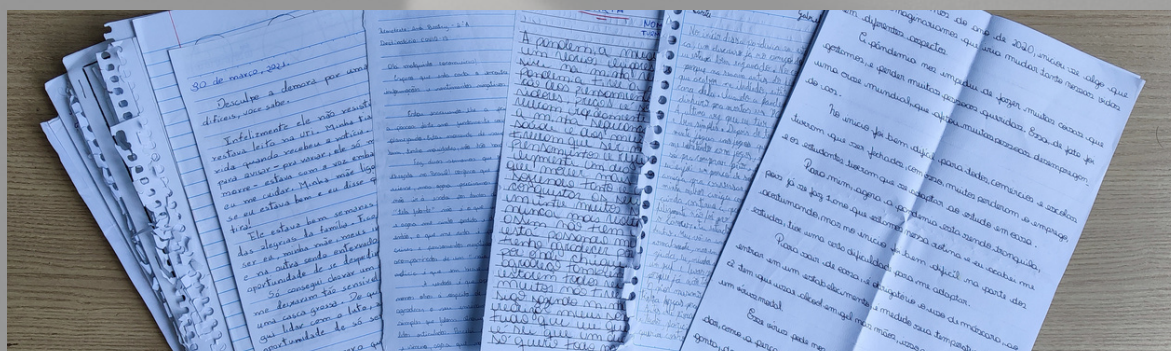
Na verdade, é claro que você vai escrever bem mais do que uma página, certo? Suponhamos que cada página sendo lida dure o equivalente a um minuto ou dois de áudio. Então, procure escrever no mínimo duas páginas. Vamos procurar fazer filmes com duração de 2 a 5 min.

- Treine a leitura da sua carta até que você possa gravar o áudio da leitura com mais fluência e segurança;
- O trabalho poderá ser feito em dupla, porém todos podem se ajudar durante o processo criativo, em alguma proporção;
- O filme poderá ser feito com o *smartphone*, a gravação do áudio e a edição do filme também;
- Quando concluído, poderá ser enviado por e-mail, *drive*, *pendrive*, *bluetooth*, redes sociais, *link* do YouTube etc;
- O vídeo deverá ter até, no máximo, 5 min.

A avaliação é participativa: é importante definir os critérios de avaliação juntamente com o grupo, pois serão definidos ao longo do processo de criação, considerando o que foi abordado em sala de aula, o que foi pesquisado e o que foi analisado entre os participantes, ora como autores ora como espectadores.



- O filme-carta pode valer até 4,0 pontos, a critério do professor;
- A nota pode estar de acordo com cada etapa concluída;
- O processo e a participação são tão importantes quanto o produto final para a definição da nota;
- O aluno deverá entregar um relatório com sua autoavaliação e sua nota (0 a 4 pontos);
- Analise o conteúdo, a técnica, o estilo, a poesia, e busque fazer relações com diferentes contextos - históricos, filosóficos, culturais etc.



outras dicas...

- Pesquise, desenvolva a sua temática e crie as suas alternativas de estilo e técnica - experimente...
- Se não sabe editar vídeos, por exemplo, busque no YouTube como editar vídeo no aplicativo de sua escolha. Faça a edição no próprio *smartphone*...
- Projete seu filme-carta, de preferência em uma mostra, sempre abrindo para o debate - faça relações e perceba os outros pontos de vista...
- Ainda que seja um momento para que os aprendizes se expressem com autonomia, acreditando no seu potencial, devemos evitar escrever para personagens políticos, para não causar discussões despropositadas...
- Vamos lembrar sempre que não existe uma regra definida para o que é bom ou ruim nessa proposta de filme-carta. Portanto, vamos confiar que todos nós, professores e estudantes, temos criatividade... Cabe a nós seguirmos nossos desejos, determinados a realizar essa experiência. O resultado será mágico e satisfatório.

vamos por partes...

- Se você já elaborou sua ideia ou já escolheu o destinatário da carta, então escreva...
- Com a carta pronta, agora escreva um roteiro para organizar o trabalho de filmagem de acordo com o que a carta expressa. Mas leve em conta, antes mesmo de escrever a carta, que seu filme deve ser exequível, isto é, não invente uma estória que você não consiga executar. Por exemplo, se a sua carta contar como foi sua viagem para a lua, você vai precisar improvisar para mostrar essa cena...
- Com o roteiro na mão, concretize seu filme-carta... e não se esqueça: faça o filme para mostrar, ou será como não ter feito nada... debata com todos os participantes como foi a experiência... perceba as diferentes análises sobre o filme de cada um e considere isso como parte da aprendizagem...
- Como exemplo de um roteiro simples, que ajuda na criação do filme, escrevemos as cenas separadamente, ligando cada cena a um campo para descrever a imagem (vídeo) e um para descrever o som (áudio). No campo da imagem, descreva o que acontece em cada cena (as ações das pessoas) e o que aparece como imagem; no campo de som, descreva os sons que serão audíveis, como ruídos, efeitos ou músicas, e escreva as falas das pessoas ou personagens. Veja a seguir...

EXEMPLO DE ROTEIRO

PARA FILME-CARTA



PROJETO:

N°	IMAGEM	SOM
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

vamos escrever...

- O roteiro, já sabemos, é a forma escrita de um filme, e deve estar dividido em cenas, de acordo com o desenrolar da estória. No roteiro, as cenas devem estar enumeradas e possuir dois campos para serem preenchidos: um com as descrições das imagens e o outro com as descrições do som;
- O que é uma **cena**? Vamos esclarecer, pois é importante entendermos que a cena é definida a partir de um cenário, que pode ser natural ou pode ser uma simulação. Então, toda vez que muda o local de gravação ou o cenário, consideramos que é também uma mudança de cena;
- No caso do filme-carta, o roteiro deve ter as descrições do que se quer mostrar (imagem) em cada local, ambiente ou cenário, ou seja, em cada cena, em sincronia com cada parte da leitura da sua carta (som).
- O áudio do seu filme-carta pode ser só a sua voz na leitura da carta...
- Portanto, o roteiro é parte da elaboração do filme... se pular essa parte, precisará de improvisos, mais do que se imagina...

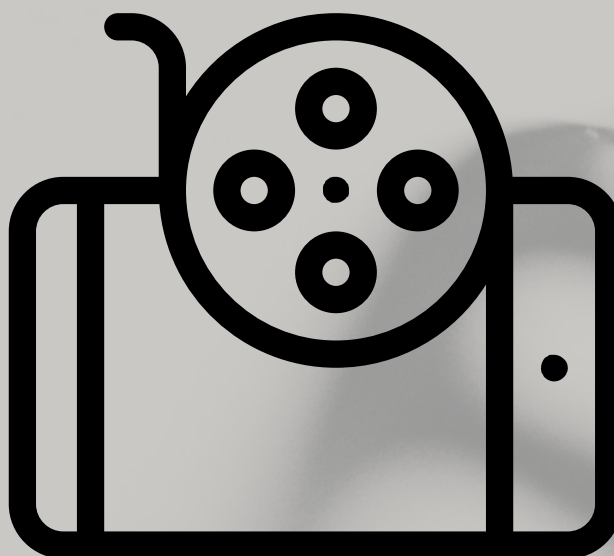


Noções básicas de gravação com o *smartphone*



Hoje todo mundo possui um *smartphone* com câmera e internet. Apesar disso, muita gente faz gravações de vídeos, sem qualquer preocupação com a qualidade das imagens. Apresentarei aqui algo que considero básico para que essas gravações aconteçam, resultando em imagens dignas de uma tela de cinema.

- Antes de iniciar a etapa de gravação de vídeos, nossos estudantes cineastas devem conferir se têm espaço de memória em seus aparelhos. Talvez seja necessário que se faça uma limpeza nos seus arquivos para que possam filmar tudo que planejaram.
- É importante também sempre limpar as lentes com um pano para não deixar que uma sujeira interfira na qualidade das imagens.
- O *smartphone* deve estar na horizontal no momento da gravação. Quando filmamos com o celular na vertical, as imagens não se adequam ao formato de uma tela de cinema ou de televisão. A filmagem na vertical pode ser útil em alguma cena em que se pretenda oferecer uma conotação de *selfie*. Mas creio que não seja aconselhável utilizar filmagens com o celular na vertical em todo o vídeo, pois as imagens ficam pequenas na tela.
- Segure sempre o dispositivo com as duas mãos, evitando movimentos indesejados.



- Filmar contra a luz é algo que deve ser evitado rigorosamente. A luz - o sol, por exemplo, deve se posicionar sempre atrás de quem está filmando. Assim, iluminará adequadamente o seu objetivo. Quando filmamos contra a luz, o objetivo que se pretende filmar – uma pessoa, por exemplo, fica com resultado escurecido, pois a câmera irá se ajustar para o excesso de luz.
- Os movimentos da câmera devem ser sempre lentos e contínuos. Nunca filme uma cena com um movimento de câmera que vá para um lado e volte para a posição inicial, por exemplo. Cada movimento de câmera – chamamos de tomada ou take, deve respeitar a continuidade do movimento: se for para a esquerda, em uma tomada, vá só para a esquerda, se for para a direita, vá só para a direita. Para baixo e para cima, é a mesma coisa. Esses movimentos são chamados de panorâmica horizontal e panorâmica vertical. E uma tomada é o momento em que se liga a câmera para filmar, até o momento em que se a desliga.
- Sobre a captação do som, esta deve ser feita separadamente, no caso da gravação da leitura da carta. Então, peça para que os estudantes gravem com o celular próximo ao rosto. A gravação não pode ser realizada em um local aberto, onde passam carros ou onde tem muita gente conversando. Procure um local fechado e silencioso e, após a gravação, verifique a qualidade do áudio.

Boa produção a todos!



PROGRAMAS DE ENTREVISTAS

A proposta de programas de entrevistas na escola é uma atividade lúdica, que possibilita debates sobre os artifícios das mídias de manipular as verdades. Resulta em diferentes tipos de programas de entrevistas, desde os mais artísticos e sobre a vida cotidiana, aos mais polêmicos e engajados politicamente. Os grupos primeiro escrevem os roteiros dos programas e depois apresentam ludicamente em sala de aula, para a plateia calorosa. Preferencialmente, os programas devem ser filmados.

Vamos então propor na escola atividades lúdicas de elaboração e apresentação de programas de entrevistas, seguindo a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, com atenção às três ações: o fazer artístico, a leitura de obras e a contextualização interdisciplinar. A ideia é realizar uma possível mostra, com uma possível premiação das melhores obras. O projeto termina por: estimular a capacidade crítica dos alunos sobre o audiovisual; capacitar o estudante para uma leitura comprometida do audiovisual, com noções da história da linguagem, da sua técnica e dos seus contextos interdisciplinares.



ON AIR

ENTREVISTAR QUEM?



Se a primeira dúvida que vem à sua cabeça é quem serão os entrevistados, é bom que já fique esclarecido: Quem quer que sejam os convidados escolhidos pelos criadores do programa de entrevistas. Ou seja, podemos entrevistar o presidente, um jogador de futebol, um artista famoso. Como assim? Convidaremos essas pessoas para o programa? Não. Na verdade, o jogo é interpretar teatralmente esses personagens... e é isso que torna o jogo interessante. Mas, se acaso tiver alguém na escola que possua uma experiência extraordinária para dividir, que tal entrevistá-lo?

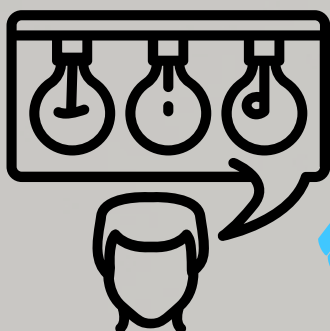
Então, comece por uma pesquisa. Tente lembrar os programas de entrevistas que chamam ou chamaram sua atenção. Você pode se inspirar em um deles tranquilamente, ou pode, simplesmente, criar o programa seguindo as etapas de criação. Se no filme-carta tudo começa com a escrita de uma carta, no programa de entrevistas tudo começa pela escolha dos personagens entrevistados que serão interpretados teatralmente. Após escolher esses personagens, faça uma pesquisa bibliográfica sobre eles, para então formular **as perguntas e as respostas**. Você não precisa adivinhar as respostas - se sua pesquisa e sua criatividade forem suficientes, saberá as respostas.

A proposta de criação de programas de entrevistas pode seguir os mesmos princípios pedagógicos que vimos na proposta de filmes-carta sugerida pelo cineasta Cezar Migliorin. Não precisamos iniciar nossa experiência de criação na linguagem audiovisual a partir de muitas explicações por parte do professor - entendemos que na situação de igualdade de inteligências, os aprendizes seguem a própria intuição e se enveredam pelos caminhos encontrados nas suas pesquisas e análises. seguimos também o princípio de não nos prendermos a nenhuma regra para a avaliação das criações dos aprendizes. O que será avaliado será o processo de criação, o engajamento, a criatividade e o estudo da técnica e e dos significados, conforme trabalhado nos encontros, em conjunto com os demais participantes. As regras para a análise das obras são definidas enquanto as três ações da Abordagem Triangular estão em andamento: ler, fazer e contextualizar. Nesse trabalho, vamos pesquisar sobre os entrevistados, sobre as suas personalidades... e vamos descobrir, na prática, como é ser um entrevistador.

O que é documentário? Nessa atividade devemos pesquisar e relacionar a história do documentário à história do cinema propriamente dito, e identificar o que há de semelhante ou de diferente nos programas de jornalismo e nos programas de entrevistas. É oportuno citar documentários brasileiros reconhecidos como de grande importância para a nação.

Em um bimestre é possível realizar esse projeto, com uma mostra dos programas de entrevistas, em um auditório ou na própria sala de aula. Como equipamento necessário, basta o *smartphone* (utilizaremos a câmera e o gravador de som), mas o ideal é que se utilizem dois aparelhos, um para gravar as imagens e um para gravar os áudios, ficando mais próximo dos entrevistados e dos entrevistadores. Podemos até assumir que o *smartphone* é o próprio microfone do programa. Para a edição dos vídeos, podem ser utilizados aplicativos gratuitos e os tutoriais podem ser encontrados facilmente no YouTube. Também seria enriquecedor disponibilizar tripé, equipamento de iluminação, painéis para simular o ambiente de estúdio de gravação com plateia ou para fazer um fundo *chroma key*...

A proposta de programas de entrevistas resulta em uma experiência bastante lúdica. Trata-se de um jogo com interpretação teatral em que a plateia é participativa. Mas, dependendo da sugestão do grupo, pode até simular uma violência em cena e trazer a plateia ao debate com algum propósito de conscientização social.



dicas

Podemos investir nesse projeto para defender algo de interesse de uma comunidade. Um programa de entrevistas deve ser construído para comunicar algo e também para provocar na plateia uma reflexão sobre determinada questão ética ou de justiça. Ou pode se tornar um programa de apresentações artísticas dos estudantes.

Com alguma dedicação, o projeto pode se configurar como um dispositivo para a aprendizagem e para a expressão da identidade cultural de uma determinada comunidade. O exercício do filme-carta e esse de programas de entrevistas já garantem que um estudante de Ensino Fundamental crie vídeos semelhantes aos que encontramos nos canais do YouTube. Se em vez de escrevermos uma carta escrevermos uma receita de bolo ou um tutorial sobre como fazer qualquer coisa, temos um vídeo perfeito para atrair seguidores. A atividade de programas de entrevistas é inspiradora para estimular o interesse do estudante para o documentário. Quais são as fases da criação?

- FASE 1: Pesquisa e debate sobre o surgimento do cinema e do documentário; esclarecimento sobre o conceito de audiovisual; noções sobre a indústria cinematográfica; o que é o programa de entrevistas.
- FASE 2: Escolha dos personagens a serem entrevistados, que podem ser artistas, pessoas famosas ou importantes; escolha das características de estilo para o programa, que podem ser inspiradas em algum programa existente.
- FASE 3: Escrita de roteiro de programa de entrevistas, basicamente, com as perguntas dos entrevistadores e as respostas dos entrevistados.
- FASE 4: A partir do roteiro, agora é a fase de apresentações, considerando que deverão ser gravadas e que haverá a presença de plateia composta pelos demais estudantes. Esta fase durará enquanto tiver grupos para apresentarem programas.
- FASE 5: Análise das obras criadas pelos estudantes; entrega de relatórios de autoavaliação; roda de avaliação; debate. Os relatórios deverão ser individuais e possuir uma **descrição** da sua proposta e uma **reflexão** sobre o processo e sobre o resultado. Deverão conter a **autoavaliação** com uma nota de 0 a 4. Farão autoavaliação somente os estudantes que apresentarem o programa e entregarem a obra editada. Os estudantes serão soberanos na decisão da sua nota.

vamos escrever...

Antes mesmo de escrever um roteiro, escreve-se o **tratamento do roteiro**. É parte do processo de planejamento e organização dos elementos do filme - uma espécie de esboço; é um texto que descreve o conteúdo, o tema (assunto), o estilo, a técnica utilizada no processo...

- Em um filme de narrativa, com personagens fictícios, o tratamento é uma espécie de resumo da estória, escrito com os verbos conjugados sempre no presente do indicativo, descrevendo os acontecimentos, respeitando a ordem determinada pelo desenrolar da estória;
- Em um documentário, o tratamento apresenta a ideia geral do filme, para o entendimento dos elementos principais, descrevendo organizadamente os vários elementos que dão estrutura ao filme: o tema, as pessoas ou personagens, os objetos, os lugares, as ações, os movimentos;
- Para o programa de entrevistas, o tratamento servirá para descrever a ideia do programa, o estilo, a proposta temática, as perguntas dos entrevistadores e as respostas dos entrevistados;
- Quando convém, o tratamento pode conter sugestões de iluminação, de trilha sonora ou até de planos... plano é como se chama o momento em que se aperta o *rec* até o momento em que se aperta *stop*, a cada vez que se faz uma gravação. Geralmente, isso é tarefa do diretor, pois faz parte do seu trabalho a composição dos planos durante as gravações.
- Para os programas de entrevistas na escola, podemos utilizar o mesmo formato de roteiro que utilizamos nos filmes-carta, simplificado, com os campos de imagem e som para serem preenchidos, com as descrições de cada cena, no que se refere às imagens e aos sons. No campo de som, claro, preenchemos com as falas (perguntas e respostas).
- Mas, se quisermos simplificar mais ainda os roteiros dos programas de entrevistas, podemos escrever só as perguntas e respostas - e teríamos uma espécie de *script*, que pode ser utilizado até mesmo na hora das apresentações, nas mãos dos entrevistadores, como um recurso para consultar e não se perder...
- E mais... um programa de entrevistas pode ter uma apresentação artística, um vídeo, um improviso ou uma reação inesperada da plateia... e por isso, o tratamento e o roteiro vão possibilitar a organização...



EXEMPLO DE TRATAMENTO

PROGRAMA DE ENTREVISTAS



PROJETO:

Descreva a **proposta temática** do programa de entrevistas...

Descreva o **estilo do programa**, ou seja, a configuração artística, o tipo de programa de entrevistas... qual é a "pegada"?

Conteúdo do filme - descreva as partes ou os blocos que compõem o programa e tudo o que puder detalhar. Cada bloco, com um novo convidado a participar da entrevista... é como se fosse uma mudança de cena... cada cena com suas respectivas imagens e falas... descreva o que cada cena possui...

Obs.

O tratamento possui também as falas dos entrevistadores e sugestões do que os entrevistados vão responder.

**utilize quantas páginas precisar
quanto mais detalhes, melhor...**



CURTA-METRAGEM DE FICÇÃO

A proposta de criação de curtas na escola, com duração máxima de 5 minutos, é realmente desafiadora e talvez seja a que mais enriquece a aprendizagem. Trata-se de uma oportunidade para exercitar a capacidade de criar estórias e personagens, e de conquistar o público com um filme que o leve a se envolver com o conflito do protagonista.

O filósofo Aristóteles, já na Antiguidade Clássica, fez um estudo sobre o que torna bela uma poesia ou apreciável uma peça de teatro. Sua obra, *A Poética*, é uma base que deve ser considerada como um dos principais pilares do que vem a ser hoje a indústria cinematográfica - sendo o cinema hollywoodiano o que mais desenvolveu essa linha clássica de dramaturgia na linguagem do cinema.

Dois características comuns na dramaturgia clássica e no cinema hollywoodiano: a presença da **catarse**, que é a emoção liberada pela poesia do filme - pelo horror ou pela graça que o espectador sente ao se identificar com o conflito que o protagonista possui; outra característica é o fato de que a poesia ou "arte de imitar a vida", segundo Aristóteles, possui uma necessidade inerente: o prazer em imitar a vida não está só na arte, mas na **aprendizagem** que é então facilitada pela arte. Percebemos essa aprendizagem, não como informação de conteúdos, mas como lição de vida, sempre ligada a uma questão de ética ou moral.

É importante considerarmos que a indústria dos filmes comerciais, conhecidos como "enlatados", não inventou a roda. A teoria de Aristóteles sobre a arte da imitação é a base da narrativa clássica no cinema. E é fundamental esse debate na escola, para que essa linha do cinema, que é dominada por países ricos, seja dominada por nós, se quisermos deixar de ser apenas consumidores da cultura desses países.



A *Poética*, livro do filósofo Aristóteles, é um estudo filosófico sobre o que torna bela uma poesia ou que torna vencedora de concursos uma peça de teatro. Devemos levar em conta a importância desse estudo, no contexto da Grécia Antiga, quando o teatro era a principal forma de entretenimento do povo grego. Quais são os requisitos que um drama (texto de teatro ou peça de teatro) precisa ter para ser bom e atingir sua função? De acordo com Aristóteles, o que importa no espetáculo é o modo como a encenação leva o público à catarse, ou seja à liberação das emoções, no processo de "purificação". Durante a encenação, a catarse acontece a partir de dois movimentos do protagonista: No "reconhecimento", o protagonista sai do estágio de ignorância e passa a ter ciência de algo que não sabia; Na "reviravolta", sabemos que há uma mudança drástica no sentido dos acontecimentos, e essa movimentação é o que comove emocionalmente o público, levando à catarse (purificação).

E qual é então a função que a boa peça de teatro possui, na teoria de Aristóteles? Para o filósofo, o ser humano se difere dos outros animais pelo fato de nosso comportamento demonstrar capacidade de imitação e de aprendizagem, uns com os outros. Vemos então, que a arte de imitar a vida possui essa função: aprendizagem. A emoção que o público sente está ligada a questões de moral e ética.

Estamos falando, então, de uma estrutura determinante para a disposição dos elementos textuais, para que o público se convença de que a peça de teatro é boa. Fazendo uma comparação com a arte do cinema, sabemos que os espectadores também precisam se convencer de que o filme é bom. O espectador é sabidamente encantado por um protagonista que o leve a se emocionar e a torcer por uma benéfica reviravolta. E muitas vezes, os espectadores buscam nos filmes a inspiração para se purificar de um sentimento de angústia ou de injustiça. O cinema comercial, sobretudo o da grande indústria cinematográfica de Hollywood, inegavelmente se preocupa com a perfeita imitação da vida, que leve os espectadores aos encantos da emoção.

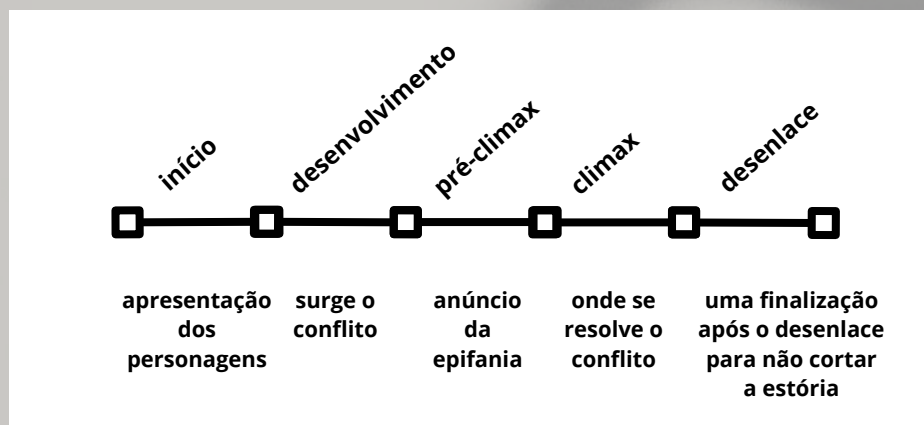
Essa estrutura textual investigada por Aristóteles, adaptada e desenvolvida pela indústria de cinema, tornou-se um padrão de estilo a ser rigorosamente seguido pelos cineastas que se proponham a ganhar prêmios. Nas atividades trabalhadas até aqui, filmes-carta, programas de entrevistas e curta-metragem, partimos do princípio pedagógico de que devemos nos libertar de qualquer imposição de regras para avaliarmos as nossas criações, no ambiente escolar. Porém não podemos ignorar na nossa aprendizagem o debate sobre essas regras.

A *Poética* de Aristóteles, bem como o estilo do cinema comercial apoiado pela teoria da narrativa clássica, ou seja, pela estrutura textual teorizada pelo filósofo da Grécia Antiga, não é uma regra universal a ser seguida. Não se pode propor a narrativa clássica como uma regra universal, mas é importante conhecê-la para então propor outras estruturas de narrativa, com outras características de estilo. Muitos cineastas criticam a indústria cinematográfica e seus clichês, mas devemos considerar que enquanto não produzimos esses filmes, somos só consumidores dos filmes da grande indústria, que lucra muito.

Até que ponto estamos aptos a inventar um novo estilo de narrativa no cinema e no audiovisual? Será que devemos reformular teorias da narrativa com intuito de valorizar o contexto da América do Sul? Deixaremos de ser culturalmente uma colônia dos países que fazem cinema se buscarmos inventar o nosso estilo latino-americano? Certamente, sim. Mas, absolutamente, não haverá essa possibilidade se simplesmente desconhecemos as teorias da narratividade. A narrativa clássica, a partir da investigação filosófica de Aristóteles, é estudada e analisada por estudiosos de todo o mundo.

Claro que começar do zero exigiria enorme esforço para desenvolver grandes feitos, expressões, movimentos artísticos... mas o que se espera de um processo educacional é que a aprendizagem seja gradativa. Não precisamos saber e dominar toda a técnica determinada pelo estilo cinematográfico da narrativa clássica. Devemos, de fato, nos libertar desses padrões, ao iniciarmos a criação em linguagem audiovisual, mas devemos também, gradativamente, nos aprofundar em pesquisa, em análise, em contextualização e em conhecimento sobre todos os padrões que precisarmos, para um dia sermos capazes de criar, inventivamente, dentro ou fora desses padrões. O cineasta que quer ser inventivo deve saber que não basta inventar um novo estilo para atrair o público - se a educação não formar indivíduos capazes de compreender a arte inventiva e moderna, continuaremos consumindo os clichês importados e a arte de fácil entendimento. Daí, verificamos a importância de partir direto para o fazer artístico, a leitura de obras artísticas e a contextualização, simultaneamente, ou seja, partir para a concretização de um filme, ao mesmo tempo em que fazemos pesquisas sobre a técnica e a história do cinema, análises sobre filmes, experiências criativas, debates em processo de aprendizagem, gradativamente, de acordo com o grau de conhecimento. Gradativamente, mas sempre com comprometimento e esforço para concretizar a criação.

O cinema que segue o modelo aristotélico de narrativa possui uma estrutura de desenrolar da estória dividida em "unidades da ação dramática, compreendendo o **início**, o **meio** e o **fim**, onde o início é quando conhecemos os personagens; o meio é o momento em que percebemos quem é o protagonista, desde o momento em que ele parte em busca de resolver seu conflito, atravessando progressivas dificuldades; o fim é quando ocorre a reviravolta.



As unidades de ação dramática foram definidas por Aristóteles para a compreensão da estrutura da narrativa, como algo significativo para o texto ser bom e cumprir sua função, de facilitar o aprender. O clímax é chamado pelos gregos de epifania, que significa filosoficamente o momento em que se alcança uma revelação - é nesse momento que o protagonista passa a ter ciência de como alcançar a reviravolta... só precisa ter coragem e decidir...

O clímax (epifania) é o momento de maior tensão da ação dramática. Nesse momento, o espectador quer acompanhar o protagonista até o fim. Em um filme, essas unidades de ação dramática se dividem entre:

- Planos (também chamados de tomadas): são pedaços ou frações de filme entre dois cortes (*rec* e *stop*);
- Cenas: são frações de filme definidas pelo cenário, no desenrolar da estória, ou seja, são definidas por unidades de espaço e tempo;
- Sequências: são grupos de cenas unidas por um conceito comum. Como exemplo, podemos fazer uma sequência de gravações de um incidente de incêndio em uma casa, em que são filmadas as cenas externas, mostrando os bombeiros trabalhando, e as cenas internas, a partir do quarto até a janela do banheiro, de onde as vítimas saltam para se salvar;
- Plano-sequência é como chamamos uma gravação entre dois cortes, que passa por diferentes cenas, em diferentes locais.

Vamos entender essas unidades de ação?

Vamos supor que iniciamos um filme nesse exato momento;

- No início, temos a apresentação dos personagens. Os espectadores ainda não sabem muita coisa sobre os personagens e não sabe quem é o protagonista;
- Em determinado momento, acontece alguma coisa na história e percebemos que um ou mais personagens possuem um conflito;
- Conflito é então o objetivo do protagonista. O que ele precisa fazer para solucionar seu conflito. No meio da história esse protagonista passa por provações e dificuldades progressivas;
- Em dado momento, o protagonista está prestes a ter a revelação de como solucionar seu conflito;
- No clímax, o protagonista está com todas as forças no movimento de solucionar o conflito, até que atinge um momento de maior tensão;
- Desenlace é o desfecho - o protagonista resolve seu conflito. É um momento em que o espectador se deixa levar pela emoção que o protagonista, em seu conflito, o levou a sentir;
- Após o desenlace, não há mais o que mostrar, pois não há graça em continuar o filme, ao menos que aconteça outra coisa que traga novo conflito ao protagonista (geralmente é o que acontece em séries). Se não surgir novo conflito, não faz sentido continuar a história. Geralmente aparece só uma cena final, tipo: "E todos vivem felizes para sempre". Os gregos antigos chamam essa cena final de epílogo - é toda ação que acontece após o desenlace.

Professores e aprendizes, é bom entendermos muito bem o que é o conflito do protagonista, pois esse conflito é como se fosse o tempero da história; é o que dá substância ao filme; é o que leva o espectador à emoção. Uma história onde não acontece nada que faça surgir um conflito é uma história sem protagonista e, portanto, uma história que não convence.

Vamos então iniciar o trabalho. Para reforçarmos nossa aprendizagem sobre a escrita de uma história, com protagonista, conflito e desfecho, devemos reforçar um pouco o nosso entendimento sobre os elementos que estruturam a narrativa.

A NARRATIVA CLÁSSICA – COMO SE ESCREVE UMA ESTÓRIA

Vamos entender de uma vez como se desenvolve uma estória?

Toda estória tem uma estrutura. E a estrutura mais comum é a seguinte: **COMEÇA UMA ESTÓRIA: INICIALMENTE, NÃO CONHECEMOS OS PERSONAGENS. NÃO SABEMOS SUAS CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDADE. NÃO SABEMOS QUEM É PROTAGONISTA E QUEM É ANTAGONISTA.**

ENTÃO:

1. **ALGUMA COISA ACONTECE** – alguma coisa acontece e mexe com a vida de um ou mais personagens, tirando-os do seu sossego, da sua tranquilidade, da sua zona de conforto.
2. **ALGUMA COISA PRECISA SER FEITA** – esse algo que precisa ser feito é o objetivo do protagonista ou dos protagonistas. E esse objetivo é chamado de conflito.
3. **ALGUMA COISA É FEITA** – Aqui temos o desfecho. É a solução do conflito pelo protagonista ou pelos protagonistas.

Os elementos, portanto, que dão sustentação a uma história, ou seja, que dão a ela estrutura, são:

- **PROTAGONISTA** – personagem que possui um conflito;
- **CONFLITO** – é o objetivo do protagonista;
- **DESFECHO** – é a solução do conflito, realizada pelo protagonista.

Sem qualquer um desses elementos, a estória não se sustenta. Pensa... uma estória sem protagonista, sem conflito ou sem desfecho não tem pé nem cabeça. Muitas vezes, no cinema, começamos a assistir ao filme e não sabemos quem é ou quem são os protagonistas. Quando de repente, acontece algo que afeta um ou mais personagens. Nós, enquanto espectadores, passamos a torcer para que esse personagem resolva o seu conflito. Torcemos porque temos empatia por esse personagem, na medida em que entendemos as suas razões e os seus motivos. Outras vezes, a estória se inicia com o personagem já em conflito. É um personagem que já mostra o que o aflige, o que o incomoda. Em dado momento ele toma uma decisão e quer resolver seu problema. Da mesma forma, como espectadores, queremos que esse ou esses personagens alcancem o que desejam! São os protagonistas... nós estamos ligados a eles por alguma razão, possivelmente, por questão de valores, princípios, ética e moral...

AH, MAS NÃO ESTÁ FALTANDO ALGUMA COISA?



NÃO FALAMOS DO ANTAGONISTA.

QUEM É O ANTAGONISTA NA ESTÓRIA? Bom, podem ser vários personagens na mesma trama. O antagonista pode ser um personagem do mal, mas pode também ser alguém que te ama e te quer bem, como seu próprio irmão ou seu próprio amigo. O antagonista pode ser até você mesmo, se você tiver algum dilema ou, então, se tiver dupla personalidade. Muitas vezes, o antagonista é algo que não seja um personagem em si, mas um fenômeno da natureza. Um exemplo disso, seria um grande terremoto, um vulcão em erupção ou o choque de um asteroide com a Terra. O antagonista pode ser uma doença mortal... Ou pode ainda ser um vício qualquer que o protagonista sofra e que o leve a comportamentos inaceitáveis ou a prejuízos na saúde e na vida social. Quer saber dois antagonistas reais que encontramos constantemente nas histórias das nossas próprias vidas? São o medo e a preguiça!

PROTAGONISTA E ANTAGONISTA SÃO OS PERSONAGENS PRINCIPAIS. Mas notem o seguinte: O protagonista, necessariamente deve ter vida. Geralmente é um ser humano mesmo, mas pode ser também um cachorro falante, um robô com sentimentos e desejos, ou até um carro vencedor de corrida, que se apaixona por uma “carra”.

Bom, como vimos, é para o protagonista que o público torce, pois tem empatia por ele... e tem uma questão de ética e aprendizagem nisso. Claro que na escola devemos seguir essa linha. Se quisermos inventar um estilo de estória em que torcemos para os antagonistas, melhor criar isso fora da escola.

CARACTERÍSTICAS DOS PERSONAGENS



Um bom caminho para analisar os personagens ou, então, para criar os personagens de uma história é pensar em suas características. Três classificações podem contemplar uma ótima compreensão sobre uma personagem:

- **CARACTERÍSTICAS FÍSICAS:** aqui você apresenta um personagem charmoso ou cafona, com cabelo curto, raspado ou longo, pele clara ou pele escura, com traços étnicos diferenciados, estatura alta ou baixa, magro ou gordo etc.;
- **CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS:** Possui algum trauma? Sofreu bullying? Está apaixonado? Alguma coisa o motiva a ter algum sentimento? Alguma coisa o conduziu para se tornar um *serial killer*? Alguma coisa o conduziu para ter determinado comportamento? Quais são seus sonhos?
- **CARACTERÍSTICAS SOCIAIS:** É pobre ou rico? Trabalha, estuda ou está desempregado? Quais são seus gostos musicais? Possui algum vício? É relevante saber sua nacionalidade? Onde ele mora? Qual é sua idade?

Bom, agora temos noções de como criar um personagem a partir das suas características físicas, psicológicas e sociais; temos ideia também de como criar uma história, com o protagonista ou os protagonistas, com o seu conflito e com o desfecho da história... Lembrando que o desfecho é a solução do conflito pelo protagonista ou pelos protagonistas... O desfecho é o momento em que o protagonista ou os protagonistas faz/fazem o que tinha que ser feito. E o conflito, o que é mesmo? É exatamente o que tem que ser feito, ou melhor, é o que o protagonista precisa fazer. É o objetivo do protagonista.

A Storyline

Teoricamente, a *storyline* faz parte do desenvolvimento de um roteiro – é uma das etapas para escrever um roteiro; É a síntese da estória; É um termo que designa o enredo, a trama de uma estória, e, portanto, apresenta normalmente todos os elementos de uma narrativa na estrutura:

1. **Apresentação do conflito – alguma coisa acontece.**
2. **Desenvolvimento do conflito – alguma coisa precisa ser feita.**
3. **Solução do conflito – alguma coisa é feita.**

A *storyline* serve apenas de base ou ponto de partida para a escrita do roteiro. Muitas vezes, no decorrer das outras etapas da escrita do roteiro, a estória muda de rumo e pode até mesmo terminar de modo totalmente diferente. Deverá conter a estória central – ou a matriz do conflito da uma estória, e somente os fatos mais importantes. O tamanho da *storyline* não deve exceder 10 linhas. Deve ser escrita da forma mais objetiva possível, sem adjetivos, com os verbos no tempo presente do indicativo. O texto deve ser claro, direto e impessoal. Por fim, a *storyline* deverá ser completa, porém o escritor roteirista não deverá se preocupar com detalhes ou com explicações (ex. nomes dos personagens ou os lugares onde se passarão as ações). A seguir, exemplos de *storyline*:

EXEMPLO 1

Um ET cai na Terra após sua nave espacial sofrer uma pane. É encontrado por crianças que o escondem e enquanto isso ele precisa fazer contato com seu planeta de origem. A polícia, o FBI e cientistas o encontram e o levam para um laboratório para fazer experiências científicas, mas o ET e as crianças fogem no momento em que outra nave desce na Terra e o resgata.

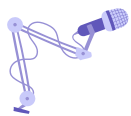
EXEMPLO 2

Uma criança vê seus pais sendo assassinados na sua frente quando a família chega em casa. Seu desejo de vingança o leva a uma missão de vingança solitária e violenta quando cresce, mas acaba por fazer justiça perante os maiores bandidos da cidade, assassinos do seu pai, sem sujar suas mãos.

Agora vamos escrever...

ESCREVA UMA STORYLINE

CURTA-METRAGEM



TÍTULO

Escreva um texto de 5 a 10 linhas que contenha os 3 elementos de uma narrativa: protagonista, conflito e desfecho. Basicamente, você deve escrever uma história resumida, sem muitos detalhes, com os verbos conjugados no presente e com começo, meio e fim. Cuidado, não confunda *storyline* com sinopse... a sinopse não contém o final da história, ou seja, o desfecho.

**seja capaz de sintetizar uma história
escreva no máximo dez linhas**

Mãos à obra...

Uma possível atividade que pode ser feita com a escrita de *storyline* em uma sala de aula é queimar um palito de fósforo e segurar enquanto queima, ao mesmo tempo em que conta em voz alta a sua estória para os demais. É um jogo com uma dinâmica interessante, pois o aprendiz deve ser capaz de contar sua estória, com início, meio e fim, sem deixar queimar os dedos e sem sobrar muito palito.

As etapas de escrita podem ser compartilhadas por todos, em grupo e individualmente, para que todos escrevam. É um exercício importante, pois em algum momento pode ser um incentivo para o desejo de escrever. A escrita faz parte do fazer artístico e também possui triangulação, ou seja, a criação do roteiro e de todos os textos, em sala de aula, possui momentos de leitura dos textos, onde se pode analisar a estrutura textual, os elementos, os personagens, os temas, a possibilidade de transformá-los em filmes... nesses momentos, pode haver debate e contextualização de assuntos diversos. Também devemos perceber durante esses momentos sugestões que podemos adotar no processo de criação, a partir da crítica de cada aprendiz.

Considere importante a experiência de criar um filme com uma narrativa que seja completa - um filme. Assim como é importante criar um documentário com início, meio e fim... O texto completo representa uma estória com uma estrutura definida ou um conteúdo claro e igualmente bem estruturado.

Após pensar em uma estória resumida para escrever a *storyline*, podemos escrever então o roteiro. Primeiro, começamos pelo tratamento: escrevemos as ações dos personagens no desenrolar da estória, divididas em cenas. Escrevemos essas ações, com os verbos conjugados no presente. O tratamento é um primeiro esboço do roteiro. Para o roteiro, podemos utilizar um modelo simples, como o que utilizamos na proposta de filmes-carta.

Quando temos uma estória e precisamos pensar em compor as filmagens para conseguir contá-la, a escrita do tratamento ajuda a pensar nos acontecimentos como ações dos personagens. Daí, essas ações realizadas pelos personagens e pelos movimentos das câmeras já são as indicações das cenas. Cada cena com seus planos... e cada cena com os seus diálogos entre personagens e outros sons...



Conclusão

Seja o protagonista da sua estória

O PROTAGONISTA tem a força de vontade e a capacidade de buscar o objeto de seu desejo consciente e/ou inconsciente até o fim da linha, no limite humano estabelecido pelo ambiente e pelo gênero. (MCKEE, 2006, p. 139)

É disso que estamos falando: do desejo e do esforço. Sem correr o risco e buscar, no limite, vencer as barreiras, não fazemos da nossa estória o que um protagonista faz na sua jornada. O trabalho de criação de audiovisual para aprendizes envolve essa busca pelo objeto do desejo... e envolve o esforço... Há que se suportar as dores.

Protagonismo é isso: é salvar-se, é conquistar, é aprender, é regenerar, é criar com intenção de inventar... sim, a arte imita a vida e faz dela a mais bela possível... por que não imitamos a arte e fazemos da nossa vida uma vida bela?

A vida é um 3D. Tudo que criamos é concreto. Tudo que aprendemos é concreto, pois é em três dimensões. A primeira dimensão é o Desejo; a segunda é a Decisão; e a terceira é a Determinação. É preciso que o desejo esteja forte... procure seu desejo...

Quando já temos o desejo, e se estamos conscientemente desejosos, já temos algo muito importante. Agora temos que partir rumo à nova saída para uma felicidade possível, e só partimos quando tomamos uma Decisão. Essa decisão deve estar tão rígida quanto o desejo, pois será a Determinação que cumprirá a concretização do objeto de desejo. Pode ser uma obra de arte ou pode ser cada aprendizagem na nossa vida...

E quem sabe, por essas propostas de audiovisual você não experimenta e sente na pele exatamente o que é ser um protagonista... quanto maior for a obra que pretende criar, maiores deverão ser as linhas das suas três dimensões.

Sonhe alto...

Referências Bibliográficas

Autores consultados

ALEA, Tomás Gutiérrez. O espectador contemplativo e o espectador ativo. In: Pontão da Cultura Rede Cultural da Terra (org.). **Lutar sempre: estudos sobre audiovisual e a construção da realidade**. São Paulo, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. **Tópicos utópicos**. Bolo Horizonte – MG: C/Arte, 1998.

BARBOSA, João Rafael Teixeira. **A criação de filmes na escola: narrativas de si nas imagens em movimento**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Brasília. 2020.

BERGALA, Alain. **A hipótese cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklin; CINEAD – LISE – F/UFRJ, 2008.

BORGES, Zaldo. **Cine com ciência [livro eletrônico]: produção de vídeos com alunos do ensino fundamental**. DF: Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, 2021.

CANNITO, Newton; SARAIVA, Leandro. **Manual de roteiro: ou manuel, o primo pobre dos manuais de cinema e TV**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.

Clichês de Hollywood, O cinema como você sempre viu. Direção: Sean Doherty. Produção: Holly Sait. Roteiro: Bem Caudel. EUA: Broke & Bones, 2021. Netflix.

COMPARATO, Doc. **Roteiro**. Rio de Janeiro – RJ: Editora Nórdica, 1983.

DA-RIN, Silvio. **Espelho partido: tradição e transformação do documentário**. Rio de Janeiro: Azougue, 2004.

DEWEY, Jonh. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FIELD, Syd. **Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

HAMPE, Barry. **Making documentary films and reality videos**. Tradução de Roberto Braga. New York: Henry Holt and Company, 1997.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. São Paulo: Papirus, 2021.

LUCENA, L. C. **Nem tudo é verdade: produção simbólica e construção do real no documentário contemporâneo**. São Paulo: Ativa, 2007.

MACHADO, Regina Stela. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010a. pp. 64-79.

MARTINS, Vinícius Alves Portela. **Fundamentos da atividade cinematográfica e audiovisual**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MCKEE, Robert. **Story: substância, estrutura, estilo e os princípios da escrita de roteiro**. Curitiba: Arte & Letra, 2006.

MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac. **Cinema de brincar**. Belo Horizonte: Relicário, 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.