



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

JOSÉ JAILDO DA SILVA OLIVEIRA

SOB A LUZ DO CINEMA:
UMA EXPERIÊNCIA COM A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NO ENSINO DE
ARTES VISUAIS NA ESCOLA MEDIADA PELO *SMARTPHONE*



NATAL – RN
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

JOSÉ JAILDO DA SILVA OLIVEIRA

SOB A LUZ DO CINEMA:
UMA EXPERIÊNCIA COM A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NO ENSINO DE ARTES
VISUAIS NA ESCOLA MEDIADA PELO *SMARTPHONE*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes. Área de Concentração: Processo de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes.

Orientador: Dr. Marcílio de Souza Vieira

NATAL –RN

2020

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Departamento de Artes – DEART

Oliveira, José Jaildo da Silva.

Sob a luz do cinema: uma experiência com a produção audiovisual no ensino de artes visuais na escola mediada pelo smartphone / José Jaildo da Silva Oliveira. - 2020.

149 f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Mestrado Profissional em Artes, Natal, 2020.

Orientador: Prof. Dr. Marcílio de Souza Vieira.

1. Ensino de artes visuais. 2. Audiovisual. 3. Curta-metragem. 4. Escolas. I. Vieira, Marcílio de Souza. II. Título.

RN/UF/BS-DEART

CDU 791.43

Elaborado por José Jaildo da Silva Oliveira - CRB-X

JOSÉ JAILDO DA SILVA OLIVEIRA

SOB A LUZ DO CINEMA:
UMA EXPERIÊNCIA COM A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NO ENSINO DE ARTES
VISUAIS NA ESCOLA MEDIADA PELO *SMARTPHONE*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes.

Aprovada em 24 / 09 / 2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcílio de Souza Vieira
Orientador
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof^a. Dr^a. Arlete dos Santos Petry
Examinadora Interna
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof^a. Dr^a. Renata Viana de Barros Thome
Examinadora Interna
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof^a. Dr^a. Adeilza Gomes da Silva Bezerra
Examinadora Externa
Secretaria Municipal de Educação de Natal

Dedico este estudo, em especial, ao meu núcleo familiar que sempre apoiou, incentivou e inspirou, com amor e respeito, minhas escolhas pelos caminhos da Arte: Minha mãe Dolores; meu pai Zé Duca; minhas irmãs Jeane e Daliane.

AGRADECIMENTOS

À força maior do universo por me fazer existir, investir-me de inteligência e fazer de mim um guerreiro;

À minha família: Dolores, Zé Duca, Jeane e Daliane, pelo amor incondicional;
Aos meus amigos, pelo apoio e incentivo;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – Brasil (CAPES), pela concessão de bolsa de estudante;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcílio de Souza Vieira, com respeito, a quem agradeço imensamente pela disponibilidade, apoio e dedicação para comigo durante meu percurso durante o curso de mestrado, apontando os melhores caminhos na indicação de leituras e ações necessárias para o desenvolvimento deste estudo;

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, em especial, ao corpo docente do curso de mestrado Profissional em Artes – PROFARTES, pelo acolhimento, pelos conhecimentos compartilhados na relação de ensino/aprendizagem;

Aos membros da Banca Prof. Dr. Marcílio de Souza Vieira, Prof^a. Dr^a. Arlete dos Santos Petry, Prof^a. Dr^a. Renata Viana de Barros Thome e Prof^a. Dr^a. Adeilza Gomes da Silva Bezerra pela disponibilidade, leituras e considerações preciosas para com este estudo;

À E.E.M. Prefeito Antônio Conserva Feitosa, em nome do núcleo gestor, pelo apoio e confiança durante o período em que estive empenhado na realização deste projeto;

Aos meus alunos das turmas dos 1º anos (A e F) do Ensino Médio, de 2019, que gentilmente, aceitaram participar e colaborar na construção de conhecimento deste estudo;

Ao meu companheiro Júnior Vilheira pelas colaborações, sugestões e companheirismo, e a Dona Lúcia Rolim pela acolhida em sua residência durante parte da escrita deste trabalho, em plena pandemia.

Aos colegas mestrandos, especialmente, Junior Misaki e Byanca Soares pelo companheirismo e cumplicidade, com os quais construí uma convivência de amizade e respeito, tanto na universidade, quanto na república na condição de colegas de quarto;

À república Gato Branco, na pessoa de Renan, por me acomodar e me fazer sentir em casa, durante minhas estadias, após horas de viagem entre Juazeiro do Norte-CE e Natal-RN.

LISTA DE ABREVIATURAS

APPS - Aplicativos

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CREDE - Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação

EEEP – Escola Estadual de Educação Profissional

EEM – Escola de Ensino Médio

FACCULT - Feira de Artes, Ciências, Cultura e Tecnologia

iOS – *iPhone Operational System* (Sistema Operacional do iPhone)

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PDT - Professor Diretor de Turma

PPP - Projeto Político Pedagógico

TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

URCA – Universidade Regional do Cariri

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de pesquisa a produção de filmes curtas-metragens mediada pelo uso do *smartphone*, no contexto das aulas do componente Arte. Apontamos como objetivo analisar a produção destes curtas-metragens feita pelos alunos do Ensino Médio, de modo a aproximar os conteúdos curriculares do cotidiano deles. A experiência se deu com a participação de duas turmas de estudantes dos 1º anos, da Escola Estadual Prefeito Antônio Conserva Feitosa, em Juazeiro do Norte-CE. A metodologia que embasa este estudo é a pesquisa qualitativa norteada sob a ótica da Pesquisa-Ação, a qual foi desenvolvida com o professor como investigador participante da ação em conjunto com seus alunos colaboradores. Adotamos a Abordagem Triangular de Barbosa (2012) como aporte teórico orientador das nossas atividades sob os eixos do ver/fazer/contextualizar. Buscamos dialogar com os autores Orofino (2005), Duarte (2009) e Jullier e Marie (2009) na perspectiva de compreendermos nossa prática docente na sala de aula, bem como, lançarmos um novo olhar para o ambiente escolar neste momento em que ele se encontra permeado pelas novas tecnologias digitais.

Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais. Audiovisual. Curta-metragem. Escola.

ABSTRACT

This paper has got as its research goal the short movie production measured by the smartphone usage, in the environment the Arts classes. We point out as an objective analyzing the short film production done by High School students, in order to approximate curriculum contents of their everyday lives. The experience happened with two classes first grade students' participation, of state school Prefeito Antônio Conserva Feitosa, in Juazeiro do Norte-CE. The methodology which supports such study is the qualitative research guided by Active Research, which has been developed by the teacher as a participating researcher together with his collaborating students. We have adopted Barbosa's Tirangular Approach (2012) as leading theoretical contribution for our activities under the contextualizing/doing/seeing axis. We have tried dialoguing with Orofino (2005), Duarte (2009) and Jullier & Marie (2009) in the perspective of understanding our teaching practice in the classroom, as well as issuing a new vision at the school environment at this moment in which it is located permeated by new digital technologies.

Keywords: *Visual Arts Teaching. Audio-visual. Short Film. School.*

LISTA DE FOTOGRAFIAS

| | |
|--|-----|
| Imagem nº 01: Fachada da Escola Prefeito Antônio Conserva Feitosa | 60 |
| Imagem nº 02: Sala de aula da Escola Conserva Feitosa..... | 63 |
| Imagem nº 03: Frame do vídeo representando cena cotidiana | 71 |
| Imagem nº 04: Confecção de brinquedo ótico Taumatoscópio (frente e verso)..... | 72 |
| Imagem nº 05: Equipes trabalhando nos roteiros (turma F) | 77 |
| Imagem nº 06: Resultado do exercício sobre Planos Cinematográficos. | 78 |
| Imagem nº 07: Criação de <i>storyboard</i> | 79 |
| Imagem nº 08: Desenvolvimento da decupagem de cena | 80 |
| Imagem nº 09: Exibição dos filmes sobre problemáticas sociais | 82 |
| Imagem nº 10: Dia de gravação na residência de uma aluna (turma A) | 87 |
| Imagem nº 11: Dia de gravação (turma F) | 88 |
| Imagem nº 12: Cena gravada na rua..... | 90 |
| Imagem nº 13: Exibição dos curtas-metragens (turma A) | 95 |
| Imagem nº 14: Cartaz de divulgação da sessão dos curtas-metragens..... | 96 |
| Imagem nº 15: Exibição dos curtas-metragens para a comunidade escolar..... | 97 |
| Imagem nº 16: Debate sobre os curtas-metragens com a comunidade escolar | 98 |
| Imagem nº 17: Frame do filme “A Vida de Joana Sendo Assediada” | 105 |
| Imagem nº 18: Frame do filme “A Vida de Joana Sendo Assediada” | 106 |
| Imagem nº 19: Frame do filme “A Vida de Joana Sendo Assediada” | 107 |
| Imagem nº 20: Frame do filme “A Vida de Joana Sendo Assediada” | 108 |
| Imagem nº 21: Frame do filme “A Vida de Joana Sendo Assediada” | 111 |
| Imagem nº 22: Frame do filme “A Vida de Joana Sendo Assediada”..... | 112 |
| Imagem nº 23: Frame do filme “A Vida de Joana Sendo Assediada” | 112 |
| Imagem nº 24: Frame do filme “A Vida Trágica de Pablo” | 117 |
| Imagem nº 25: Frame do filme “A Vida Trágica de Pablo” | 118 |
| Imagem nº 26: Frame do filme “A Vida Trágica de Pablo” | 120 |
| Imagem nº 27: Frame do filme “A Vida Trágica de Pablo” | 120 |
| Imagem nº 28: Frame do filme “A Vida Trágica de Pablo” | 122 |
| Imagem nº 29: Frame do filme “A Vida Trágica de Pablo” | 125 |
| Imagem nº 30: Frame do filme “A Vida Trágica de Pablo” | 126 |

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Lista de filmes produzidos pelos alunos do 1º ano A94

Tabela 2 – Lista de filmes produzidos pelos alunos do 1º ano F.....94

ROTEIRO

| | |
|---|------------|
| 1. PRÉ-PRODUÇÃO | 14 |
| 1.1. Introdução | 15 |
| 2. PREPARANDO O SET DE GRAVAÇÃO | 24 |
| 2.1. Uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs)..... | 25 |
| 2.2. Escola e docência a partir da inserção das TDICs | 32 |
| 2.3. <i>Smartphones</i> como intervenção pedagógica para as aulas de Artes Visuais | 43 |
| 2.4. O audiovisual e a Abordagem Triangular..... | 50 |
| 3. PRODUÇÃO | 59 |
| 3.1. Mapeamento do lócus da pesquisa | 60 |
| 3.2. Detalhamento da proposta metodológica da pesquisa | 62 |
| 3.3. A produção dos filmes curtas-metragens mediada pelo <i>smartphone</i> | 67 |
| 3.3.1. Aproximações com o cinema e sua origem..... | 69 |
| 3.3.2. Temas provocadores de ideias: problemáticas sociais | 73 |
| 3.3.3. A criação dos roteiros e a linguagem cinematográfica | 75 |
| 3.3.4. Sessões de filmes: referências para criação dos curtas- metragens | 80 |
| 3.3.5. As gravações e exibições dos curtas-metragens produzidos pelos alunos | 86 |
| 4. PÓS-PRODUÇÃO | 99 |
| 4.1. Análise dos curtas-metragens produzidos pelos alunos | 100 |
| 4.1.1. Turma A: “A vida de Joana sendo assediada” | 102 |
| 4.1.2. Turma F: “A vida trágica de Pablo”..... | 113 |
| 4.1.3. Análise comparativa dos curtas-metragens | 127 |
| MIXAGEM | 139 |
| CRÉDITOS..... | 146 |

CAPÍTULO 1

PRÉ-PRODUÇÃO

Foto - Escrita do roteiro para os curtas-metragens
Fonte: Arquivo do pesquisador

1.1. INTRODUÇÃO

A grande produção e circulação de imagens, na atualidade, é constante e veloz. Vivemos na era das imagens e nem sempre paramos para analisá-las ou mesmo sequer, sabemos lê-la adequadamente. Essa veiculação atinge todos os públicos e lugares, sem exceção, independente da classe social, faixa etária ou localização geográfica. É possível ter acesso a essa enxurrada de imagens por diversos meios. Elas se propagam e atingem os lugares mais longínquos, principalmente via TV e, nos últimos anos, ganhando mais projeção com o acesso à internet em computadores e de maneira massificada nas telas dos *smartphones*¹.

Ao atingir os mais diversificados públicos, consequentemente, os *smartphones* adentram também em todos os espaços e, por vezes, seu uso acaba se tornando inconveniente quando utilizado em determinadas situações ou ambientes, como por exemplo, a sala de aula. Esses equipamentos têm se configurado item preferido de crianças e adolescentes como forma de expressão, comunicação, distração e entretenimento. Dentro das escolas, os alunos têm portado consigo estes aparelhos e manuseado bastante para os mais variados fins, chegando, com frequência, a interferir no desenvolvimento das aulas. Neste contexto, anunciamos o principal questionamento que move esta pesquisa: Como o *smartphone* pode ser um mediador de conhecimento para a produção de curtas-metragens nas aulas de Arte de modo a aproximar o conteúdo curricular do cotidiano dos alunos?

Sabemos da obrigatoriedade da Arte como componente curricular na Educação Básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9394/96). Sendo assim, é no âmbito da Educação Básica (Ensino Médio) que se situa o desenvolvimento do presente estudo por meio da proposição da linguagem audiovisual como experiência artística de ensino/aprendizagem destinada aos estudantes de uma escola pública. Neste caso específico, o audiovisual é a linguagem que os alunos dispõem para realizar curtas-metragens² utilizando o

¹ *Smartphones* – Aparelho celular que integra diversas funções semelhantes as executadas por um computador pessoal, com recursos avançados que podem ser executados através de programas de aplicativos.

² Curta-metragem – Termo utilizado para caracterizar obra cinematográfica ou videográfica cuja duração é igual ou inferior a 15 minutos, segundo Glossário de Termos Técnicos do Cinema e Audiovisual (2005), da Agência Nacional de Cinema - ANCINE.

smartphone e trazendo à luz algumas problemáticas sociais que, os mesmos, identificam no ambiente escolar. Acreditamos que esta linguagem pode ser potencialmente explorada dentro do ensino de Artes Visuais, na escola, uma vez que, as novas tecnologias digitais estão cada vez mais presentes na sala de aula.

O uso do *smartphone* pelos alunos é visto como ponto negativo para a maioria dos professores que, muitas vezes, não sabe como lidar com esta situação. Deste modo, vislumbramos esse aparelho como um equipamento com muitas possibilidades a serem exploradas na sala de aula, como mais uma ferramenta que pode ser incorporada na prática pedagógica do professor de Artes Visuais, despertando em seu alunado o prazer pela experimentação artística. Ao propor o audiovisual como linguagem a ser trabalhada com os alunos, acreditamos que estes terão identificação e interesse por essa linguagem, já que ela está tão presente no seu cotidiano.

Vale salientar que, a proposta de incluir outras expressões artísticas (cinema, televisão, vídeo, arte em computador, entre outras) decorrentes dos avanços da tecnologia, para além das modalidades tradicionais, bem como fazer uso destes recursos tecnológicos, em sala de aula, para abordagem dos conteúdos curriculares de Artes Visuais, já se encontrava nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's de Arte, do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), em 1998. Encontramos a mesma recomendação do domínio das linguagens das mídias tecnológicas nos PCN's de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Ensino Médio ao defender que, os alunos deste nível de ensino, devem desenvolver competências ao experimentar "fazer trabalhos artísticos em telas informáticas, vídeos, *CD-ROM*, *home page*, dentre outros, integrando as artes audiovisuais" (BRASIL, 2000, p. 52).

Outro documento elaborado pelo Ministério da Educação – MEC que orienta e ressalta a importância da apropriação das novas tecnologias da comunicação e informação pelo professor de Artes Visuais e sua aplicação junto às linguagens artísticas, em sala de aula, é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) tanto voltada ao Ensino Fundamental, quanto ao Ensino Médio.

O apreço pela linguagem audiovisual surgiu ainda na minha infância, através da influência dos conteúdos televisivos que assistia (filmes, desenhos animados, novelas etc.), nas brincadeiras representando cenas das novelas, no sítio Cajuí, de Milagres-Ceará, onde morei até minha adolescência. Ainda recordo os primeiros contatos com a câmera filmadora, no início da década de 1990. Alguns parentes de

São Paulo visitavam seus familiares no referido sítio, nas férias e sempre levavam uma câmera para registrar os moradores em seu dia a dia e, também em momentos festivos. Depois, exibiam aquelas imagens na TV e todos se divertiam assistindo a si mesmos.

O contexto em que estava inserido não me permitia ter experiências significativas com a produção audiovisual, por se tratar de equipamentos caros, principalmente naquela época, década de 1990 e inícios dos anos 2000. O primeiro contato que tive de fato, com o fazer audiovisual foi em 2005, quando cursava o 3º ano do Ensino Médio, na Escola Antônia Lindalva de Moraes, na cidade de Milagres. Na ocasião, minha turma participava de um projeto de Literatura, tendo à frente a professora de Língua Portuguesa, Jucy. Neste projeto fizemos histórias em quadrinhos, peças teatrais e produzimos um curta-metragem, a partir da adaptação do conto literário “O Alienista”, de Machado de Assis.

Anos depois, comecei a produzir filmes com minha família. Realizamos inicialmente, o curta intitulado “A Promessa” (2012), dois documentários: “Engenho de Memórias” (2016), “Manipueira” (2018) e o longa-metragem de ficção: “O Valor do Tesouro Perdido” (2019). Paralelo a essas produções, também desenvolvi outros trabalhos audiovisuais com amigos gravando curtas-metragens, vídeo clipes e uma web série. Algumas dessas produções ganharam destaque e projeção em festivais regionais, nacionais e internacionais, recebendo inclusive premiações³.

A produção audiovisual tem me acompanhado não só nas experiências com minha família e com meus amigos, mas também, tem se expandido para o ambiente escolar onde atuo como professor de Arte da rede estadual de ensino, no Ceará. A princípio, o primeiro contato com a docência, no âmbito da escola pública, se concretizou em 2013, quando na ocasião, fui convocado para assumir o cargo de professor do curso Técnico em Produção de Áudio e Vídeo, na Escola Estadual de Educação Profissional Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau, na cidade de Crato-CE.

³ “Manipueira” (Doc. 2018) – melhor curta documentário no 2º Cine Cariri, na categoria Mostra Caririense. “Aos de Ontem, aos de Sempre” (Experimental. 2018) – Participou de mais de dez festivais a nível nacional entre 2019 e 2020, inclusive ganhando vários prêmios. Entre eles o Curta Taquary-PE (2019), 14ª CINEOP-MG (2019), Cine Tamoio-RJ (2020) e 6º Festival Curta Campos do Jordão-SP (2020). “Engenho de Memórias” (Doc. 2016) escolhido para compor a programação da 20ª Mostra SESC Cariri de Culturas / Crato-CE, em 2018. “O Valor do Tesouro Perdido” (Ficção, 2019) selecionado para a 21ª Mostra SESC de Culturas / Quixadá-CE e Crato-CE, em 2019. “A Gaiola” (Doc. 2020) participou de cinco festivais nacionais em plataformas digitais, entre eles, o do Itaú Cultural: arte como respiro, (2020).

Pude experimentar com os alunos muitas vivências dentro da produção audiovisual, já que o curso estava sendo implantado naquele momento. Enxerguei a possibilidade de levar aos alunos não somente o conhecimento técnico, mas, para além, ampliar a sensibilidade e o olhar para a leitura crítica do mundo por meio da análise e da produção de imagens e sons. Embora estejamos cada vez mais cercados por imagens, isso não quer dizer que estamos aptos a lê-las de maneira adequada, se não tivermos nos apropriado da gramática visual necessária para sua decodificação.

Após encerrar as atividades na E.E.E.P. Maria Violeta Arraes, em 2017, passei a dedicar meu trabalho como docente na Escola de Ensino Médio Prefeito Antônio Conserva Feitosa, em Juazeiro do Norte, onde assumi o cargo de professor do componente Arte, em meados de 2014 e, venho desempenhando este ofício até os dias de hoje. Neste lócus, experimento a Abordagem Triangular (Barbosa 2012), sob a ótica do “fazer”, do “ver” e do “contextualizar” das obras de artes, com meus alunos, nas mais variadas expressões artísticas contidas na linguagem das Artes Visuais, área na qual sou formado pela Universidade Regional do Cariri-URCA.

Para além das atividades envolvendo as linguagens mais tradicionais da arte (desenho, pintura, gravura entre outras), e as linguagens contemporâneas (instalações, performances, intervenções urbanas...), desde o início da minha carreira docente, na escola Conserva Feitosa (como geralmente é chamada), procurei levar os alunos a estudar e experimentar o fazer da linguagem audiovisual em sala de aula.

Reflexos da minha vontade de aprender e vivenciar experiências com a produção audiovisual, ainda enquanto aluno do Ensino Médio, este desejo me acompanhou e fez com que adquirisse estes conhecimentos por via de outros caminhos extraescola. Assim como eu, infelizmente, muitos não tiveram, e/ou ainda não tem, a chance de obter ou ampliar seus conhecimentos artísticos dentro da disciplina de Arte no âmbito escolar, pelo simples fato da falta de professores formados na área.

Toda experiência adquirida no decorrer dos últimos anos, tanto na vivência de produção com minha família e amigos, além da atuação nesta área no âmbito da educação formal impulsionaram o desejo de aprofundar meus conhecimentos por meio da formação continuada no curso do Mestrado Profissional em Artes. Esta foi a oportunidade que encontrei para compreender melhor, de modo crítico, este

universo no qual estou imerso que é a escola. O desenvolvimento deste estudo foi possível graças ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - Brasil (CAPES) – Código de Aperfeiçoamento 001.

O objetivo deste trabalho dissertativo é, de modo geral, analisar como podemos usar o *smartphone* nas aulas de Artes Visuais para a produção de filmes curtas-metragens. Em consonância com este objetivo geral, acrescentamos os objetivos específicos que o consolidam: Analisar como o *smartphone* pode se constituir em uma ferramenta pedagógica mediadora de conhecimentos nas aulas de Artes Visuais; Descrever a experiência vivenciada com a produção de filmes curta-metragem em sala de aula; Analisar a produção técnica e estética dos curtas-metragens produzidos pelos alunos do Ensino Médio mediante o uso de *smartphones* e Analisar comparativamente os curtas-metragens produzidos pelas turmas (A e F) dos 1º anos.

No intuito de conhecer mais a fundo o nosso campo epistemológico, e termos um panorama do que já foi pesquisado relacionando “o fazer” de filmes, a partir do uso do *smartphone* (ou de outros meios tecnológicos) no âmbito escolar, ou suas aproximações, como por exemplo, o uso do aparelho celular como recurso didático e mediador de saberes na sala de aula, realizamos uma explanação sobre a escrita acadêmica no diretório de dissertações e teses da plataforma Sucupira da CAPES. Nesta busca, encontramos basicamente, apenas dissertações de mestrado, a partir de palavras-chaves (audiovisual, celular, celular e escola, curta-metragem, curta-metragem e escola, cinema, cinema e escola, *smartphone*, *smartphone* e escola) relacionadas a nossa pesquisa. Identificamos algumas dissertações desenvolvidas no âmbito de diversas áreas do conhecimento, as quais elencaremos a seguir.

“A linguagem cinematográfica na escola: o processo de produção de filmes na sala de aula como prática pedagógica” (2011), de Nelson Vieira da Fonseca Faria – UNESP; “Nas Mãos dos Jovens: modalidades de uso do celular para produção de vídeos no contexto de uma escola pública” (2012), de Leyberson Lelis Chaves Pedrosa - UNB; “Uma sequência didática estruturada para integração do *smartphone* às atividades em sala de aula: desenvolvimento de um aplicativo para a eletrodinâmica” (2016), de Uliseses José Raminelli - UNESP; “O uso do *smartphone* em atividades educativas: considerações a partir de uma experiência com alunos do ensino fundamental (2016), de Alexandre Gasparotti Nunes - USP; “O celular como novo dispositivo para a imagem audiovisual (2017), de Adriano Chagas dos Santos

- UFF; Jovens e seus celulares: narrativas audiovisuais produzidas nas ocupações de 2015 (2017), de Valesca Canabarro Dios PUC-SP; Luz, Câmera, Ação: uma experiência com o cinema no ensino de artes na escola (2018), de Ricardo Nunes Coringa - UFRN.

A metodologia adotada para o desenvolvimento deste trabalho foi a pesquisa de natureza qualitativa descritiva. Em conformidade com algumas características apontadas por Moreira (2002), podemos afirmar que este tipo de pesquisa orienta seus estudos a partir da interpretação dos fenômenos do mundo real, tal qual se apresenta, com interesse na investigação de fatos pautados nas vivências de pessoas. O que importa nesta linha de pesquisa é a análise do problema, de modo processual, e não o resultado. O pesquisador mantém contato frequente com as experiências diárias dos indivíduos envolvidos no estudo. Nesta relação dinâmica, o desenvolvimento planejado pelo investigador pode vir a sofrer influências e alterações em virtude de acontecimentos observados. Neste contexto, a pesquisa qualitativa visa a interpretação indutiva e subjetiva dos fatos, já que o que está em jogo é a análise de ocorrências e características imensuráveis, peculiares a um grupo de sujeitos examinados.

O método que embasa a pesquisa desta dissertação é a Pesquisa-Ação, a qual norteou todo o processo necessário para a construção do conhecimento aqui abordado. A Pesquisa-Ação, em linhas gerais, de acordo com Thiollent (2007), situa-se no âmbito da pesquisa social de caráter empírico e prescinde a participação de pesquisadores e indivíduos envolvidos numa situação/problema atuando conjuntamente em busca de solução para um problema comum. Ainda segundo o mesmo autor, este método objetiva “dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora” (Thiollent, 2007, p. 10).

Entende-se neste contexto que, a pesquisa em questão, incumbiu ao professor a condição de pesquisador/participante e aos alunos a qualidade de participantes/colaboradores. Deste modo, estes sujeitos sociais encontraram-se envoltos em uma pesquisa associada a uma ação colaborativa, de constante interação, que buscou respostas para a seguinte problemática investigada: como o *smartphone* pode ser um mediador de conhecimento para produção de curtas-

metragens nas aulas do componente Arte, de modo a aproximar o conteúdo curricular do cotidiano dos alunos?

Neste caso, situamos a ação executada no ambiente escolar, onde o professor/pesquisador planejou e direcionou atividades durante as aulas de Arte, que culminaram na produção de curtas-metragens mediante o manuseio do *smartphone* por parte dos alunos incluídos na situação investigada. Ou seja, como afirma Thiollent (2007, p. 18), “com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados”, atuando junto aos participantes representativos de um grupo. Estes participantes, por sua vez, ocupam posição relevante neste processo, já que eles são integrantes fundamentais no desenvolvimento das ações direcionadas a modificar a realidade, na qual está imersa.

Todo o processo aplicado nesta vivência foi pensado, planejado, desenvolvido, registrado e analisado pelo professor/pesquisador a fim de compreender os fatos em torno do estudo pretendido. Sendo assim, a Pesquisa-Ação se constitui num método em que os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas (THIOLLENT, 2007).

O professor/pesquisador coloca-se em campo atuando efetivamente na condução dos procedimentos aplicados, acompanhando e registrando o desenrolar das práticas a fim de colher dados para análise crítica e, posteriormente, apresentação dos resultados obtidos. No método de Pesquisa-Ação Thiollent (2007, p.29) ressalta que: “os pesquisadores recorrem a métodos e técnicas de grupos para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação, e também técnicas de registro, de procedimento e de exposição de resultados”.

Para compreender a experiência aplicada nas aulas de Arte, adotando o *smartphone* como instrumento pedagógico na construção de saberes das artes audiovisuais, todo o processo foi registrado pelo professor pesquisador a fim de produzir material para, posteriormente, realizar a análise crítica dos dados coletados. As atividades desenvolvidas foram registradas e arquivadas por meio de fontes variadas como: registros das aulas por escrito e em fotografias, relatórios das vivências redigidos pelos alunos, áudios das rodas de conversas sobre os curtas-metragens, além dos próprios filmes curtas-metragens produzidos pelos discentes.

No presente estudo contamos com a participação de 73 alunos divididos entre duas turmas (A e F) dos 1º anos do Ensino Médio, com idades entre 14 e 20 anos, sendo que destes, 37 são do sexo feminino e 36 do sexo masculino. As práticas das ações pedagógicas aconteceram nos horários destinados às aulas de Arte, tanto no espaço da sala de aula quanto no pátio da Escola Estadual Prefeito Antônio Conserva Feitosa, durante o período de três bimestres, compreendidos entre os meses de fevereiro a novembro de 2019.

Buscamos dialogar com diversos autores no tecer desta dissertação a fim de solidificar a fundamentação teórica dando amplitude às discussões em torno do nosso campo epistemológico. Sendo assim, abrimos o diálogo com o pensamento de Orofino (2005) e Duarte (2009) ao tratar da importância do cinema no contexto da educação escolar e o reconhecimento desta linguagem como proposta pedagógica a ser adotada na sala de aula, auxiliando na alfabetização dos estudantes em todos os aspectos. Nesta mesma direção, apontamos Barbosa (2012) como outro expoente ao defender a alfabetização dos sujeitos de modo integral, sobretudo a alfabetização para as imagens, sejam elas fixas ou em movimento. A autora defende que os indivíduos tenham acesso a Arte na escola desde cedo e que ela seja aplicada pelos educadores a partir da proposta que ela mesma sistematizou e chamou de Abordagem Triangular. Tal proposta se caracteriza pela abordagem de três eixos que a sustentam: o fazer artístico, o ver e a contextualização da obra de arte.

Estruturamos o corpo desta dissertação em quatro capítulos, tendo como parâmetro para intitulá-los alguns termos utilizados no processo de realização de um filme, a saber: “Pré-produção”, “Preparando o Set de Gravação”, “Produção” e “Pós-Produção”.

PRÉ-PRODUÇÃO é o título do primeiro capítulo que abre este trabalho e corresponde a introdução. Aqui, apontamos a justificativa, os objetivos, a metodologia e os principais autores que embasam este estudo. No cinema, a pré-produção indica a fase de preparação e organização de tudo que antecede as gravações.

O segundo capítulo intitulamos PREPARANDO O SET DE GRAVAÇÃO, que numa produção cinematográfica é a etapa correspondente a montagem do espaço destinado a gravação de cenas. Nesta perspectiva, este bloco prepara o terreno para chegar ao nosso objeto de estudo. Discorreremos sobre reflexões acerca do uso das

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação-TDICs no cotidiano dos indivíduos e o impacto que eles provocam em suas vidas. Além disso, colocamos no centro da discussão a utilização dos *smartphones* como possibilidade a ser explorada pelos arte/educadores para fins didáticos, apontando este aparelho não como um vilão (como muitos professores o enxergam), mas como elemento agregador de aprendizagens e experiências enriquecedoras para a formação dos educandos. Neste capítulo ainda abordamos a produção audiovisual sob a ótica da Abordagem Triangular (ver/fazer/contextualizar) sugerida por Barbosa (2012), como potencial atividade de promoção de experiências artísticas e expansão do ensino/aprendizagem em Artes Visuais, no contexto da educação pública.

No capítulo que segue, denominado PRODUÇÃO, fase de gravação de cenas em um filme, nos debruçamos sobre o perfil da Escola Prefeito Antônio Conserva Feitosa, onde se deu a aplicação da pesquisa. Assim como, detalhamos os relatos das vivências protagonizadas pelos alunos de duas turmas distintas do 1º ano do Ensino Médio (1º A e F), ao produzir seus curtas-metragens sob a luz de duas perspectivas: a primeira, a partir de suas experiências empíricas de apreciação de filmes, séries, novelas entre outros produtos audiovisuais durante suas rotinas; a segunda, através de orientações e aplicação de conteúdos referentes a linguagem audiovisual, a qual os alunos aprofundaram os conhecimentos e colocaram em prática a partir deste conteúdo.

O quarto capítulo intitulado PÓS-PRODUÇÃO termo que designa a etapa de edição e finalização do material gravado, traz a análise individual e comparativa acerca da qualidade técnica e estética dos dois modos de produção dos filmes curtas-metragens elaborados pelos alunos das duas turmas acima citadas.

Logo após, apontamos o tópico MIXAGEM, aludindo, no cinema, à ação de juntar e combinar diferentes sons (diálogos, ruídos e trilha musical) provenientes de fontes distintas com o intuito de enaltecer determinada cena, em que discorreremos sobre as considerações finais a respeito da pesquisa desenvolvida. E, por fim, o item CRÉDITOS, título ou reconhecimento à contribuição de pessoas ao filme, elenca a relação de autores consultados para construir nosso referencial teórico.

CAPÍTULO 2

PREPARANDO O SET DE GRAVAÇÃO

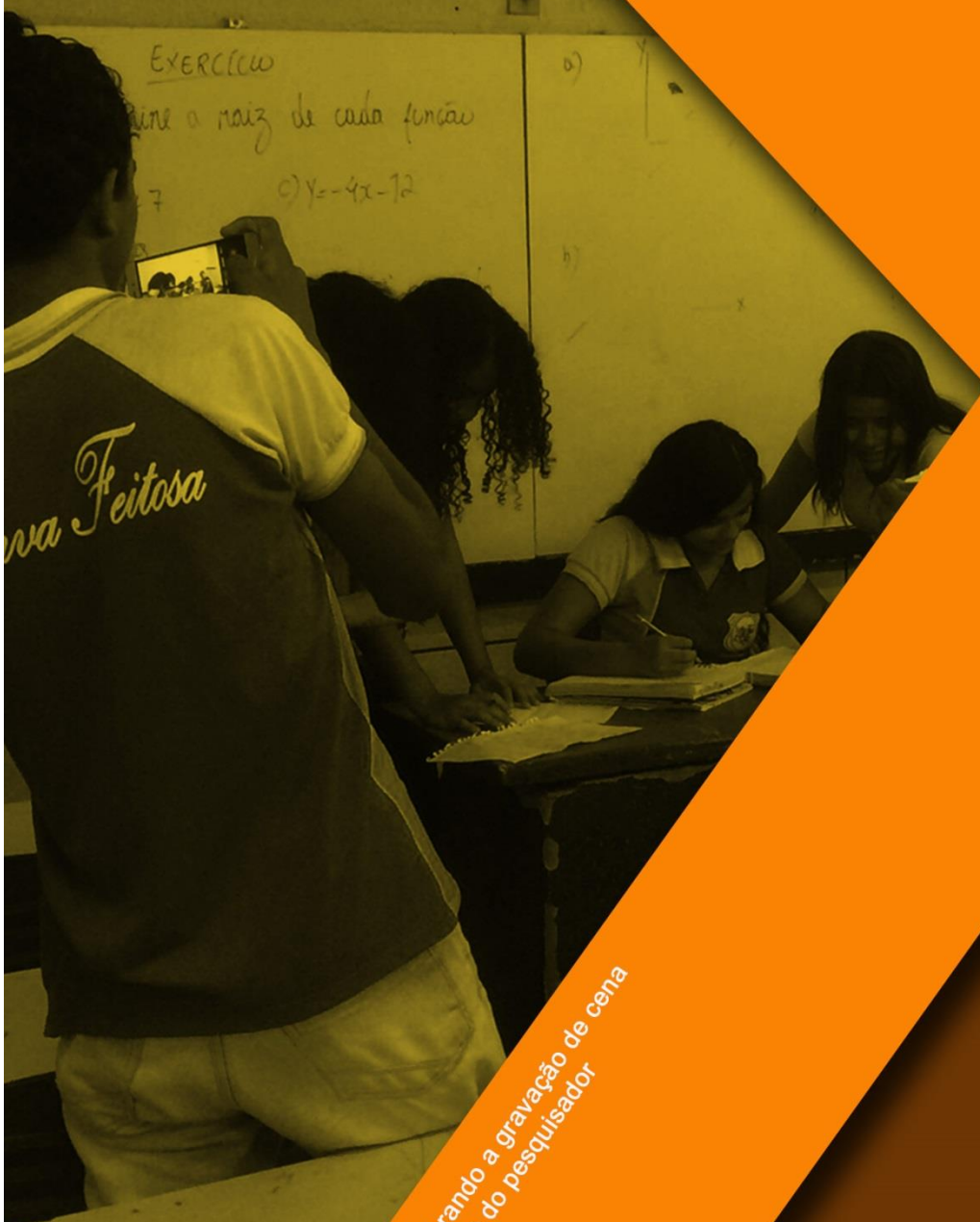


Foto - Preparando a gravação de cena
Fonte: Arquivo do pesquisador

2.1. USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS)

Em toda parte, para onde quer que formos ou olharmos, não há como fugir das novas tecnologias que invadiram o mundo contemporâneo. Durante as últimas décadas, vivenciamos o crescente avanço da tecnologia, de modo que, ela está cada vez mais presente em nossas vidas. Os aparelhos eletrônicos e digitais como, computadores, videogames, *tablets*, *smartphones*, entre outros, somaram-se às mídias tradicionais (rádio, TV, cinema, jornais e revistas) e tornaram-se aparelhos acessíveis, democraticamente, permitindo que grande parte da população pudesse ter acesso às informações, sobretudo, com o advento da internet. Para Sérgio Vilaça (2013, p. 129):

[...] esse novo sistema hipermídia pós-moderno, chamado internet, que além de disponibilizar uma infinidade de conteúdos dos mais diversos tipos, ser a porta de entrada para novos modelos de negócio e facilitar a comunicação em nível global, se concretiza como janela democrática para a exibição audiovisual.

Nos últimos anos, os brasileiros já vêm experienciando o uso da interatividade entre os indivíduos por meio do sistema hipermídia (internet), como comentado por Vilaça na citação acima, a qual permite aos seus usuários o acesso aos mais distintos conteúdos através de textos, áudios, imagens fotográficas e audiovisuais. O contato com as tecnologias digitais da informação e comunicação tem gerado profundas mudanças na rotina daqueles que dependem dela para trabalhar ou apenas como meio de socialização e/ou distração.

O uso destes equipamentos tem facilitado a vida de muita gente, permitindo a comunicação imediata, diminuindo distâncias entre as pessoas, auxiliando na resolução de problemas, otimizando o tempo, levando acesso à informação e conhecimento. Mas por outro lado, tem provocado efeitos nocivos quando usado em excesso ou inadequadamente. As TDICs provocaram uma reorganização das sociedades contemporâneas no tocante aos parâmetros das relações pessoais, sociais, comportamentais, bem como, incentivou o aumento da fabricação excessiva de produtos industriais tecnológicos, forçando o consumo imediato por parte dos

usuários. Sobre as tecnologias no mundo contemporâneo, Pires (2010, p. 283) nos lembra que:

Vale ressaltar que, no atual momento civilizatório, a tecnologia não agrega somente novos artefatos e novos modos de fazer, introduz também outra dinâmica em que o tempo e o espaço são reelaborados, produzindo novas formas de relacionamento entre as pessoas. Estas continuam buscando um sentido para sua existência que, para Bakhtin (2003), é encontrado nas relações estabelecidas por intermédio da linguagem, portanto, na comunicação.

Os aparelhos celulares podem ser um exemplo para a assertiva de Pires (2010) e eles têm se tornado máquinas sofisticadas e invadido nosso dia a dia, deixando-nos conectados o tempo inteiro, seja em nossos quartos, na hora das refeições, dentro do ônibus, no trajeto para escola ou para o trabalho. Esse aparelho móvel converteu-se numa extensão do nosso corpo e, a cada dia, tendemos a depender dele, recorrentemente, para tudo. Difícil até controlar seu uso, ou até mesmo, viver sem ele.

O fato é que, este dispositivo eletrônico tem se configurado como um minicomputador, instrumento de múltiplas utilidades, seja para o trabalho, para a comunicação, para as relações sociais e/ou entretenimento, por meio de uma infinidade de aplicativos disponíveis para diversas funcionalidades. Por meio dele, milhões de pessoas têm acesso aos mais variados conteúdos em textos, fotos e vídeos. Conteúdos esses que chegam das mais diversas formas: propagandas, *memes*⁴, reportagens, *fake news*⁵, filmes, entrevistas, jogos eletrônicos etc., inclusive nele é possível assistir a um filme inteiro dentro de um ônibus, em casa, no intervalo do trabalho. Enfim, em diversos espaços já é possível através do aparelho celular até produzir a sétima arte.

Com tanta informação em nossas mãos, como lidamos com tudo isso? Como processamos esta carga de dados que nos chega a todo o momento? Como nos apropriamos do que realmente é importante? É necessário filtrarmos o que nos chega. Nem tudo que está na internet nos serve ou nos acrescenta algo útil. Ter o

⁴ *Meme* – No contexto da internet, é o termo usado para designar algo que se espalha rapidamente pela *web*, geralmente, está ligada a uma ideia ou conceito de imagens, vídeos, GIFs que remete ao humor.

⁵ *Fake News* – Notícias inverídicas divulgadas e compartilhadas através de jornais impressos, rádio, TV e, principalmente, tornando-se comum sua difusão via mídias sociais, com o intuito de provocar nas pessoas determinados comportamentos ou influenciá-las de alguma maneira.

olhar crítico para aquilo que acessamos, nos torna pessoas mais seletivas e capazes de enxergar nossa cultura de maneira singular, compreendendo a nós mesmos, enquanto sujeitos, e o contexto ao qual estamos imersos. Os meios de comunicação de massa usam seus meios para seduzir e ludibriar aqueles que não desenvolveram o senso crítico. Segundo Isabel Orofino (2005, p. 44) esses mecanismos ocorrem porque:

[...] a grande tendência é a de que os textos midiáticos façam prevalecer as representações dominantes que sustentam o ideário de uma sociedade de consumo excludente, que incentiva o descartável e o predatório. E ainda, em termos de representação de papéis sociais, são dominantes os tipos que reproduzem uma ordem classista e patriarcal onde não sobressaem questões sobre emancipação dos direitos da mulher, negros, indígenas, homossexuais, crianças, idosos, portadores de necessidades especiais, entre outras minorias.

A utilização dos *smartphones* tem alterado, consideravelmente, a maneira como nos relacionamos com as pessoas a nossa volta. As relações pessoais têm se tornado cada vez mais banais, frias, distantes e solitárias. Quantas vezes já presenciamos ou deixamos de dialogar com nossos parentes e amigos, em casa ou em ambientes socializáveis, para acessar as redes sociais, jogos ou interagir com indivíduos que se encontram distantes geograficamente? Ao mesmo tempo em que os meios tecnológicos nos deixam conectados, também criam um distanciamento físico entre os sujeitos. A experiência do contato físico, do olho no olho, o estar presente corporalmente se encontram ameaçados. Sendo assim, “sabemos que nenhuma prática substitui a outra e que a realidade imediata não pode ser substituída pela virtual” (FANTIN, 2006, p. 60).

A autora nos alerta sobre esta nova forma de interação entre as pessoas, sobretudo, a respeito do que ela denomina como cibercultura infantil, que pode ser muito bem aplicada ao público em geral.

A discussão sobre **cibercultura infantil** é complexa e contraditória. Remete para o movimento de individualização e uma certa pseudo-socialização das crianças e da nossa sociedade, onde a liberdade da web permite ao sujeito “falar” com o amigo virtual do outro lado do planeta, ao mesmo tempo em que ele não conhece nem fala com o vizinho que mora ao lado de sua casa ou na frente de seu apartamento (FANTIN, 2006, p. 58).

A realidade virtual cria a ilusão de que, a todo instante, estamos acompanhados por milhares de amigos e seguidores. Amizades estas, as quais grande parte, nunca vimos, ou teremos oportunidade de encontrarmos pessoalmente. Embora tenhamos vínculos através das redes sociais com estas pessoas, há casos que, nem sequer, chegamos a iniciar uma conversa com elas por meio da ferramenta do bate-papo⁶ ou *direct*⁷. Ousamos chamá-las de amigos/as, mas estas, por vezes, não curtem ou comentam nossas postagens, em alguns casos, habitam o outro lado do planeta e nem ao menos sabemos como elas realmente vivem, ou se são confiáveis. Tendemos a expor, muitas vezes, em excesso, tudo o que fazemos, cada passo da nossa rotina. Por exemplo, postamos em nossas redes sociais nossas realizações pessoais ou profissionais, as viagens, os amores, os eventos em família etc. Geralmente, todas estas imagens estão permeadas por sorrisos e momentos felizes. Todos estes hábitos, praticados rotineiramente por milhares de pessoas, têm se manifestado e intensificado, sobretudo, a partir da inserção dos *smartphones* nas sociedades contemporâneas.

Para além de um mero aparelho utilizado como instrumento de trabalho, comunicação ou para entretenimento, os conteúdos acessados nas redes sociais acabam por influenciar nos nossos hábitos comportamentais. A TV, o cinema, as revistas, entre outros meios de comunicação ganharam mais uma aliada: a internet, para dar continuidade à tarefa de conquistar consumidores e adeptos aos seus modelos idealizados para a construção de uma sociedade marcada por padrões instituídos. Sendo assim, por vezes, inconscientemente, acabamos reproduzindo determinados comportamentos ditados por estas mídias: ao adotar gírias, ao cortar ou pintar o cabelo igual ao do jogador de futebol que sigo na rede social, ao adquirir determinada roupa ou acessório semelhante ao usado pela celebridade que vi no *story*⁸ etc. A esse respeito Fantin (2006, p. 50) comenta que:

[...] sabemos que o *habitus* que compõe as maneiras de agir e de pensar dos indivíduos nas sociedades contemporâneas vem sendo cada vez mais

⁶ Bate papo – Ferramenta disponibilizada por algumas redes sociais, como o *Facebook*, por exemplo, que permite a comunicação via mensagens de texto, envio de imagens, áudios, além de chamadas por voz e vídeo.

⁷ *Direct* – Recurso de mensagem do *Instagram* em que o usuário pode trocar mensagens, compartilhar fotos e vídeos com seus seguidores de modo privado.

⁸ *Story* – Ferramenta em que os usuários do aplicativo *Instagram* podem interagir com seus amigos e seguidores através de postagens e compartilhamentos de fotos e vídeos curtos, os quais ficam disponíveis por um prazo de 24 horas.

construído a partir das diferentes mídias numa perspectiva de uniformização em escala planetária, apesar das diferenças culturais sociais e de capital cultural.

Todo esse contexto, moldado a partir da inserção das novas mídias introduzidas em todos os âmbitos da sociedade contemporânea acabam gerando grande impacto no modo como as pessoas pensam, agem e percebem o mundo a sua volta. A cada década que avançamos, torna-se perceptível as mudanças entre os estilos de vida, em relação às brincadeiras das gerações infantis de hoje, em contraposição às aquelas de dez, quinze ou vinte anos. Raramente, vemos crianças correndo, brincando de pega-pega, cantando rodas de ciranda, pulando corda ou empinando pipa pelas ruas da cidade, mesmo em contextos menos populosos, como nas zonas rurais.

Os jogos eletrônicos e digitais caíram no gosto e nas mãos de crianças e adolescentes de um modo que chega a ser hipnotizante. Eles, desde cedo, já crescem rodeados por estes aparelhos que estimulam todos os sentidos. São atraídos pelas sonoridades, pelos coloridos e movimentos dos elementos na tela e ainda podem, com um simples toque, realizar os comandos que desejarem. Fantin (2006, p. 49) acredita que:

A cultura lúdica atual está muito orientada para a manipulação de objetos, e as manipulações com os jogos eletrônicos, videogames e jogos de computadores vão desenvolver novas estruturas de brincadeiras e novas representações. Assim, o brinquedo e a brincadeira inserem-se na cultura lúdica através de uma apropriação ativa, deixando-se envolver por práticas de brincadeiras anteriores. Composta pelas estruturas das brincadeiras e por manipulações cada vez mais reatualizadas, a cultura lúdica também é simbólica, suporte de representações, sendo ao mesmo tempo imaginação, relatos e histórias.

Os pais também têm sua parcela de responsabilidade neste processo de adesão dos seus filhos ao uso exacerbado das novas tecnologias. Por vezes, tornando a criança extremamente mal acostumada e viciada na utilização destes eletrônicos e aparelhos digitais, quando seus genitores não impõem limites e atendem aos desejos impulsivos dos seus filhos. O ideal seria estimular as brincadeiras tradicionais buscando equilíbrio entre elas e os jogos eletrônicos digitais de modo a promover o desenvolvimento emocional motor e intelectual das crianças e dos adolescentes. É preciso buscar soluções viáveis para que encontremos a luz no fim do túnel. Quanto a isso, Orofino (2005, p. 46) argumenta que:

Enquanto pais e educadores, muitas vezes optamos pelo silêncio em vez do diálogo, pois não conhecemos o universo cibernético por onde as mentes criativas dos nossos filhos e alunos navegam horas a fio nos confins do mundo digitalizado do computador, da internet e da tela da TV. Certamente o silêncio não deve ser o caminho. A família e a escola juntas precisam se abrir para o diálogo sobre o que se passa na imaginação criativa nos momentos de entretenimento dos adolescentes e crianças.

Certamente, como sugere Isabel Orofino, o diálogo é a melhor alternativa, para orientar os filhos sobre o uso adequado das novas tecnologias de informação e comunicação, administrando o tempo de acesso e acompanhando-os em relação aos conteúdos vistos na internet. Este espaço virtual possibilita o acesso a uma infinidade de informações, e estas têm de ser canalizadas e aproveitadas no auxílio ao desenvolvimento integral das crianças e jovens.

A geração oriunda das duas últimas décadas desse milênio tem grande facilidade para manusear esses equipamentos, uma vez que, ela já nasceu inserida em uma sociedade totalmente conectada. São pessoas, como sugere Fantin (2006, p. 57), “[...] imersas num mundo midiático vivendo com extrema naturalidade as mais diversas relações com a tecnologia”. Corroborando com o pensamento da autora citada, Devides (2018, p. 17) diz que, “[...] para os chamados nativos digitais, toda a parafernália de artefatos é absolutamente comum”. As crianças e os jovens rapidamente se adaptam aos botões, aos toques das telas que emitem comandos, e assim, vivem suas experiências solitárias na relação homem-máquina. Devides (idem) continua:

Videogames, *smartphones*, navegação por GPS, comunicação instantânea por áudio e vídeo, arquivamento de acervos na nuvem, utensílios domésticos conectados à internet são apenas alguns dos equipamentos e recursos que, para os nascidos em tempos analógicos, podem causar dificuldades e até mesmo isolamento.

Corroboramos com o pensamento de Devides (2018) quando anuncia essa geração tecnológica e apontamos que, ultimamente, os aparelhos eletrônicos e digitais têm proporcionado outros modos diferenciados, de outrora, das crianças brincarem e se socializarem em relação a interação dinâmica das diversões infantis. O modo de vida da sociedade contemporânea tem aprisionado, cada vez mais, as crianças e os adolescentes em suas residências, não possibilitando maiores

aberturas para que eles tenham vivências e aprendizagens mais amplas e concretas em contato com a realidade circundante. Citando o pensamento de Buckingham (2000) sobre o contexto da cultura inglesa, Fantin (2006) afirma que:

[...] nos últimos cinquenta anos o tempo livre das crianças está cada vez mais privatizado e submetido à supervisão dos adultos, sendo que o que antes era o principal destino - os espaços públicos como ruas, praças e parques - cedeu lugar aos espaços privados e aos ambientes familiares como as casas e condomínios. Diante da preocupação com os perigos estranhos, o aumento da violência, o tráfico e outras ameaças do mundo exterior, a casa se tornou, uma alternativa tecnologicamente rica. (BUCKINGHAM, (1995), Apud FANTIN, 2006, p. 56).

Na maioria das vezes, um dos únicos espaços que ainda proporciona a integração entre crianças, adolescentes e jovens de maneira mais abrangente é a instituição escolar. É aqui onde eles têm acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento de atividades recreativas, interação e convivência diária com colegas, com seus educadores, funcionários e acima de tudo, têm a oportunidade de se desenvolverem enquanto cidadãos. No entanto, a escola tem enfrentado um grande desafio, nas últimas décadas, para dividir a atenção dos alunos entre os conteúdos curriculares ministrados em sala de aula e as telas atrativas dos *smartphones*.

É recorrente flagrarmos nas aulas e nos intervalos, muitos alunos compenetrados em seus *smartphones* conversando através das redes sociais, jogando, postando, curtindo e compartilhando áudios, fotos e vídeos. Mesmo que exista a Lei nº 14.146⁹, de 25.06.2008, no estado do Ceará, lócus desse nosso estudo, proibindo o uso do aparelho durante a aula, os professores têm encontrado dificuldades e resistência por parte dos alunos para cumprir o que ela determina. Ao discorrer sobre a inserção da tecnologia nos contextos sociais e como isso tem afetado a rotina da instituição escolar, Vilaça expõe que:

A questão da presença maciça das tecnologias no nosso cotidiano vem provocando mudanças em todos os setores da sociedade. O ensino formal, por exemplo, vem, há algum tempo, sendo forçado a se adaptar a esse novo paradigma. Os polos de formação descentralizaram-se e tendem a intensificar cada vez mais as possibilidades de se obterem informações e mesmo conhecimentos por meio de outros mecanismos fora do ambiente

⁹ Lei nº 14.146, de 25.06.2008: Art. 1º Ficam os alunos proibidos de utilizar telefone celular, *walkman*, *discman*, MP3 *player*, MP4 *player*, iPod, bip, *pager* e outros aparelhos similares, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Ceará, durante o horário das aulas.

escolar. Os professores também estão tendo que rever seus métodos tradicionais de ensino, pois os alunos chegam à sala de aula carregados de informações absorvidas por meio de interações com diferentes dispositivos tecnológicos (IDEM, 2013 p. 139).

Não há dúvidas de que é necessário e urgente pensar, debater e implementar uma profunda revolução nos moldes de ensinar e aprender, no âmbito do ensino formal após a invasão das tecnologias via aparelho celular no espaço escolar. Diante de todas as mudanças ocorridas na sociedade, nos últimos tempos, sobretudo, no tocante ao avanço da tecnologia, a escola carece atualizar-se e vestir-se com a nova roupagem, aderindo aos benefícios que as novas tecnologias da comunicação e informação podem promover. Desse modo, acreditamos que a escola, através dos seus professores capacitados, pode promover o (re)encontro de seus alunos com as novas tecnologias digitais de maneira significativa, explorando essas ferramentas com o intuito de ampliar experiências e expandir o conhecimento de mundo, dentro e fora da sala de aula.

Pensando por este viés, apostamos no uso dos *smartphones* como possibilidade educativa que os docentes podem utilizar para diversos fins em suas aulas. As potencialidades oferecidas por este aparelho, através dos diversos aplicativos que dispõe, ajudará o professor no desenvolvimento de aulas dinâmicas, auxiliando-o em sua prática pedagógica e promovendo um ensino/aprendizagem mais eficaz aos seus discentes.

Vislumbramos a eficiência de um ensino/aprendizagem satisfatório aproximando o conteúdo curricular daquilo que os nossos alunos vivenciam cotidianamente. Considerando que a maioria dos adolescentes que frequentam a escola são portadores de *smartphones*, e tem contato diário com textos e imagens fotográficas e audiovisuais publicados em suas redes sociais, chegamos ao seguinte questionamento: Por que não trabalhar com o *smartphone* estes elementos (textos, sons e imagens) tão presentes no dia a dia dos nossos alunos, na disciplina de Arte, já que os mesmos constituem uma linguagem audiovisual? E porque não se utilizar desse aparelho para criação de curtas-metragens produzidos por eles no espaço escolar?

2.2. ESCOLA E DOCÊNCIA A PARTIR DA INSERÇÃO DAS TDICS

Ao tratarmos da inserção das novas tecnologias no território da educação formal, devemos lembrar que, não é recente a preocupação de promover esta educação tecnológica nas escolas brasileiras. No entanto, sabemos que a implantação deste tipo de educação, em um país de dimensões continentais como o nosso não seria nada fácil, tampouco se daria de maneira imediata. Basta olharmos para a realidade da maioria das instituições escolares onde atuamos diariamente e logo, daremos conta de que ainda estamos muito distantes de alcançarmos a escola ideal no que se refere ao uso eficiente e à disponibilidade de todos os tipos de tecnologias viabilizadas na contemporaneidade.

No Brasil, nos anos de 1990, a principal proposta de construir um currículo escolar que integrasse as tecnologias à educação, se deu a partir da reforma instaurada pela Lei número 9.394/96 que implantou a nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Esta Lei foi a responsável pela criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's pelo Ministério da Educação direcionados a todas as disciplinas do Ensino Fundamental e Ensino médio, posteriormente.

Ao debruçarmos nossa leitura a respeito do PCN de Arte, por exemplo, nos deparamos, em diversos momentos, com a orientação do uso das tecnologias em sala de aula e fora dela. A princípio, esta recomendação aparece em um dos seus objetivos gerais, no qual, o ensino de Arte deverá se estruturar, de modo que, os alunos ao final do Ensino Fundamental sejam capazes de:

Buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, diapositivos, vídeos, discos, cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias (BRASIL, 1998, p. 54).

O PCN de Arte ressalta a importância da apropriação das tecnologias no contexto escolar, tanto pelos professores quanto pelos alunos, por considerar que “[...] o fenômeno artístico está presente em diferentes manifestações que compõe os acervos da cultura popular, erudita, modernos meios de comunicação e novas tecnologias (BRASIL, 1998, p. 51). Deste modo, espera-se que os alunos amplifiquem suas capacidades de criação, experiências e possibilidades do uso de materiais e técnicas existentes na contemporaneidade, desenvolvendo a imaginação, a sensibilidade e a percepção.

Levando em consideração a crescente demanda do mundo contemporâneo diante da utilização da visualidade em grandes proporções, o campo de abrangência das Artes Visuais se expandiu, abraçando novas modalidades artísticas (vídeo, instalação, fotografia...) surgidas em decorrência do avanço da tecnologia. Diante deste cenário, os currículos escolares adaptaram-se para contemplar as necessidades da sociedade atual, no tocante as relações estabelecidas, entre os sujeitos e o mundo de visualidades manifestadas por meio de linguagens artísticas tradicionais e/ou por aquelas linguagens da arte mediadas por suportes tecnológicos.

Pensando a educação visual como um conjunto de ações relacionadas que articulem a produção artística individual e coletiva, o conhecimento, a reflexão crítica, entre outras experiências significativas de aprendizagem, o PCN de Arte apresenta em dois, dos seus três blocos de conteúdo, sugestões para utilização das tecnologias destinadas às aulas de Artes Visuais. O primeiro bloco, intitulado, “Os processos de expressão e comunicação na prática dos alunos”, aponta uma diversidade de materiais e técnicas (dentre elas, aquelas mediadas pelas tecnologias) que os discentes devem experimentar no seu fazer artístico ao longo do Ensino Fundamental, como constataremos a seguir:

- As artes visuais no fazer dos alunos: desenho, pintura, colagem, escultura, gravura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, histórias em quadrinhos, produções informatizadas;
- Reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem visual representando, expressando e comunicando por imagens: desenho, pintura, gravura, modelagem, escultura, colagem, construção, fotografia, cinema, vídeo, televisão, informática, eletrografia;
- Experimentação, utilização e pesquisa de materiais e técnicas artísticas (pincéis, lápis, giz de cera, papéis, tintas, argila, goivas) e outros meios (máquinas fotográficas, vídeos, aparelhos de computação e de reprografia) (BRASIL, 1998, p. 62-63).

No segundo bloco, denominado, “As Artes Visuais como objeto de apreciação significativa” encontramos elementos que apontam para o encontro dos alunos com o objeto artístico, momento no qual, se dá a leitura visual. Dentre outros pontos citados no texto do PCN de Arte, destacamos dois, que se referem à algumas linguagens artísticas ligadas as novas tecnologias:

- Contato sensível, reconhecimento, observação e experimentação de leitura das formas visuais em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, telas de

computador, publicações, publicidade, desenho industrial, desenho animado;

- Fala, escrita e outros registros (gráfico, audiográfico, pictórico, sonoro, dramático, videográfico) sobre as questões trabalhadas na apreciação das imagens (BRASIL, 1998, p. 64).

Em relação aos PCN's para o Ensino Médio, estes só foram elaborados anos mais tarde, no ano 2.000. As diretrizes elaboradas para o componente Arte foi incorporada à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias juntamente com outras disciplinas do currículo, a saber: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Informática.

Em sua estrutura, o texto do componente Arte, por sua vez, apresenta uma atualização dos termos, se comparado ao Parâmetro direcionado ao Ensino Fundamental. Esta versão insere em sua proposta de ensino/aprendizagem as novas mídias tecnológicas incorporadas na sociedade no final dos anos 90 do século XX. Por sua vez, acrescenta a terminologia “artes audiovisuais” junto às demais linguagens das artes, num gesto de reconhecimento da sua importância e influência frente a veiculação desta linguagem no mundo contemporâneo, como constatamos a seguir:

As diretrizes enunciadas aqui buscam contribuir para o fortalecimento da experiência sensível e inventiva dos estudantes, e para o exercício da cidadania e da ética construtora de identidades artísticas. Esse fortalecimento se faz dando continuidade aos conhecimentos de arte desenvolvidos na educação infantil e fundamental em **música, artes visuais, dança e teatro**, ampliando saberes para outras manifestações, como as **artes audiovisuais** (BRASIL, 2000, p. 46).

Para o PCN de Arte é fundamental que no Ensino Médio haja a continuidade do contato dos jovens com a arte. É nesta fase que os adolescentes vão definindo e firmando sua personalidade, seus gostos estéticos e sua identidade. Neste processo de descoberta do seu eu, a arte pode ser uma mediadora de saberes, experiências e reconhecimento de sua própria cultura. Diante disso, as diretrizes formuladas para o currículo de Arte se preocupam com a inserção de instrumentos tecnológicos contemporâneos no âmbito escolar para que os jovens desenvolvam sua capacidade imaginativa, criativa, sensível, expressiva e crítica-reflexiva diante da realidade que se apresenta. Os conhecimentos práticos e teóricos em artes visuais poderão ser exercitados levando-se em conta a apropriação das novas tecnologias de

comunicação e informação a fim de desenvolver as seguintes Competências, de acordo com o PCN de Arte para o Ensino Médio:

Competências de produção em artes visuais podem ser adquiridas por adolescentes, jovens e adultos, tais como:

- Fazer trabalhos artísticos, como desenhos, pinturas, gravuras, modelagens, esculturas, fotografias, reprografias, ambientes de vitrines, cenários, *design*, artes gráficas (folhetos, cartazes, capas de discos, encartes, logotipos, dentre outros);
- Saber fazer trabalhos artísticos em tela informáticas, vídeos, *CD-ROM*, *home page*, dentre outros, integrando as artes audiovisuais;
- Analisar os sistemas de representação visual audiovisual e as possibilidades estéticas, bem como de comunicação presentes em seus trabalhos, de seus colegas e de outras pessoas;
- Investigar, em suas produções de artes visuais e audiovisuais, inclusive as informatizadas, como se dão as articulações entre os componentes básicos dessas linguagens linha, forma cor, valor, luz, textura, volume, espaço, superfície, movimento, tempo etc.;
- Analisar as intrínsecas relações de forma e conteúdo presentes na sua própria produção em linguagem visual e audiovisual, aprofundando a compreensão e conhecimento de suas estéticas (BRASIL, 2000, p. 52).

Recentemente, em 2018, acompanhamos a implantação de mais um documento que institui novas diretrizes a serem adotadas pelas instituições educacionais de ensino para os níveis Fundamental e Médio, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Com a regulamentação do Plano Nacional de Educação (PNE), mediante a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, traçou-se algumas metas destinadas a melhoria da qualidade da Educação Básica, dentre elas, a criação de orientações curriculares comuns a serem aderidas pelas escolas brasileiras. Assim, a BNCC é o documento que regulamenta as aprendizagens fundamentais para a elaboração dos currículos escolares da rede de ensino público e privado brasileiro.

De maneira geral, tanto a versão da BNCC do componente Arte elaborada para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, recomendam que a escola abra espaço para um currículo que coloque os estudantes em contato com as novas tecnologias em sala de aula. Assim como fez o PNC de Arte, ao incorporar as “Artes audiovisuais” além das quatro principais linguagens artísticas em suas diretrizes, a Base também propõe outra unidade temática a qual ela denomina “Artes integradas”. Desse modo, busca incluir não só as artes audiovisuais, mas todas as linguagens que se utilizam das tecnologias digitais da informação e comunicação em seu currículo:

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – **Artes visuais, Dança, Música e Teatro** – constitui uma **unidade temática** que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, a última unidade temática, **Artes integradas**, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2018, p. 197).

O componente curricular está estruturado no intuito de garantir uma educação integral dos indivíduos contemplando todas as esferas da experiência artística incorporando em suas ações as TDICs. O contato com a arte possibilita o compartilhamento de conhecimentos e a aproximação com diversas manifestações culturais das mais variadas civilizações, desde as antigas às contemporâneas, por meio do pensar, do refletir e do produzir objetos artísticos. E os recursos tecnológicos estão aí para mediar e potencializar as relações e experiências estéticas/artísticas entre a arte e os estudantes.

Nesta perspectiva, na estrutura curricular proposta pela BNCC para o Ensino Fundamental, encontram-se organizadas competências e habilidades peculiares da Arte, as quais, a escola deverá procurar caminhos que levem os alunos a desenvolvê-las no dia a dia. Abaixo, destacamos as principais Competências (2, 5 e 6) apontadas pela Base, que ressaltam a aplicabilidade do uso consciente e crítico das novas tecnologias pelo professor de Artes Visuais em sua prática pedagógica:

Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental:

2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade (BRASIL, 2018, p. 198).

Em consonância com as competências listadas acima, espera-se também, que os estudantes do Ensino Fundamental ampliem suas aprendizagens nas mais variadas expressões artísticas e desenvolvam habilidades que abranjam as linguagens verbais e não verbais, em constante diálogo com as linguagens tecnológicas. Sendo assim, selecionamos como exemplo, as Habilidades 03 (três) e

05 (cinco) da BNCC do componente Arte que citam algumas modalidades artísticas, as quais tem estreita relação com as novas tecnologias:

- (EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.) gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.
- (EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, *performance* etc.) (BRASIL, 2018, p. 207).

Criar momentos e espaços adequados, onde os estudantes possam vivenciar intensamente sua experiência com a arte, é necessário para que eles se reconheçam e se tornem mais humanos. A BNCC acredita que as Competências e Habilidades, citadas acima, podem ser o caminho para que isso aconteça.

A escola enquanto instituição educadora, comprometida em proporcionar estas experiências estéticas/artísticas, deverá estender seus limites de atuação, de modo a direcionar e promover ações educativas que conectem os alunos a outros ambientes onde se encontram as mais diversas manifestações artísticas culturais, populares ou eruditas. Sejam estes ambientes virtuais (visita a museus, galerias etc.) ou físicos (centros culturais, museus, cinemas, ateliês de artistas, etc.) faz-se necessário a aproximação dos discentes com estes espaços, a fim de conhecer os lugares onde se abriga, se expõe e se produz arte.

O currículo do componente Arte se mostra vasto e diversificado, de modo a abarcar as múltiplas dimensões dos conhecimentos artísticos imbricados aos saberes do mundo atual. Dessa maneira, os alunos têm a possibilidade de experimentar o maior número de linguagens artísticas fazendo uso de técnicas, tecnologias e materiais convencionais ou não, tornando-se protagonistas do seu próprio processo criativo.

Nesse sentido, é fundamental que os estudantes possam assumir o papel de protagonistas como apreciadores e como artistas, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo, em saraus, performances, intervenções, *happenings*, produções em videoarte, animações, *web* arte e outras manifestações e/ou eventos artísticos e culturais, a ser realizados na escola e em outros locais. Assim, devem poder fazer uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais, em diferentes meios e tecnologias (BRASIL, 2018, p. 483).

Para o Ensino Médio, a Base Nacional define a área de Linguagens e suas Tecnologias composta pelos componentes curriculares de Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Neste nível do Ensino Básico, busca-se “a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens” (BRASIL, 2018, p. 484). Espera-se dos jovens um olhar mais crítico e reflexivo do mundo, que sejam capazes de solucionar problemas de maneira criativa e apropriem-se das linguagens e ferramentas tecnológicas disponíveis na atualidade.

Diferentemente da BNCC do componente Arte do Ensino Fundamental, a Base do Ensino Médio apresenta uma estrutura mais compacta e procura integrar as linguagens dentro da grande Área, acima citada. Na intenção de integrar todas as linguagens, suprimiram e diluíram o campo artístico juntamente com as outras disciplinas em função de priorizar o componente de Língua Portuguesa.

A área de Linguagens e suas Tecnologias, assim como as demais áreas, delimita várias Competências e Habilidades a serem praticadas e construídas pelos alunos do Ensino Médio. Dentre as Competências específicas podemos destacar a de número 7, que trata sobre o uso das TDICs:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 497).

A referida Competência trata da importância dos jovens estudantes se apropriarem e dominarem a linguagem digital não somente pelo viés da técnica, mas também pela ótica da arte, da estética e da construção de uma visão crítica. O estudo e a prática desta linguagem na escola possibilitarão o conhecimento aprofundado de como ela se estrutura, permitindo assim que os alunos a compreendam em sua essência e possam construir criticamente significados a partir de suas vivências. Neste sentido, a BNCC afirma que:

Para tanto, é necessário não somente possibilitar aos estudantes explorar interfaces técnicas (como a das linguagens de programação ou de uso de ferramentas e *apps* variados de edição de áudio, vídeo, imagens, de realidade aumentada, de criação de *games*, *gifs*, memes, infográficos etc.) mas também interfaces críticas e éticas que lhes permitam tanto triar e curar

informações como produzir o novo com base no existente (BRASIL, 2018, p. 497).

Para garantir que os estudantes alcancem o desenvolvimento desta Competência, especificamente, relacionada a exploração de técnicas, linguagens e tecnologias, foram anunciadas 3 (três) Habilidades pela área de Linguagens e suas Tecnologias que contribuem para que esta competência se concretize, efetivamente, no processo de ensino/aprendizagem dos jovens. Sendo assim, os estudantes deverão:

- **(EM13LGG701)** Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.
- **(EM13LGG702)** Avaliar o impacto das tecnologias da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.
- **(EM13LGG703)** Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais (BRASIL, 2018, p. 497).

A escola enquanto instituição responsável pela formação do sujeito social, em todos os aspectos da vida, deve possibilitar o acesso às mais diferenciadas experiências, de modo a contemplar em seu currículo os conhecimentos necessários, num diálogo constante com aquilo que é próprio e presente na vida dos educandos. Isso implica dizer que, a realidade local onde o aluno está inserido deve ser levada em consideração na hora de selecionar os conteúdos curriculares. Não apenas este fator, mas também como aponta Buoro (2003, p. 110), “[...] o ensino de arte a ser proposto no contexto da escola formal deve considerar, entre outras coisas, fatores ligados aos conteúdos selecionados, às questões de ensino/aprendizagem, aos interesses de alunos e educadores [...]”.

Orofino (2005) também comunga do mesmo pensamento expresso por Buoro (2003), ao ressaltar a importância de não dissociar aquilo que é próprio do universo dos alunos daquilo que é proposto pelo professor em suas aulas. Segundo Orofino (2005, p. 118):

Propostas de uso dos meios de comunicação na escola tendem a falhar se não levarem em consideração o contexto de apropriação das mensagens das mídias, isto é, a realidade sociocultural dos estudantes. O uso das tecnologias de comunicação de modo dissociado do contexto ou fragmentado será instrumental. As tecnologias não são uma chave mágica que possam sozinhas transformar os processos de ensino e de aprendizagem. Estas podem transformar sim as *relações educativas* enquanto atividade coadjuvante em um projeto político-pedagógico dialógico, problematizador e aberto para novos modos de representação – que são de fato a linguagem contemporânea dominante para a infância e a juventude.

Infelizmente, nem todas as escolas conseguem ter uma gestão e uma equipe de professores com uma visão mais ampla, no tocante a enxergar outras possibilidades de abordagem dos conteúdos em sala de aula, ou fora dela. Sempre há um ou outro educador que está disposto a transcender o velho e tradicional modelo de aplicação do conhecimento dentro de sala de aula, e mais, o professor, também, precisa estar comprometido com o que preconiza a competência número 7 da BNCC, sobretudo no recorte que diz “aprender a aprender”. Entretanto, o que predomina ainda é o formato das cadeiras em filas, de modo a evitar as conversas entre os alunos e concentrar a atenção no professor; a supervalorização de algumas disciplinas, ressaltando a importância da alfabetização para as letras e os números.

Morán (1993, p. 3) já nos alertava sobre a desvalorização da imagem e das linguagens audiovisuais pela instituição escolar, pois esta não via com bons olhos o trabalho com estes elementos como forma de aplicação do conhecimento. Segundo ele, há desinteresse por abordar conteúdos relacionados à televisão e ao vídeo, recaindo a exigência apenas para “[...] o desenvolvimento da escrita e do raciocínio lógico”.

Afirmção semelhante, encontramos no pensamento de Duarte (2009), ao expor que as instituições educacionais ainda têm uma visão totalmente deturpada em relação à abordagem das produções audiovisuais como campo epistemológico. Assim, ela diz que:

Por incrível que pareça, os meios educacionais ainda veem o audiovisual como mero complemento de atividades verdadeiramente educativas, como a leitura de textos, por exemplo, ou seja, como um recurso adicional e secundário em relação ao processo educacional propriamente dito (IDEM, p. 18).

Mesmo passado quase três décadas da afirmação atribuída a Morán (1993) e quase vinte anos da colocação feita por Duarte (2009), observamos que ambas assertivas ainda permanecem em voga para a realidade de muitas escolas. Também não podemos negar que houve mudanças significativas no tocante à utilização do uso das imagens fixas e em movimento no contexto da sala de aula. Até porque, atualmente, com o acesso e a aquisição facilitada dos aparelhos eletrônicos e digitais, as escolas dispõem de mais equipamentos de projeção de imagens, se comparadas ao início década de 1990.

Morán (1993) defende que não se trata de confrontar os meios de comunicação em oposição às técnicas convencionais adotadas pela educação, mas trabalhá-las agregando-as e aproximando-as de tal modo, que a educação seja uma ação íntegra e estimuladora. Entretanto, o professor deve estar atento ao explorar estes meios de comunicação para não cair em armadilhas e utilizá-los de maneira equivocada. Ao fazer uso de um filme para a atividade escolar, por exemplo, Napolitano (2004) alerta que, ao selecioná-lo, o professor deve considerar a adequação e a abordagem por meio de uma reflexão onde ele possa traçar, previamente, os objetivos gerais e específicos pretendidos. Ou seja, não dá para usar este recurso como passatempo ou “enrolação de aula”, se faz imprescindível que haja planejamento para o uso desse recurso considerando o sentido real de sua utilização, definindo a partir de sua metodologia, os objetivos que se deseja alcançar.

O uso das TDICs no ambiente escolar faz-se necessário, uma vez que, estas se configuram com novas linguagens incorporadas pela contemporaneidade nos mais variados segmentos da sociedade. Sendo assim, conhecê-la, dominá-la e apropriar-se da sua gramática possibilita a abertura de novos canais de comunicação e expressão do pensamento humano, dando voz aos seus anseios. Compartilhando desta ideia, damos voz a Orofino (2005) que afirma que:

As tecnologias devem nos ajudar a significar o mundo e superar os modos de exclusão, silêncio e opressão em suas variadas formas e contextos. Acreditamos que pensar caminhos de alfabetização para a produção de novos modos de redação com o uso de gramáticas significa usar as tecnologias a serviço da emancipação humana, a serviço da libertação (IDEM, p. 122).

Apostar numa educação através do uso de imagens, seja ela de natureza fixa ou em movimento, significa reconhecer a importância de uma alfabetização de

caráter mais abrangente. Por meio desta, o indivíduo ampliará seu repertório visual a partir do contato com imagens de diversas culturas a nível nacional, internacional e relacionando-as com a sua própria cultura regional/local. Para que isso aconteça, é necessário que o professor insira em sua prática pedagógica os recursos fundamentais que o auxiliarão em seu trabalho, bem como deverá se apropriar e dominar o seu uso. Principalmente, se dentre estes recursos estiverem inclusos aparelhos relacionados às TDICs.

A utilização das TDICs feita de modo eficiente pelo professor, seja ele de qualquer disciplina, configura-se como ferramenta de transformação de realidades e formação de sujeitos conscientes de si e do seu entorno. A consciência da nossa própria identidade individual e coletiva se constrói a partir do momento que nos percebemos no mundo e despertamos nosso olhar para o lócus que habitamos. Deste despertar emerge o desejo de valorização e de preservação da identidade cultural, podendo ser estimuladas pela escola a partir do momento que ela se dispõe a investir em atividades educativas que estimulem a capacidade de aprendizagem crítica dos alunos.

2.3. *SMARTPHONES* COMO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA AS AULAS DE ARTES VISUAIS

Durante muito tempo a educação escolar se constituiu e consolidou suas bases de ensino e aprendizagem mediante a interação professor-aluno em prol essencialmente da alfabetização calcada “no relacionamento face a face e na palavra escrita” (PIRES, 2010, p. 283). Entretanto, este formato tradicional de aplicação de saberes tem se modificado e adquiriu novas configurações, nos últimos tempos, sobretudo, durante o século XX até a atualidade, em decorrência do rápido e frenético avanço das tecnologias.

A dinâmica mutável das culturas e as profundas transformações experimentadas pelas sociedades, movidas a partir do impulso da criação e da difusão das novas tecnologias, ampliaram não só as possibilidades de interação entre as pessoas, mas também permitiram que o sistema educacional de ensino aderisse e incorporasse em suas abordagens pedagógicas outras práticas de ensino, as quais levam em consideração outras formas de apreensão do

conhecimento, como por exemplo, aquelas mediadas pelas TDICs. Estes recursos midiáticos, de acordo com Silva & Amaral (2016), têm sido utilizados na escola como alternativas a despertar o interesse do público estudantil através da “tecnologia educativa”.

O debate sobre a presença das novas mídias no âmbito da educação já vem sendo realizado há algum tempo. A urgência de trazer para o centro das discussões esse tema se dá em virtude, principalmente, do domínio que elas exercem sobre os sujeitos contemporâneos. Este domínio se apresenta, sobretudo, em decorrência da grande produção e circulação de imagens através das mídias. Dorigoni e Silva (2007) reconhecem que elas desempenham um grande poder de influência na formação dos indivíduos, operando um papel educacional significativo, mesmo que indiretamente.

Aqui, ressaltamos a relevância do trabalho que o professor de Artes Visuais pode desempenhar em suas aulas, aliando os conteúdos deste componente curricular com o uso adequado do *smartphone*. Mas, não basta apenas propor que os nossos alunos manuseiem estes aparelhos tecnológicos. Pimentel (2003) propõe que:

Talvez seja preciso pensar, antes de tudo, em como garantir o acesso às tecnologias contemporâneas a@s noss@s alun@s e professor@s. Num mundo em que o poder da informação geralmente determina o poder de decisão, ter acesso à informação é um primeiro passo necessário para que se possa pensar e construir conhecimentos básicos para que se possa também, pensar o ensino/elaboração de Arte contemporânea (IDEM, p. 116-117).

Neste sentido, vale frisar que o acesso aos *smartphones* ainda é restrito e não atingiu todas as camadas sociais integralmente. Embora tenha-se barateado o valor de mercado desses aparelhos, devemos lembrar que, na escola pública, parte de sua clientela é pertencente à classe social em estado de vulnerabilidade social. Deste modo, é preciso ter cuidado para não gerar exclusão durante atividades que façam uso dessa tecnologia.

Partindo desse pressuposto, o processo educativo em arte, por meio dessa ferramenta, deverá se concretizar sob uma abordagem ampla, que abranja o trabalho de habilidades e competências necessárias, as quais os alunos possam levar para vida. Uma educação tecnológica eficiente deverá abrir caminhos para que os jovens desenvolvam sua autonomia e protagonismo, atribuindo novos sentidos à sua vida,

frente ao mundo conectado. E não, fazer uso dela apenas por fazer. A este respeito, Orofino (2005, p. 30) defende que:

Aqui, a proposta para uma educação tecnológica vê na tecnologia não um fim em si mesma, mas sim um poderoso meio para a ressignificação do mundo através da produção de conhecimento e para investimento na autoria das crianças e adolescentes.

Pimentel (2003) compactua desta mesma ideia apresentada por Orofino (2005), no contexto do ensino de Arte envolvendo os equipamentos tecnológicos. Ela diz que:

Por outro lado, é necessária toda a atenção para que não se caia no vazio de deixar @ alun@ à mercê do programa, sem que haja qualquer tipo de aprendizagem de conhecimento em Arte. Isso acontece quando @ professor@ deixa simplesmente @ alun@ em frente à máquina, usando os recursos do programa, sem que daí advenha qualquer tipo de conhecimento artístico (PIMENTEL, 2003, p. 115).

Neste sentido, podemos afirmar que, historicamente, a educação formal sempre encontrou nas mídias, de modo geral, uma aliada no processo de ensino/aprendizagem. Muito embora, a princípio, tenha enfrentado oposição em relação ao seu uso para fins pedagógicos, as instituições escolares acabaram cedendo espaço para que as tecnologias adentrassem e contribuíssem, efetivamente, no desenvolvimento das atividades educativas. Para os autores Dorigoni e Silva (2007, p. 2):

No que se refere à área educacional, a mídia esteve sempre presente na educação formal, porém, não raras vezes, sofreu certa resistência, em relação a sua aplicação na escola. Porém, o impacto social causado pela penetração da tecnologia de informação e comunicação (TIC) nos últimos anos, ocasionou intensas transformações nas principais instituições sociais. A família foi invadida pela programação televisiva em seu cotidiano, a Igreja se rendeu ao caráter de espetáculo da TV, a escola que pressionada pelo mercado utiliza a informática com um fim em si, e a essas influências se associa à Internet, com intensa possibilidade de uso.

Diante do que os autores afirmam, percebemos que este é um caminho sem volta. Não há como pensar a educação sem agregar as tecnologias a nosso favor. A sociedade contemporânea está acostumada ao uso das novas tecnologias e não há como ignorá-las, sobretudo no contexto escolar. Desse modo, faz-se necessário que

os agentes responsáveis pela educação (secretarias de educação, núcleo gestor, conselho escolar, professores e funcionários) estejam atentos às demandas exigidas pelo que se encontra para além dos muros da escola. Quando aliamos as teorias dos conteúdos curriculares às práticas, principalmente, àquelas exercitadas no cotidiano, através das nossas experiências, “[...] no contexto do mundo vivido, possibilitando que ação e reflexão, juntas, em uma permanente relação” a construção do conhecimento torna-se mais rica e prazerosa (OROFINO, 2005, p. 133).

O mundo extra sala de aula oferece inúmeros elementos atrativos que o professor de Artes Visuais pode e deve inserir como recursos didáticos junto ao conteúdo trabalhado com seus alunos. Dentre eles, destacamos o *smartphone*. O uso deste aparelho como ferramenta pedagógica potencialmente, possibilitará a ampliação do aprendizado através de uma nova linguagem já incorporada na cultura dos jovens e adolescentes, a qual eles dominam com uma habilidade impressionante. Cabe ao professor de Artes Visuais explorar de modo adequado, criativo e ilimitado este recurso, contribuindo “para tornar o estudante mais consciente do tempo no qual vive...” (SILVA e AMARAL, 2016, p. 2).

Concordando com o pensamento de Silva e Amaral (2016), Roseli Silva (2007, p. 34-35) acredita que: “No projeto educativo, a atenção às competências deverá representar um retorno às razões de ser da instituição escolar, porque mais do que ensinar conteúdos específicos, importa garantir a inserção do sujeito no mundo real”.

As novas tecnologias despertam fascínio, contagiam, permitem interatividade, aproximam crianças, adolescentes e adultos do mundo imaginário e virtual, sedutor, com cores fortes e vibrantes, adicionando a isso um conteúdo dinâmico e disponível a partir de um clique. Enquanto a escola, em sua grande maioria, ainda se encontra no território do entediante, do monótono, cansativo e muito distante da realidade dos alunos. Provavelmente, este seja um motivo a mais, somado a outros fatores, que reflete o crescente número da evasão escolar. Napolitano (2004) aponta outras causas mais profundas que estariam levando os estudantes a desistirem da escola:

[...] o desinteresse escolar é um fator complexo, envolvendo aspectos institucionais, culturais e sociais muito amplos e não se reduz às insuficiências da escola e do professor, *strictu sensu* (NAPOLITANO, 2004, p. 15).

Para além dos aspectos citados por Napolitano (2004), a escola deve encontrar soluções que envolvam sua clientela e garantam sua permanência. A inserção das novas tecnologias, em especial o *smartphone*, no contexto educacional, pode vir a se configurar como mais um instrumento pedagógico capaz de atrair e despertar o interesse do alunado em redescobrir o prazer de estar na escola, como lócus de aprendizagens significativas.

Não é novidade encontrarmos muitos relatos de resistência, principalmente, por parte dos professores, de qualquer disciplina, no tocante a utilização das mídias tecnológicas no sistema educacional. A maioria ainda aposta no tradicional formato de aulas expositivas, escrevendo e exemplificando os conteúdos na lousa, como metodologia eficiente. É verdade que, talvez, este pode ser o método mais cômodo, em que o professor se sente mais confortável. O novo sempre provocará o estranhamento, o medo, o receio de errar e de não dar certo aquilo que foi planejado. Mas, é preciso ousar, arriscar e experimentar novas maneiras de aplicar os conhecimentos. Afinal, como nos coloca Raminelli (2016, p. 2) as novas tecnologias estão aí para serem exploradas, elas são reflexo do “[...] momento conturbado que vivenciamos no ambiente escolar.” E diante desse contexto, “[...] mais uma vez, percebemos o desconforto da comunidade docente frente ao novo.”

O professor de Artes Visuais não pode se intimidar ou, se negar a experimentar as novidades que o mundo apresenta. Ele tem de estar aberto e disposto a vivenciar novas descobertas, a fim de amplificar seu repertório de referências culturais e intelectuais, que o tornarão um profissional, cada vez, mais capacitado e atualizado diante das demandas apresentadas na contemporaneidade.

A presença dos *smartphones* em sala de aula é uma realidade inegável. Os aparelhos móveis chegaram e, aos poucos, foram ocupando espaço onde o professor detinha total autonomia. Cabe a ele decidir se vai disputar com os *smartphones* a atenção dos alunos, ou desenvolver formas eficientes para o uso consciente e adotá-los como aliados no processo educacional. Conscientemente, o professor sabe que nesta guerra de disputa por atenção, sua derrota é dada como provável. Por este motivo, a saída apontada seria buscar aproximação com estas novas tecnologias, aliando-se a elas, inserindo-as como mediadoras de experiências e de conhecimentos significativos, uma vez que, as novas tecnologias podem ser mais um meio de aproximação do professor de Artes Visuais com a realidade dos alunos.

O uso dos aparelhos celulares tem gerado muita dor de cabeça para os docentes em sua rotina diária de trabalho. A reclamação é constante por parte dos professores, em geral, que chegam a interromper suas aulas por causa dos alunos que “utilizam seus aparelhos geralmente acessando as redes sociais, sem ter relação com a disciplina que está sendo ministrada.” (RAMINELLI, 2016, p. 2). Esta prática, recorrente em muitas escolas brasileiras, não será sanada diante de sua proibição, como propõem algumas leis estaduais, das quais podemos citar a do Ceará e a de São Paulo¹⁰. Mas, poderia ser revertida se direcionássemos os conteúdos curriculares para dialogar com as novas tecnologias digitais da informação e da comunicação.

Para que este diálogo aconteça, é fundamental que além de se mostrarem abertos a proposta de trabalho com os *smartphones*, os professores de Artes Visuais dominem esta tecnologia, se apropriem do seu uso, de sua linguagem e de suas potencialidades, enquanto instrumento pedagógico. Provavelmente, a resistência em utilizar o *smartphone* em sala de aula, se dê por alguns motivos, como por exemplo: o pouco e/ou quase nenhum domínio do uso destes aparelhos; o não saber como inserir estes dispositivos em sua metodologia de ensino, a falta de incentivo e capacitação por parte das secretarias de educação; a crença de que as novas tecnologias poderão substituir o professor em sala de aula. Todas essas motivações ligadas ao não uso das novas tecnologias podem ser facilmente desmistificadas a partir de Programas de Formação voltados para a habilitação de professores frente à inserção das novas tecnologias como proposta didática para o ensino.

Enquanto arte educadores comprometidos com a promoção de uma educação pública, gratuita e de qualidade, almejamos que os nossos estudantes alcancem os seus objetivos de vida tão sonhados. Não basta apenas equipar a escola com um laboratório de informática repleto de computadores, retroprojeto, *datashow*, televisão, aparelho DVD, se os professores não estão aptos a usar as TDICs, se não têm incentivo, ou ainda se estão presos aos modelos tradicionais de ensino.

Ao propor a manipulação dos *smartphones* em suas aulas, o arte/educador deve ter consciência dos seus objetivos quanto a sua utilização, bem como dominá-lo minimamente. Sobre a manipulação e utilização desse aparelho, Pimentel (2003, p.115) diz que “[...] É preciso, então, que professor@s sejam preparad@s

¹⁰ Lei nº 12.730, de 11 de outubro de 2007.

adequadamente para que, além de saberem explorar os programas colocados à disposição d@s alun@s, possam realmente propiciar o aprendizado em Arte”.

Por este motivo, estamos de acordo com propostas metodológicas que apostem no viés do ensino e da aprendizagem pautados na inserção de imagens, sobretudo, do audiovisual nas aulas de Artes Visuais a partir do uso eficiente do *smartphone* como recurso didático. Com esta intenção, acreditamos no fortalecimento das identidades culturais, preservando-as através dos estudos das mais variadas linguagens artísticas, desde às tradicionais às aquelas mais recentes.

Ao reconhecer a grande contribuição do audiovisual para a formação cultural dos nossos educandos, estamos levando em conta que esta linguagem carrega consigo histórias, memórias e saberes presentes nas sociedades. Não é por acaso que, segundo Duarte (2009, p. 18):

Nas sociedades mais ricas e desenvolvidas do mundo contemporâneo, bens culturais audiovisuais, incluindo os cinematográficos, são considerados recursos estratégicos para a construção e a preservação de identidades nacionais e culturais. Tanto é que esse tema ocupa lugar privilegiado na agenda de negociações e acordos internacionais da Organização Mundial do Comércio, que envolve as maiores nações do mundo. Esse fato deveria ser suficiente para que os educadores encarassem a questão com a seriedade que ela merece.

Felizmente, nos dias de hoje, encontramos muitos professores que encaram a produção audiovisual com compromisso e seriedade ao abordá-la em suas atividades escolares. Esta linguagem tem muito a oferecer, e ser amplamente explorada pelos educadores. Estes podem estimular ricos debates sobre os mais variados temas, transitar por conhecimentos interdisciplinares, estimular a produção técnica de vídeos, além de aproximar os estudantes de realidades distantes e desconhecidas.

Partindo desse pressuposto, Napolitano (2004, p. 37) aponta algumas maneiras de se trabalhar o cinema em sala de aula. Para ele:

A abordagem mais comum tem como base os conteúdos disciplinares tradicionais, conforme os currículos em voga. Neste caso, o professor sugere uma análise do filme com base nas questões levantadas pela história ou por alguma cena em particular. A interdisciplinaridade também é uma possibilidade interessante, na medida em que mais professores de diferentes disciplinas estejam integrados às atividades. O filme é abordado em suas diversas perspectivas, sendo extraído o máximo de informação e questões para debate. (...) Finalmente, um tipo de trabalho mais difícil (e, talvez, mais criativo e interessante) é a elaboração de atividades especiais,

que tanto podem ser desenvolvidas com base na linguagem e dos elementos narrativos do filme, como do cinema como processo social, técnico e econômico.

O autor ainda sugere que, o ideal é não se prender apenas à “história” do filme exibido, mas que amplie a discussão para outros elementos da obra, como a linguagem cinematográfica. Ao direcionar o olhar dos alunos para outros aspectos desta linguagem, trará a percepção de que o fazer de um filme não é tão simples quanto aparenta.

A linguagem audiovisual explorada de maneira pedagógica pode se constituir em um poderoso instrumento de abordagens e reflexões de assuntos relevantes presentes na sociedade contemporânea. Ao imergir seus discentes neste processo, o arte/educador poderá instigar o aprofundamento de conhecimentos acerca de temáticas do interesse dos seus alunos, despertando-os para a pesquisa. Dessa forma os alunos poderão construir seu próprio conhecimento a partir de suas experiências. O professor de Artes Visuais deve mediar e participar dessa produção apontando propostas que se utilizem da linguagem audiovisual como ferramenta de conhecimento significativo.

Em consonância com a dinâmica da sociedade contemporânea mediatizada, esta pesquisa busca apontar caminhos e suscitar reflexões acerca da prática docente, no tocante às questões que envolvem o uso do *smartphone* no espaço escolar. Nesta direção, optamos pela escolha do *smartphone* como instrumento central deste estudo para produção de conteúdos audiovisuais, por considerarmos sua relevante influência entre os adolescentes inseridos no Ensino Médio. Além disso, acreditamos que este aparelho pode desempenhar o papel de mediador entre o conhecimento e os alunos, já que o *smartphone* está cada vez mais presente na escola.

2.4. O AUDIOVISUAL E A ABORDAGEM TRIANGULAR

No âmbito das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, optamos por trabalhar os conteúdos da linguagem audiovisual sob a luz da Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa. A autora argumenta que “o conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação” (BARBOSA, 2012, p. 33). A escolha se deu por entendermos que, a partir desta

abordagem poderemos proporcionar aos nossos educandos aprendizagens e experiências estéticas/artísticas significativas, ou seja, experiências singulares pautadas pelo ver/fazer/contextualizar. Nosso entendimento de experiência singular, neste sentido, vai ao encontro do pensamento de Dewey (2010, p. 112), quando expressa que:

A experiência singular tem uma unidade que lhe confere seu nome – *aquela* refeição, *aquela* tempestade, *aquele* rompimento da amizade. A existência dessa unidade é constituída por uma *qualidade* ímpar que perpassa a experiência inteira, a despeito da variação das partes que a compõem.

Não se trata de aplicar esta abordagem seguindo uma ordem específica, mas para fins metodológicos dessa pesquisa dissertativa optamos por descrever a Abordagem Triangular no âmbito das turmas citadas, para uma melhor compreensão do leitor. Até porque, corroboramos com o pensamento da criadora da abordagem e de seus comentadores de que não se trata de uma metodologia, como afirma Ana Mae Barbosa (2012), ou como concorda Machado (2010, p. 68), de que a “Abordagem Triangular não estabelece o que fazer nem aponta como fazer”. O professor de Artes Visuais pode seguir diferentes caminhos ao abordar o conteúdo. Para Barbosa (2012, p. XXXIII):

Hoje, a metáfora do triângulo já não corresponde mais à organização ou estrutura metodológica. Parece-nos mais adequado representá-la 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.

Apesar de não ser necessário seguir uma sequência estabelecida fixamente, a Abordagem Triangular é constituída por um tripé de eixos que dialogam entre si. Eles interagem de modo a oferecer aos alunos conhecimentos concretizados pela prática artística, por leituras visuais de obras e contextualizações de diversas naturezas, sejam históricas, geográficas, sociais, antropológicas etc. Desse modo, o tripé garante a apreensão de saberes a partir da teoria e da prática, possibilitando uma aprendizagem significativa com construção de sentidos pelos alunos. Segundo Machado (2010, p. 64):

Os três eixos de aprendizagem artística que a compõem delimitam claramente conjuntos possíveis de ações complementares e interconectadas. Ações que podem se manifestar concretamente em redes intermináveis de relações.

A aprendizagem estético/artística pautada sob esses três eixos ampliam as possibilidades de “leitura de mundo”, tão defendida por Paulo Freire (1989), urgente e fundamental, sobretudo, para sobrevivência na era da “civilização da imagem” (CARRIÉRE, 2006, p 66). “É a era da visualidade, da cultura visual. Há imagens por toda a parte” (ROSSI, 2009, p. 9). Por isso, colocamos como relevante neste processo de ensino e de aprendizagem para compreensão da gramática visual, a leitura de imagens como objeto de conhecimento do componente Arte. Barbosa (1998, p. 17) ressalta a importância do ensino dessa gramática, principalmente, porque:

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, *slogans* políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens.

Precisamos estar aptos a decodificar qualquer tipo de imagem, já que elas estão inseridas em todos os contextos da nossa vida, como aponta Barbosa (1998). Nesta perspectiva, a escola deve ser o lugar ideal para que esta alfabetização visual também aconteça efetivamente, em todos os níveis da Educação Básica. Não somente seja o ambiente para alfabetização dos números, das letras e das imagens, mas que esteja em diálogo constante com as transformações da sociedade, e, seja também, o local propício para a alfabetização das TDICs. Como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 475), em suas competências e habilidades para o Ensino Médio, é preciso preparar nossos alunos para “[...] apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdo em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho”.

O eixo leitura da obra pode ser aplicado para qualquer trabalho de natureza artística. Este eixo está relacionado à práxis do ver. No território da linguagem

audiovisual, a leitura se constituirá por meio da vitrine, na qual os alunos terão o contato visual com as imagens, através da janela, traduzida pela tela da TV, da projeção ou da tela do *smartphone*. A princípio, Barbosa (2012, p. XXXII) aponta que: “a palavra leitura sugere uma interpretação para a qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador”.

Para a leitura audiovisual ser efetivada, é necessário que haja um indivíduo leitor capaz de receber os códigos visuais e sonoros emitidos por uma fonte emitente. Na medida em que estes códigos chegam, o decodificador processa as informações e começa a interpretá-las. Isso implica dizer que este indivíduo decodificador deve ser, minimamente, conhecedor da gramática para compreender a mensagem transmitida. O saber desta gramática pode ser adquirido intuitivamente, no dia a dia, o que Barbosa (2012) vai chamar de “alfabetização cultural” mediante sua experiência na sociedade, o contato com a linguagem audiovisual ou, por meio do estudo teórico somado à prática do exercício de assistir a conteúdos videográficos.

No momento do ato da leitura há encontro, reconhecimento e identificação (ou não) do indivíduo com os elementos e símbolos da sua cultura e/ou de outras culturas. Segundo Machado (2010, p. 65):

Ler tem o sentido de reconhecer e compreender poeticamente códigos e principalmente o sentido de dar combustível ao universo de imagens internas significativas responsáveis pelo vigor conceutivo do ser humano. Esse eixo trata das ações que envolvem o exercício da percepção.

Como afirma a autora, para ler é necessário conhecer os códigos constituintes do objeto artístico. Para além da decodificação, a leitura exige que eduquemos nosso olhar para o ato do ver. Fusari e Ferraz (2001, p. 78) reforça este pensamento ao dizer que:

Ver significa essencialmente conhecer, perceber pela visão, alcançar com a vista os seres, as coisas e as formas do mundo ao redor. A visualização ocorre em dois níveis principais. Um deles se refere ao ser que está vendo, com suas vivências e experiências. O outro é o que a ambiência lhe proporciona. Mas, ver não é só isso. Ver é também um exercício de construção perceptiva onde os elementos selecionados e o percurso visual podem ser educados.

Estamos de acordo com o pensamento de Fusari e Ferraz (2001), pois acreditamos que a educação do olhar é um exercício de percepção constante para observar detalhes e identificar nuances daquilo que está a nossa volta. Esta ação contribui efetivamente para exercitar nossa leitura de obras audiovisuais, e projeta nossa capacidade crítica para a “leitura de mundo”. Como nos diz Paulo Freire, “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra” (1989, p. 13).

O eixo da leitura está intrinsecamente imbricado ao eixo do fazer, pois “o processo de arte na produção está organicamente ligado com a estética da apreciação” (BARBOSA, 1998, p.24). Ou seja, a produção depende da leitura e ambas são extremamente necessárias ao sujeito criativo. No fazer deve-se considerar as referências acumuladas na trajetória do sujeito produtor. O contato e as leituras realizadas entorno de múltiplos trabalhos artísticos de natureza audiovisual servirão de base para a construção de sua obra. Neste sentido, a produção articula saberes adquiridos e provoca a criação inventiva dos alunos. No entanto, para Barbosa (2012, p. 35):

A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca.

Acordamos com a afirmativa de Barbosa (2012), de fato é preciso muito mais que o produzir. É necessário observar, buscar, pesquisar, analisar, experimentar, errar. O processo criativo em arte é um trabalho árduo e contínuo. Exige que estejamos sempre numa busca constante e infinita. Demanda de nós escolhas, discriminações e decisões a serem tomadas e executadas. Há muitos caminhos a percorrer nesta jornada. Entretanto, devemos delimitar por onde seguir, pois “temos de levar em conta que uma realidade configurada exclui outras realidades, pelo menos em tempo e nível idênticos” (OSTROWER, 2014, p. 26).

O eixo do fazer artístico se encontra no lugar da organização das ideias, e no executar daquilo que foi concebido, a princípio, na mente do criador. Esse ato implica na relação entre pensamento e forma. É o momento em que o indivíduo se utilizará das técnicas artísticas para expressar-se e tornar visível algo que antes não havia se materializado concretamente. O fazer aqui traduz-se como o ato criativo, a produção de algo.

A produção artística audiovisual exige, sobretudo, o exercício do pensar, do buscar soluções visuais e sonoras, fundamentalmente, para problemas que envolvem a composição da obra. É neste contexto que se aprende na prática a manipulação de materiais, técnicas e tecnologias para estruturar os códigos constituídos pelos elementos do som e da imagem. Nessa perspectiva, Machado (2010, p. 65) expõe seu pensamento sobre a produção artística:

Entendo, assim, que o eixo da PRODUÇÃO nomeia não apenas ações que caracterizam a aprendizagem do fazer artístico em contato com os materiais e com os princípios de formatividade das diferentes formas artísticas. Ou seja, essas ações se referem a capacidade de produzir leituras e relações conceituais, tão importantes para a experiência da Arte e que também integram a concretização das formas artísticas.

Pensar a produção de narrativas audiovisuais, no espaço escolar, incube ao professor de Artes Visuais inserir as novas tecnologias neste processo criativo. Há de se abrir espaço para que os aparelhos tecnológicos, como o *smartphone*, por exemplo, sejam utilizados para além da ferramenta de comunicação. Temos em mãos uma máquina com muitas possibilidades a serem exploradas. Hoje, é possível realizar filmes com qualidade utilizando apenas o *smartphone*, desde o processo de gravação, até a edição. E por que não experimentar essa possibilidade com os alunos?

A experiência da produção audiovisual mediante o manuseio do *smartphone* leva os estudantes a elaborar seus discursos usando a codificação sonora e visual. É uma forma deles expressarem sua percepção de mundo, do mundo que os cerca. É o momento de traduzirem em sons e imagens seus modos de vida, suas identidades, suas culturas. À medida que pensam sobre sua produção, também estão refletindo a respeito da vida cotidiana, e articulando saberes artísticos/estéticos em prol de um produto audiovisual. Neste âmbito, no momento do fazer artístico, se revelam as experiências estéticas tão significativas a nós humanos. Assim, Machado (2010, p 65) argumenta que:

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, da observação de qualidades, da curiosidade, do movimento, que são diversos aspectos daquilo que J. Dewey denomina de qualidade estética da experiência verdadeiramente humana.

É a qualidade estética da experiência apontada por Dewey, citada por Machado, que nos toca e faz a gente perceber o mundo por outros prismas. A relação com as artes audiovisuais tem o poder de despertar o desejo da transformação em nós e na sociedade como um todo. É neste contato que nos reconhecemos enquanto indivíduos e enquanto coletividade. A escola deve acolher ações desta natureza, em que o ensino de Arte não seja pautado apenas no fazer pelo fazer, ou na transmissão de técnicas. Mas seja o lugar oportuno de nos construirmos enquanto sujeitos criativos, críticos, reflexivos e, sobretudo, nos tornarmos mais humanos. Para Barbosa (2012, p. 05-06):

Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade (BARBOSA, 2012, p. 05-06).

Transformar realidades é um dos propósitos do ensino de arte norteados pela Abordagem Triangular. Por isso é muito importante a articulação entre os três eixos. O professor de Artes Visuais deve saber equilibrar as ações de modo a contemplar efetivamente o ver, o fazer e o contextualizar. Para o fazer artístico consciente é necessário que haja a leitura. Ou seja, como nos diz Eisner (1998, p. 15) “ver é primordial para fazer”. Deste modo, o fazer também não pode estar dissociado da contextualização. Para Barbosa (2012, p. XXXIII) “[...] o fazer arte exige contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim como qualquer leitura como processo de significação exige a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto”.

Ao abordarmos sobre uma obra artística, em sala de aula, seja qual for sua linguagem, precisamos lembrar que ela está situada no tempo e no espaço. As características que a envolvem, seja de ordem técnica, material, por exemplo, irão refletir sobre as condições na qual foi criada. O eixo contextualizar vai muito além de localizar o trabalho artístico num período histórico específico ou narrar a biografia do artista. Esse eixo propõe que o público estabeleça conexões entre a obra e as múltiplas dimensões da vida. Seguindo esse pensamento, Barbosa (2012) cita em sua obra a seguinte afirmação de Flausino:

A contextualização das obras, prevista pela Abordagem Triangular, prevista nos PCNS, “não se refere apenas à apresentação do histórico da obra e do artista, o que se pretende é pôr a obra em contexto que faz produzir sentido na vida daqueles que a observam, é permitir que cada um encontre, a partir da obra apresentada, seu devir artista” (FLAUSINO, Apud BARBOSA, 2012, p. XXXIV).

A princípio, quando nos referimos ao termo contextualização, imediatamente, pensamos em questões relacionadas ao contexto histórico do artista ou da obra. Ao exercitar a leitura de um trabalho audiovisual, automaticamente, realizamos várias contextualizações dele, como na identificação de elementos presentes na cena, por exemplo, o comportamento, as vestimentas, a organização social, os costumes, a arquitetura, entre outros. A contextualização é fundamental para que o espectador compreenda a estrutura social, política, econômica e cultural que envolve uma determinada obra. Pensando esta vertente da Abordagem Triangular, Machado (2010, p. 66) expõe seu pensamento:

O eixo da contextualização, que eu chamo de contextualizações, abarca as ações que focalizam, por meio da reflexão, os diferentes contextos da arte: história, a cultura, circunstâncias, histórias de vida, estilos e movimentos artísticos.

De fato, compreendemos a contextualização pelo viés da pluralidade como aponta a autora: “contextualizações”. Só a contextualização histórica não é suficiente para contemplar as diversas contextualizações que um filme pode proporcionar. Assim a afirmação de Machado (2010) vai ao encontro do pensamento de Barbosa (1998, p. 43), ao dizer que:

A contextualização pode ser a mediação entre percepção, história, política, identidade, experiência e tecnologia, que tecnologia, que transformará a tecnologia de mero princípio operativo em um modo de participação, tornando visíveis os mundos participatórios do consumo imediato.

Estamos de acordo que, este eixo é o elo que une o espectador a conhecimentos que se encontram no âmbito de outras esferas da vida, “através do fenômeno artístico em diferentes planos de realidade e de acordo com diferentes níveis de compreensão” (MACHADO, 2010, p. 66). Desse modo, a arte cumpre o papel de mediadora, não só dos saberes referentes ao seu território, mas estende o diálogo e o debate a outras áreas de conhecimento, abrindo espaço para a promoção

da interdisciplinaridade. Sendo assim, Barbosa (1998, p. 38) afirma que “[...] contextualizar é estabelecer relações. Neste sentido, a contextualização no processo de ensino e de aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade”. Comungando desta mesma ideia, Rizzi (2003, p. 69) diz que:

Ao contextualizar estamos operando no domínio da História da Arte e outras áreas de conhecimento necessárias para determinado programa de ensino. Assim, estabelece-se relações que permitam a interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem.

Este diálogo interdisciplinar, apontado pelas autoras, pode ser posto em prática junto aos alunos via ações desenvolvidas através dos três eixos da Abordagem Triangular percorridos aqui. Desse modo, o componente curricular Arte, enquanto campo epistemológico, tem muito a contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, auxiliando-os no processo criativo, expressivo e na construção do pensamento crítico. Nas aulas de Artes Visuais, os alunos devem exercitar sua autonomia e seu protagonismo através de estudos, leituras, pesquisas e práticas que envolvam debates, reflexões, processos de criação artística individual e coletiva, apropriando-se dos mais variados materiais e recursos, inclusive, os tecnológicos.

Ao trabalharmos a linguagem audiovisual sob a ótica da Abordagem Triangular, os nossos alunos terão a oportunidade de experimentar e de se aproximar dos modos de produção das grandes indústrias cinematográficas. O repertório imagético acumulado ao longo da vida, sejam as vivências diárias, histórias que ouviram alguém contar, os livros que leram, os filmes, séries e novelas que assistiram, servirão de referências para construir suas produções audiovisuais. Neste sentido, conhecerão as etapas desde a concepção do roteiro, passando pelas fases de pré-produção, produção até a finalização da obra.

No próximo capítulo, intitulado “PRODUÇÃO”, discorreremos sobre o relato da experiência com a produção de filmes curtas-metragens feitos pelos alunos da escola Prefeito Antônio Conserva Feitosa, a partir da utilização dos *smartphones* como ferramenta principal na gravação e edição de vídeos, através do uso de aplicativos.

CAPÍTULO 3 PRODUÇÃO



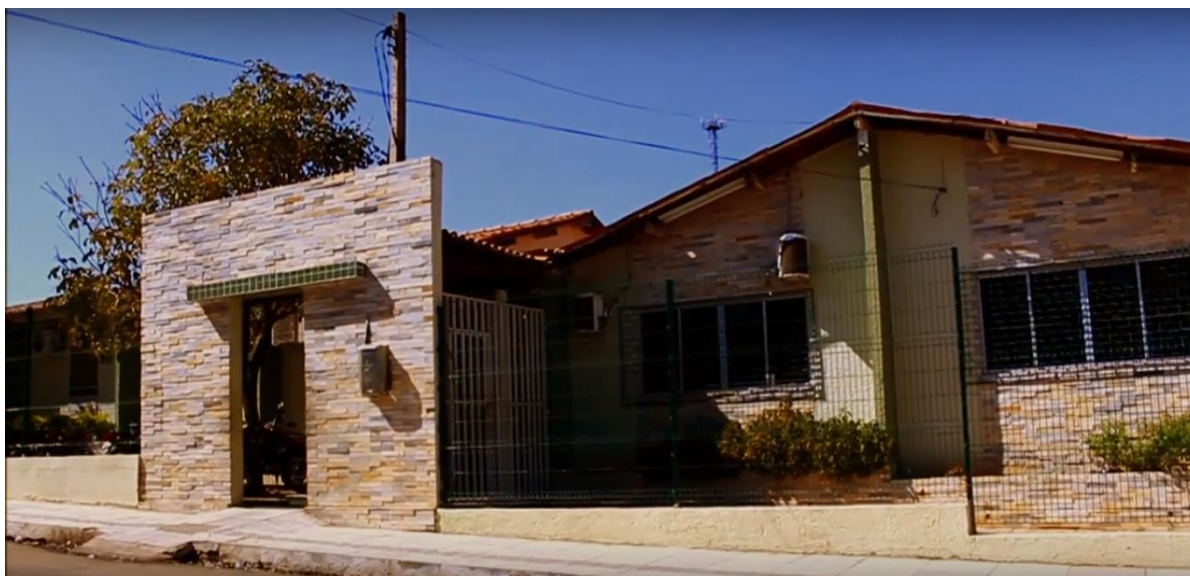
Foto - Gravação de cena dos curtas-metragens
Fonte: Arquivo do pesquisador

3.1. MAPEAMENTO DO LÓCUS DA PESQUISA

Antes de relatar de maneira aprofundada os pormenores dessa experiência, faz-se necessário compreender o contexto em que a pesquisa está inserida. Esta contextualização permitirá entender o perfil dos estudantes, a estrutura da escola e seu entorno e, a partir daí, construir nossa análise crítica sobre a vivência realizada e relatada neste estudo.

Neste capítulo discorreremos sobre uma experiência de pesquisa-ação realizada com duas turmas de estudantes do 1º ano do Ensino Médio, da Escola Prefeito Antônio Conserva Feitosa, uma instituição de ensino público estadual, situada no bairro Antônio Vieira, na cidade de Juazeiro do Norte-CE.

Imagem 01 - Fachada da Escola Prefeito Antônio Conserva Feitosa



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2017.

A cidade localizada na região metropolitana do Cariri cearense é conhecida por receber muitos romeiros durante o ano inteiro em decorrência da figura do Padre Cícero Romão Batista, considerado seu fundador. A população é constituída, em sua maioria, por romeiros e filhos de romeiros provenientes de vários estados do Nordeste. Nesta conjuntura, os alunos que frequentam a escola Conserva Feitosa são, em grande parte, descendentes destes romeiros.

A escola de modalidade regular, conta com cerca de (900) novecentos estudantes e funciona nos turnos manhã, tarde e noite. A instituição escolar

encontra-se numa comunidade de vulnerabilidade social e atende alunos, em parte, inseridos em lares que apresentam desestrutura familiar. Alguns deles vivem com suas avós, tios, sem a presença da figura paterna ou materna. Essa condição, dentre outras questões sociais, reflete diretamente no psicológico destes indivíduos, levando-os a revelar comportamentos de ansiedade, depressão, envolvimento com drogas, gravidez na adolescência e/ou baixa autoestima. Tais problemáticas sociais contribuem para a desmotivação pessoal, a falta de perspectiva de futuro e o baixo índice acadêmico, o que provoca evasão, pouco rendimento escolar e consequentemente, reprovação.

Neste sentido, a escola Conserva Feitosa desenvolve um trabalho fundamental no resgate destes sujeitos sociais, buscando o engajamento e o diálogo com os alunos, sua família e a comunidade como um todo. Desse modo, a escola desenvolve projetos que abarcam a interdisciplinaridade entre as diversas áreas do conhecimento, dentre eles destacamos os projetos: Feira de Artes, Ciências, Cultura e Tecnologia - FACCULT; Festival de Poesia e Linguagens e Intervenções Artísticas Espaciais na Escola: novas linguagens de aprendizagem.

Além desses projetos, a escola também conta com o projeto Professor Diretor de Turma – PDT¹¹, no qual o professor fica incumbido de oferecer, geralmente a uma turma específica, atendimento junto aos alunos, por meio do acompanhamento do comportamento e do rendimento escolar, em geral, sempre em contato com os familiares desses adolescentes. Nesse sentido, a escola conta com o apoio da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 19 que disponibiliza o acompanhamento de psicólogos para atender aos alunos, sempre que necessário.

Esse projeto ainda propõe que o professor diretor de turma disponha de uma hora aula destinada a disciplina Formação Cidadã e desenvolva nos alunos as competências socioemocionais. Nesta perspectiva, o Projeto Político Pedagógico – PPP (2018, p. 16) da escola aponta o perfil de estudantes que pretende instruir:

¹¹ Vigente desde 2008, o projeto propõe que o professor, independentemente de sua área de conhecimento, responsabilize-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente, para atendê-los em suas necessidades. Além disso, são atribuições do professor diretor de turma (PDT) a mediação das relações entre sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como o trabalho de formação cidadã e o desenvolvimento de competências socioemocionais, junto aos seus estudantes. Fonte: <https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/> Acesso em: 09/05/2020.

Pretendemos formar cidadãos críticos, democráticos, conscientes, responsáveis, autônomos, ético, ativo/participativo, sujeito histórico, preparados para o mercado de trabalho e para a vida, capazes de interagir de forma positiva, que se preocupa com toda a comunidade escolar e local.

As características citadas acima revelam o perfil de aluno que toda escola almeja formar. Entretanto, sabemos que este é o desafio enfrentado não só pela escola Conserva Feitosa, mas de muitas escolas brasileiras que, todos os dias, lutam para amenizar as problemáticas sociais, e promover uma educação gratuita de qualidade.

3.2. DETALHAMENTO DA PROPOSTA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Após situarmos, brevemente, o nosso leitor no lócus onde se desenvolveu a pesquisa, discorreremos, a seguir, sobre os pressupostos metodológicos que nortearam nossos estudos no contexto escolar, a partir da interação entre o professor/pesquisador/participante e os alunos/participantes/colaboradores.

O estudo para levantamento de dados desta pesquisa ocorreu com um total de 73 (setenta e três) alunos regularmente matriculados em duas turmas do Ensino Médio, da Escola Prefeito Antônio Conserva Feitosa, aqui identificadas pelas letras “A” e “F”. A turma do 1º ano A era composta por 34 (trinta e quatro) alunos (21 do sexo feminino e 13 do sexo masculino) e turma do 1º ano F constituída por 39 (trinta e nove) alunos (16 do sexo feminino e 23 do sexo masculino), com faixa etária entre 14 (catorze) e 20 (vinte) anos.

As etapas metodológicas utilizadas foram desenvolvidas durante as aulas de Arte, de 50 (cinquenta) minutos cada. O componente Arte conta com apenas um encontro durante a semana. Para se alcançar os objetivos almejados pela pesquisa se tornou necessário, aproximadamente, 25 (vinte e cinco) aulas, em ambas as turmas supracitadas. As aulas aconteceram no turno matutino, com a turma A e no turno vespertino com a turma F, nos três primeiros bimestres, compreendidos entre fevereiro e novembro, do ano letivo de 2019.

As atividades pedagógicas, teóricas e práticas foram realizadas não apenas no espaço da sala de aula, mas também em diversos ambientes da Escola Conserva Feitosa, como por exemplo, o pátio da escola. Outros espaços fora da escola

também foram utilizados, a rua e até mesmo as próprias residências dos alunos serviram de locações em algumas gravações dos curtas-metragens.

Imagem 02 – Sala de aula da Escola Conserva Feitosa



Fonte: Frame de vídeo feito pela coordenação da escola, 2020.

Usamos como materiais e recursos didáticos: o livro do Ensino Médio, “Todas as Artes”, da editora Ática como norteador dos conteúdos; a lousa e o pincel; jogos; *slides*; vídeos e filmes curtas-metragens, além de aparelho *datashow*; *notebook*; caixa de som amplificada e os *smartphones*. Para gravação e edição dos curtas-metragens os alunos usaram seus próprios aparelhos celulares.

Foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas no intuito de investigarmos a relação dos estudantes com o uso do *smartphone*. De acordo com o questionário aplicado nas duas turmas, tomamos conhecimento de que, a grande maioria dos alunos, possuía este aparelho: cerca de 92% da turma do 1º A e 87% da turma do 1º F. Todos eles declararam utilizar alguma rede social.

Verificamos que a turma A utiliza mais o WhatsApp, seguido do Instagram e Facebook. Enquanto a turma F afirmou usar com mais frequência o Facebook, seguido pelo Instagram e WhatsApp. Além do uso dessas redes sociais, os estudantes alegaram utilizar o *smartphone* para assistir, frequentemente, a vídeos no Youtube ou acessar jogos. Ainda pelo questionário, percebemos que o principal meio de conexão com a internet são os aparelhos celulares, e que permanecem

conectados em grande parte do dia, sobretudo no período noturno, e alguns ainda se estendem pela madrugada.

Antes de prosseguirmos com o nosso debate, faz-se necessário justificar aqui, nossa escolha pelas duas turmas acima, mencionadas. A principal motivação encontra-se pautada na condição de que, na época, o professor/pesquisador ministrava aulas de Arte e de Formação Cidadã para as turmas A e F. Ele acumulava, também, a função de Professor Diretor de Turma (PDT), de ambas as turmas, o que, consequentemente, favorecia o tempo maior de contato com os alunos.

Sobre as atribuições do PDT, a Portaria nº 1169/2015-GAB da Secretaria de Educação do Estado do Ceará determina que, o professor diretor de turma dispõe de 04 (quatro) horas semanais para realizar suas atividades, sendo estas distribuídas da seguinte maneira: 01 (uma) hora aula destinada a regência do componente curricular Formação Cidadã e as demais horas distribuídas para a construção do dossiê da turma e atendimento individual aos alunos e aos pais/responsáveis.

É importante ressaltar que o professor/pesquisador, no ano letivo de 2019, ministrou aulas de Arte em 06 (seis) turmas de 1º ano identificadas pelas letras A, B, C, D, E e F. O procedimento metodológico adotado para a turma do 1º A foi desenvolvido nas demais turmas, com exceção da turma F. No entanto, a pesquisa em voga se voltou apenas ao estudo das duas turmas em questão (A e F).

Os processos metodológicos aplicados nas aulas de Arte seguiram caminhos distintos para as duas turmas, embora ambos objetivassem o mesmo produto artístico: a produção de filmes curtas-metragens. Com a turma do 1º A optamos por iniciar a trajetória a partir do estudo dos elementos da linguagem cinematográfica, intercalando com exercícios teóricos e práticos, somados a exposições e análises de filmes, culminando com a produção dos curtas. Já com a turma do 1º F realizamos o processo inverso. Desafiámos esta turma a produzir seus curtas-metragens de modo intuitivo, sem que houvesse um estudo prévio sobre as técnicas ou linguagem audiovisual em sala de aula. Foi determinado que cada curta deveria ter uma duração média de 05 (cinco) minutos.

Após a produção e exibição dos curtas desenvolvidos pela turma do 1º F partimos para o estudo prático e teórico, análise e discussões sobre os elementos da linguagem cinematográfica seguindo todas as etapas vivenciadas, a princípio, pela turma do 1º A. As duas turmas tiveram o prazo de um mês para gravar e editar os seus filmes. Sendo que foi necessário estender o prazo em mais quinze dias para

a turma A. Ao final da experiência recebemos o total de seis filmes: 02 (dois) da turma do 1º A – A Vida de Joana Sendo Assediada, O Preconceito cega e 04 (quatro) da turma do 1º F – A Vida Trágica de Pablo, O Preconceito Racial, Todos contra o *Bullying* e Sem Título.

Vale ressaltar que o perfil de cada turma influenciou na decisão de iniciar a produção dos filmes com a turma F e não com a turma A. Os alunos da turma A eram veteranos, haviam ingressado na escola no ano anterior, já estavam habituados com o ambiente, com os professores e com todos os funcionários. Eram provenientes de uma turma numerosa, com cerca de 50 (cinquenta) estudantes, muitos deles com comportamento agitado, desinteressados e provocadores de conversas paralelas, o que dificultava o desenvolvimento das aulas. A turma F, ao contrário, era uma turma basicamente formada por alunos novatos, atentos, participativos, cheios de expectativas, em sua grande maioria. Diante disso, percebemos que a turma F demonstrava mais interesse de aceitar a proposta de gravar um filme, o que de fato aconteceu. Enquanto a turma A ofereceu resistência no cumprimento dessa atividade.

Os curtas-metragens produzidos pelos alunos tiveram como temáticas inspiradoras as problemáticas sociais identificadas por eles no seu cotidiano. Tanto no seu meio familiar como no convívio escolar diário. Os temas abordados na escrita dos roteiros deveriam expressar situações reais baseadas em relatos de suas próprias experiências ou de pessoas próximas. Também foi sugerido que, suas narrativas, poderiam trazer referências de histórias que ouviram contar, de notícias e livros que leram ou de filmes já assistidos.

Durante as aulas, os estudantes tiveram a oportunidade de assistir aos seguintes filmes curtas-metragens brasileiros: A Peste da Janice¹² (2007); Aos de Ontem, Aos de Sempre¹³ (2018), Cores e Botas¹⁴ (2010), Doce de Coco¹⁵ (2010) e Novamente Homofobia na Escola¹⁶ (2009). A seleção destes filmes se deu em decorrência deles representarem algumas das problemáticas sociais que os alunos

¹² A Peste da Janice, direção de Rafael Figueiredo, (2007).

¹³ Aos de Ontem, Aos de Sempre, direção de Elvis Pinheiro, Jaildo Oliveira, Laryssa Raphaella, Livia Agra, Raquel Moraes e Ravi Carvalho, (2018).

¹⁴ Cores e Botas, direção de Juliana Vicente, (2010),

¹⁵ Doce de Coco, direção de Allan Deberton, (2010)

¹⁶ Novamente Homofobia na Escola, direção de Alexandre Bortolini, (2009).

se propunham abordar em suas narrativas audiovisuais. Entre elas, o preconceito econômico, preconceito racial, gravidez na adolescência e homofobia.

Optamos pela seleção de curtas que se encaixassem, basicamente, na categoria de ficção, por ser um tipo de filme que os estudantes já estão familiarizados, com exceção da obra *Aos de Ontem, Aos de Sempre* (2018), que tem características de documentário-ficção. Sua escolha teve o propósito de levar os alunos a conhecerem outra estrutura narrativa que se distinguisse das demais. Além disso, esse curta teve a participação do professor/pesquisador em sua produção, o que fez os alunos enxergarem uma referência próxima a eles.

Outra justificativa se pautou no fato de que, todos estes filmes são produções brasileiras e tem em seus conteúdos relação de proximidade com a realidade sócio/cultural/econômica dos nossos estudantes. A duração dos filmes também delimitou esta seleção, em decorrência do tempo de aula disponível. Cada curta tinha em média entre 07 (sete) e 20 (vinte minutos).

A escolha pelas duas metodologias distintas, aplicadas junto às turmas, visou a verificação de como os alunos construiriam suas narrativas audiovisuais a partir do conhecimento da linguagem cinematográfica ou da ausência dele, e como isso iria interferir no resultado dos curtas-metragens. Buscou-se também, identificar quais os conhecimentos preliminares que os alunos já detinham, no caso da turma do 1º F. E como os alunos do 1º A se apropriaram e usaram a linguagem audiovisual abordada nas aulas. Por fim, os curtas-metragens serviram de materiais para análise a fim de estudarmos em quais aspectos os filmes, de ambas as turmas, iriam se aproximar ou se distanciar, no tocante as especificidades técnicas/estéticas ao uso da linguagem que constitui a sétima arte.

Depois de finalizados os curtas-metragens, foi organizada uma aula para suas exibições seguidas de roda de conversa com os estudantes. Este momento, aconteceu, a princípio, com a turma do 1º F, dadas as escolhas metodológicas e, posteriormente, com a turma do 1º A. Foi dada aos alunos a oportunidade de falar acerca de suas produções e sobre suas vivências com os processos de criação. Posteriormente, um segundo momento de exibição dos curtas, seguido de debate, foi realizado para toda comunidade escolar. Detalharemos mais sobre esta ocasião no tópico seguinte.

Na medida em que as ações pedagógicas foram sendo executadas, fomos construindo materiais documentais da experiência didática para o armazenamento

de dados por meio de registros fotográficos, vídeos, relatórios, questionários, anotações e gravação de áudios. Todos esses recursos serviram de Instrumentos de coleta de dados e nos deram a base para análise do percurso pedagógico trilhado, o qual teve o *smartphone* como mediador de conhecimentos da Arte e, consequentemente, resultou na produção dos curtas-metragens.

Neste sentido, esta análise nos possibilitou conhecer e apontar os equívocos, os problemas, as fragilidades e as potencialidades das ações praticadas durante o desenrolar desta proposta pedagógica. Isso implica dizer que, devemos sempre estar alertas e abertos à reflexão e às mudanças, a fim de redirecionar nossa prática entorno de ações que viabilizem um ensino/aprendizagem satisfatório em Artes Visuais.

3.3. A PRODUÇÃO DOS FILMES CURTAS-METRAGENS MEDIADA PELO *SMARTPHONE*

Os filmes cinematográficos enquanto mediadores de aprendizagens na escola já vem sendo usado há bastante tempo por professores de diversos componentes curriculares. Isso é inegável. Embora seja recorrente sua utilização em sala de aula, não quer dizer que a maneira como tem sido abordada suas exibições tenha se dado de forma adequada. Não basta apenas ligar os equipamentos e projetar o filme (servir pipoca com refrigerante, como às vezes fazem) para os alunos como se fosse um momento lazer. Para Thiel (2009, p. 13), este simples ato “equivale, por exemplo, a manusear um livro sem que este seja lido, isto é, o aluno vê, mas não lê. Então, se o professor simplesmente “passar o filme”, o filme vai passar!”

O trabalho de qualquer professor envolvendo filmes na escola pode e deve ser muito mais que uma simples sessão de cinema, como já foi sugerido por Napolitano (2004). Há muito o que explorar com essa linguagem artística.

O professor de Artes Visuais, por sua vez, tem em suas mãos múltiplas possibilidades a serem exploradas se enveredar pelo universo cinematográfico com seus alunos. Estas possibilidades se expandem ainda mais com a acessibilidade que dispomos hoje, com tantas ferramentas tecnológicas ao nosso alcance, entre elas, o *smartphone*. Esse aparelho possibilitou uma rica experiência durante as aulas de Arte, para os alunos das turmas do 1º ano A e F, da Escola Conserva Feitosa, na

qual estes discentes puderam se aproximar e experimentar um pouco do fazer cinematográfico.

A experiência em si ganhou novos significados para os alunos envolvidos à medida que, no decorrer do processo, eles tiveram contato com o fazer da produção e da gravação dos seus curtas-metragens mediante o *smartphone*, com a apreciação e leitura de filmes a nível local, regional e nacional, assim como a contextualização deles. Desse modo, a abordagem de filmes como recurso didático/pedagógico em sala de aula não se pautou apenas pelo viés do lazer, mas sim, pelo propósito da experiência estética/artística, da ampliação do repertório visual/cultural e do senso crítico/reflexivo perante a “realidade pessoal e coletiva, relacionando-os aos conteúdos escolares” (PUIG, 1998b Apud SILVA, 2007, p. 68-69).

A escola enquanto lugar de acesso às experiências artísticas, por vezes, acaba sendo um dos poucos meios de promoção e contato que os alunos têm com as linguagens artísticas. Este contato com a arte os torna mais humanos, possibilitando se apropriar da gramática visual, expandindo sua visão e compreensão de mundo. Neste sentido, Buoro (2003, p. 33) afirma:

Portanto, a finalidade da Arte na educação é propiciar uma relação mais consciente do ser humano no mundo e para o mundo, contribuindo na formação de indivíduos mais críticos e criativos que, no futuro, atuarão na transformação da sociedade.

Pensar o espaço escolar como lugar de promoção da arte é abrir um leque de possibilidades a serem exploradas e vivenciadas com os alunos. Ao mesmo tempo, é desafiador para o professor ter de lidar com todos os contratempos que esta profissão impõe. Além disso, é preciso um pouco de criatividade para sair da zona de conforto e não cair na rotina.

Apostar nas novas mídias digitais como suporte para os conteúdos e as experimentações práticas nas aulas de Artes Visuais, acaba sendo uma maneira divertida de envolver os estudantes. É fundamental se apropriar destas ferramentas e levá-los a explorar estas tecnologias, uma vez que, elas estão presentes em nossas vidas.

Com a intenção de tornar as aulas do componente Arte mais significativas com o fim de despertar o aprender com prazer, optamos por tentar a aproximação entre os conteúdos curriculares desta disciplina e os alunos, mediados via utilização

do *smartphone*. Esta confluência, no contexto do presente estudo, se construiu mediante o uso dessa tecnologia a fim de produzir narrativas audiovisuais desenvolvidas pelos discentes. Esta prática atende aos interesses da nova geração de jovens, chamados pelo norte-americano Marc Prensky (2001) de “nativos digitais”, uma vez que, estamos adequando as estratégias de ensino à maneira como eles apreendem informações e conhecimentos diante do uso das TDICs.

Os sub tópicos que se seguem apresentam narrativas sobre a experiência desenvolvida em sala de aula com as turmas A e F, no tocante ao processo de produção dos curtas-metragens realizados mediante utilização do *smartphone*. Embora estejam estruturados seguindo a sequência didática aplicada, especificamente, na turma A (estudo da linguagem cinematográfica e produção de curtas), os relatos contemplam, de modo geral, as práticas pedagógicas aplicadas em ambas as turmas¹⁷.

3.3.1. Aproximações com o cinema e sua origem

Estruturamos esta proposta didaticamente, no intuito de oferecer ao nosso alunado um caminho que os levassem a uma imersão no universo cinematográfico. Mas antes de adentrarmos a fundo neste universo mágico da Sétima Arte, iniciamos nossa jornada com as falas dos estudantes a fim de sondarmos quais os tipos de linguagens artísticas eles conheciam e/ou tinham contato diariamente.

Este foi o ponto de partida para que o professor/pesquisador apresentasse expressões artísticas tanto tradicionais, quanto outras linguagens que se utilizam das novas tecnologias. Assim, os alunos puderam conhecer e reconhecer as distinções entre as Artes Visuais, a Dança, a Música, o Teatro e as Artes Audiovisuais. Nesta perspectiva, afirmamos o cinema enquanto linguagem audiovisual da Arte e a sua relevância para a sociedade contemporânea, sobretudo na era das novas tecnologias. Já que, segundo Duarte (2009, p. 14): “em sociedades audiovisuais como a nossa, o domínio dessa linguagem é requisito fundamental para se transitar bem pelos mais diferentes campos”.

¹⁷ O Plano de Aula de Arte utilizado para produção dos curtas-metragens pode ser acessado pelo link:
<https://drive.google.com/file/d/1qLWYSugPOOcqv5WvmKZpBPAJSFGXdoR/view?usp=sharing>

Partimos do pressuposto de que a linguagem cinematográfica/audiovisual se utiliza dessas novas tecnologias e para, além disso, consiste em um território epistemológico. Portanto, é uma linguagem que pode ser ensinada e aprendida. Assim, firmamos a linguagem audiovisual como eixo central deste estudo expandindo seu rizoma para outras vertentes de modo a estabelecer diálogos com diversos conteúdos inerentes às Artes Visuais.

Nesse sentido, podemos explorar a linguagem fílmica sob o olhar dos elementos que compõem a visualidade, como por exemplo: a composição, a partir da organização de uma cena, a luz para criar um efeito dramático, as cores presentes no figurino ou no cenário para exprimir o estado emocional de determinado personagem. Dessa maneira, compartilhamos do mesmo pensamento de Costa (1987, p. 39) ao afirmar que:

O cinema como expressão do momento mais avançado do processo de produção do “visível” pode constituir um objeto de estudo, de conhecimento e de informação válido por si próprio, mas também pelo confronto que permite estabelecer entre as disciplinas institucionais (língua, literatura, história, história da arte.) e todas aquelas manifestações que hoje contribuam para a formação da cultura.

Sabemos da potencialidade e da influência que o cinema, enquanto arte, exerce sobre os indivíduos. Além disso, ele consegue abarcar múltiplas linguagens artísticas, dialoga com as demais disciplinas do currículo escolar e se afina, estreitamente, com questões e fatos da História. Por este motivo, em nossa abordagem metodológica, inicialmente, promovemos o encontro dos alunos com os primeiros momentos do surgimento do cinema.

Este encontro foi precedido de uma prática por parte dos estudantes. Tomando como base o pensamento de Costa (1987), de que, o cinema é “expressão”, desafiamos nossos alunos a se lançarem na experiência do fazer artístico, na qual, eles criaram e gravaram uma cena (sem diálogos), inspirada no cotidiano, usando seus *smartphones*. Os vídeos gravados, em grupos, seguido de suas exposições em sala de aula, constituíram o marco inicial para introduzir o conteúdo dos primórdios da história do cinema.

Imagem 03 – Frame do vídeo representando cena cotidiana (turma A)



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2019.

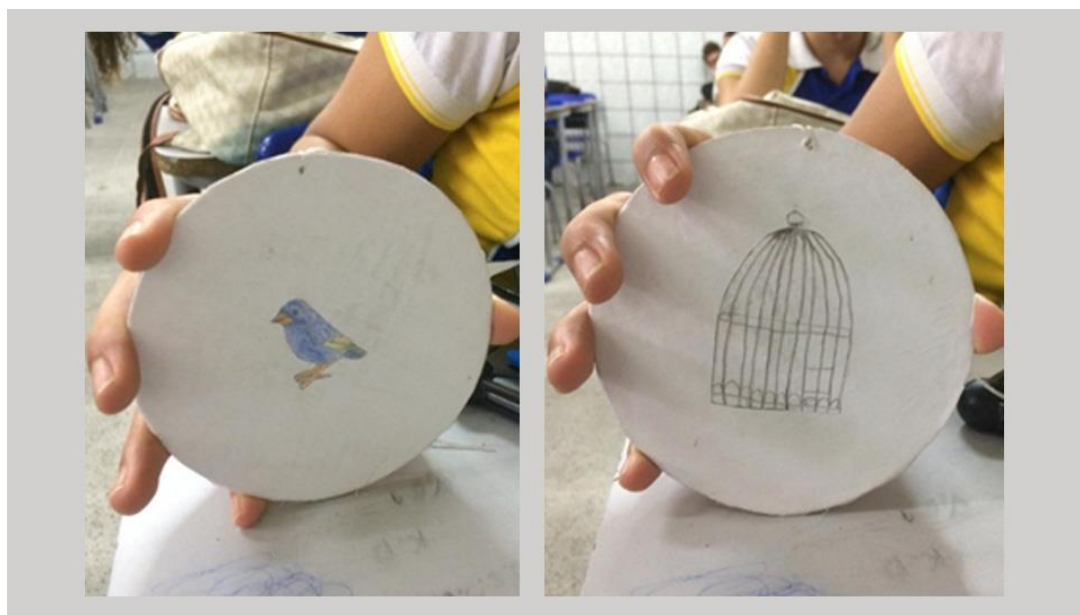
A experiência de se deleitar com os primeiros registros do cotidiano, por meio das imagens em movimento, capturadas com o cinematógrafo pelos irmãos Auguste e Louis Lumière e George Méliès mostrou outra fase do cinema aos alunos com olhos vidrados na projeção. Revelou-se outro contexto histórico, social, cultural, tecnológico. Enfim, outros propósitos e maneiras de produzir filmes, bem diferente da que conhecemos atualmente. Por este viés, entendemos que experiências deste tipo colocam o aluno/espectador em contato com outras realidades distintas da sua, abrindo espaço para outras percepções, como afirma Silva (2007, p. 52):

A experiência estética que o cinema proporciona abre-nos, sem dúvida, para uma compreensão mais radical da realidade e do ser humano. É uma obra de arte com a qual nos relacionamos para iluminar nossa percepção do mundo e, claro, é uma via de acesso a nós mesmos, uma convocação instigante que nos faz repensar nossas atitudes e reavaliarmos nossos valores.

Sem dúvidas, a experiência com o cinema abre nossa visão à percepção do mundo, como afirma a autora. Essa capacidade de percepção se torna ainda maior quando vamos ao encontro do conhecimento e descobrimos a lógica e o funcionamento das coisas que se apresentam diante de nós. Comungando do mesmo pensamento de Silva (2007), sobre a compreensão da realidade, imergimos

os alunos no estudo sobre a persistência retiniana e propusemos a criação de brinquedos óticos. Diante dessa experiência, os alunos ficaram surpresos ao verem a ilusão do movimento das imagens, resultado da criação dos seus taumatroscópios e *flipbooks*.

Imagem 04 – Confeção de brinquedo ótico Taumatroscópio (frente e verso)



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2019.

Após breve aproximação dos estudantes com os primórdios da história do cinema e compreensão de como acontece o “movimento” das imagens cinematográficas, abrimos espaço para que apreciassem os vídeos sobre as cenas cotidianas que eles mesmos produziram. Diante das encenações gravadas e exibidas para a turma, identificamos referências a situações de violência, a maioria, de agressão física, assalto e *bullying*. Ficou evidente que as circunstâncias representadas nos vídeos, de certo modo, refletiram aquilo que faz parte do universo dos alunos. Segundo Orofino (2005, p. 123):

Conhecer a realidade dos estudantes significa um investimento na leitura das palavras deles mesmos. E percebermos aí – no imaginário estudantil – o que estas palavras e imagens podem nos ensinar e nos revelar sobre este mundo social em profunda transformação, não apenas devido à forte presença das mídias na esfera da vida social, mas sobretudo, nas profundas repercussões que as mídias provocam na vida dos nossos próprios alunos e alunas.

Neste sentido, corroboramos com o pensamento de Paulo Freire ao dizer que, devemos estar atentos a realidade de vida, a qual estão submetidos os nossos educandos. Este conhecimento é necessário para que possamos promover uma educação libertadora, a partir da “tomada de consciência dos indivíduos em torno deles mesmos” (FREIRE, 1987, p. 50).

As referências apontadas pelos alunos nas cenas serviram de parâmetro para sabermos os seus interesses. Desse modo, pudemos direcioná-los ao encontro dos temas geradores de ideias para criação dos curtas-metragens, com a intenção de fazê-los mergulhar a fundo nestas temáticas e desenvolver suas narrativas. Como aponta Paulo Freire (1987, p. 146):

Com um mínimo de conhecimento da realidade, podem os educadores escolher alguns temas básicos que funcionariam como “codificações de investigação”. Começariam assim o plano com temas introdutórios ao mesmo tempo em que iniciariam a investigação temática para o desdobramento do programa, a partir destes temas.

A exibição dos vídeos dos alunos trouxe não apenas alguns temas para o centro dos debates, a partir dos recortes de realidades mostrados nas cenas, mas também, se constituiu num momento de eles se verem na tela. Foi um momento tomado por muitas gargalhadas e descontração. Para eles era novidade e, até estranho, se verem numa projeção diante do olhar dos colegas.

Os vídeos proporcionaram percepções e análises comparativas entre as primeiras imagens realizadas pelos irmãos Lumière e Méliès, vistas anteriormente, em contraposição às cenas cotidianas encenadas pelos alunos. Foi levado em consideração questões técnicas como, os tipos de captura das imagens: cinematógrafo versus *smartphone*, câmera fixa versus câmera em movimento, imagens em preto e branco versus imagens em cores.

O desenvolvimento desta atividade prática de captura de imagens, visou apenas o primeiro contato dos alunos com o manuseio do *smartphone* para registro em vídeo. Deixamos para discutir sobre os conteúdos relacionados às cenas gravadas na etapa subsequente, quando tratamos sobre as temáticas que geraram as ideias para os curtas-metragens.

3.3.2. Temas provocadores de ideias: problemáticas sociais

Antes de qualquer filme tomar forma, em algum instante, ele foi concebido na mente de uma pessoa. A ideia de um projeto cinematográfico pode surgir de diversas fontes: biografias, histórias contadas oralmente, adaptação de livros etc.

No caso da experiência em questão, as ideias para produção dos filmes curtas-metragens surgiram a partir da discussão de temas relacionados a problemas sociais. Ou seja, abrimos o debate para dar voz aos alunos, de maneira que, apontassem suas inquietações e situações presentes em seu cotidiano que lhes causassem angústias e indignações. Eles deveriam identificar problemáticas sociais existentes no âmbito escolar ou dentro de suas próprias residências que afetassem diretamente suas vidas.

Em outras palavras, seguimos o que sugere Paulo Freire (1987) sobre a abordagem de “temas geradores” direcionados às ações educativas. Para o autor:

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação com a prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do universo temático daquela população ou o conjunto dos seus temas geradores (FREIRE, 1987, p. 49).

A partir desses temas, adentramos num território abrangente e heterogêneo envolvendo muitas realidades distintas e peculiares a cada aluno. Para estender o campo do debate, cada discente apresentaria por escrito, o seu ponto de vista em relação ao seu contexto de inserção. Entendemos que, por esta via, cabe ao educador compreender que:

Isto exige um exercício de se pensar em contextos e realidades culturais plurais e diversificados de acordo com o meio ambiente, os modos, estilos e condições de vida, a estrutura econômica, a região, o modelo familiar, as condições materiais da própria existência (OROFINO, 2005, p 42).

Esta etapa levou os estudantes a refletirem sobre eles mesmos, sobre as relações que estabelecem, diariamente, consigo mesmo, com seus familiares, amigos, colegas de turma, professores etc. Enfim, como eles conseguem conviver harmoniosamente, ou não, com seus semelhantes dentro da sociedade. Assim, delineamos junto aos alunos, algumas problemáticas existentes no cenário escolar

e vivenciadas por eles em seu cotidiano, como por exemplo: *bullying*, racismo, homofobia, violência, depressão, entre outros.

Os temas geradores discutidos com os alunos e apontados por eles, de certo modo, contemplou os seus interesses. Pois, diante da variedade de temáticas elencadas eles se identificaram com algumas delas. Provavelmente, por já terem vivenciado ou estarem vivendo situações envolvendo estas problemáticas. Tal hipótese veio se confirmar, posteriormente, na escrita das histórias para criação dos roteiros redigidas por alguns estudantes.

Consideramos relevante oportunizar o espaço de fala dos estudantes para que eles se coloquem e exponham seu ponto de vista a partir de suas experiências de vida. Para isso, uma educação tecnológica possibilitaria o exercício de experimentação e manipulação de outros meios capazes de levar os educandos a ressignificarem o mundo através da criatividade e do conhecimento. No entanto, precisamos abrir caminhos para que as novas mídias adentrem na sala de aula e tornem-se, efetivamente, parte dos processos de ensino/aprendizagem. Neste sentido, Orofino (2005, p. 29) acredita que:

Somente na medida em que forem meios (e não fins) de problematização de questões que sejam de interesse dos estudantes e da própria comunidade escolar é que podemos atingir estes objetivos. Assim, estaremos ampliando as vozes silenciadas de crianças e adolescentes que estão cada vez mais alijados do acesso às tecnologias de comunicação e informação, visto que a maioria não se inclui na lógica dominante da sociedade de consumo e do mercado.

Nesta experiência, procuramos colocar à disposição dos estudantes temas do cotidiano, de grande relevância social, e apontar caminhos para que eles produzissem conteúdos audiovisuais que se relacionassem com suas vivências diárias. Portanto, nosso propósito aqui não foi do fazer vídeos apenas por fazer, mas que esta produção também viesse acompanhada por uma reflexão crítica de suas realidades. Nesta direção, a escolha dos temas geradores foi o ponto de partida para a criação das histórias que, posteriormente, se configuraram nos roteiros para as narrativas audiovisuais.

3.3.3. A criação dos roteiros e a linguagem cinematográfica

Depois das ideias definidas, passamos a etapa de criação dos roteiros. Carrière (2006, p. 132) define o roteiro como sendo “o primeiro estágio de um filme”. De fato, partimos do pressuposto de que, basicamente, todo filme tem sua origem no papel escrito. A matéria-prima para se trabalhar os roteiros foi a história escrita pelos alunos. Seus textos deveriam contemplar fatos narrativos/descritivos, baseados na realidade ou não, que abordassem suas experiências de vida, histórias que ouviram alguém contar e/ou poderiam ter referências de livros ou filmes conhecidos por eles, afinal, como aponta Carrière (2006, p. 184), “histórias são o material de que são feitas as pessoas, que nele se reconhecem e se identificam.

Seguimos o combinado de que as histórias deveriam ser criadas individualmente, onde cada um seria autor de um texto que abordasse um dos temas sobre os problemas sociais, previamente definidos, e escolhidos por eles. As histórias, também chamadas de argumento, nesta fase de uma produção cinematográfica, deveriam ter em média, uma lauda contendo introdução desenvolvimento e conclusão.

O trabalho teve continuidade com a organização das equipes. Estipulamos em torno de 05 (cinco) grupos por turma, o que resultou, em torno, de 07 (sete) à 08 (oito) alunos em cada um. Dada autonomia aos alunos, eles mesmos buscaram se enturmar com os colegas que mais tivessem afinidade para desempenhar as atividades.

Com os textos em mãos, chegou a hora de compartilhar as histórias escritas com os colegas da equipe. Cada grupo ficou encarregado em ouvir a história contada por cada membro e, em seguida, selecionar o texto que julgassem mais interessante. Tanto do ponto de vista do enredo, quanto da viabilidade de sua execução.

Escolhidas as histórias, iniciou-se o processo de adaptação do texto (argumento¹⁸) para o formato de roteiro. Nesta ocasião, os alunos foram orientados, em aula, a transpor as informações da história para estrutura do roteiro, identificando e separando por cena, inserindo cabeçalhos e diálogos, bem como outras informações adicionais necessários. A essa altura, os estudantes também já deveriam distribuir os papéis e as funções de cada um na equipe de produção.

¹⁸ Argumento – A ANCINE define como texto com desenvolvimento dramático, com ou sem diálogos, com ou sem divisão de sequências.

Imagem 05 – Equipes trabalhando nos roteiros (turma F)



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2019.

Destinamos algumas aulas do componente Arte a realização de estudos sobre a linguagem cinematográfica, a fim de proporcionar aos alunos conhecimentos básicos para gravar seus filmes, com o mínimo de qualidade. Os alunos tiveram acesso aos conhecimentos teóricos sobre os tipos de enquadramentos usados na linguagem cinematográfica: planos, ângulos e movimentos de câmera, assim como, as situações em que poderiam ser aplicados. Posteriormente, puderam experimentar na prática esses elementos observando seus efeitos na composição visual das imagens, usando seus *smartphones*.

A partir desses conhecimentos, os alunos executaram *storyboard*¹⁹, desenhando no papel os possíveis enquadramentos a serem usados na hora da gravação. Alguns não se agradaram muito da ideia, alegando “não saber desenhar”. Foi sugerido que o integrante da equipe, com mais habilidade para o desenho, o fizesse. Com um pouco de incentivo, conseguiram realizar a atividade.

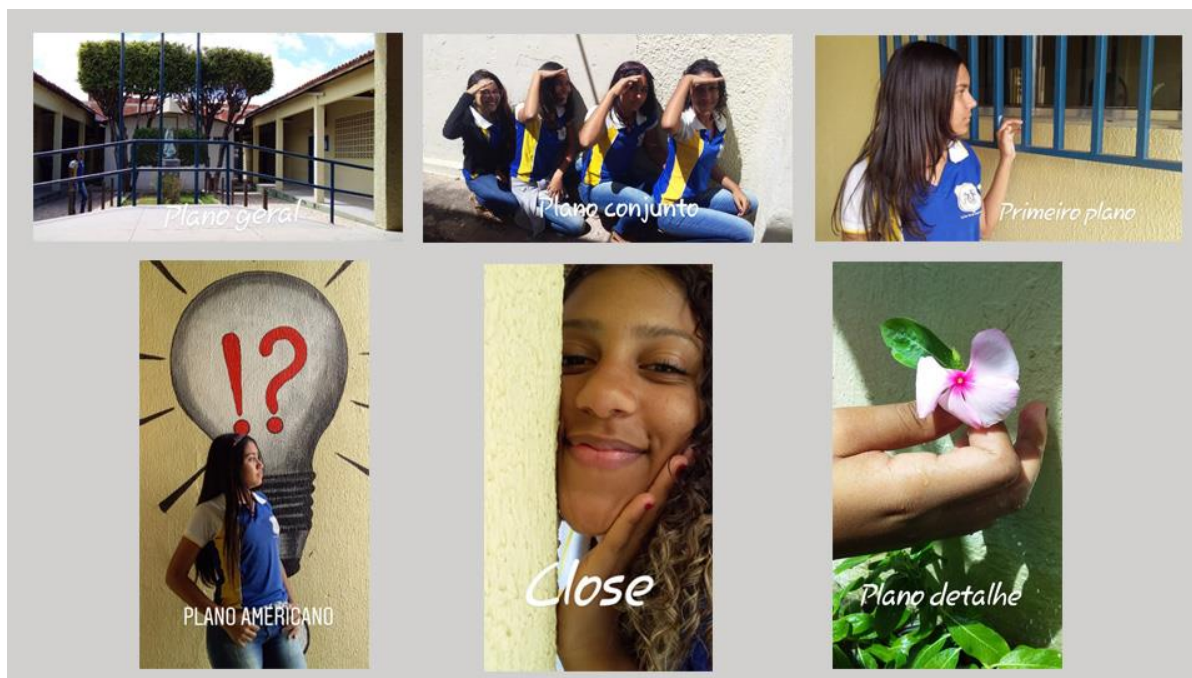
Foi solicitado que os grupos planejassem suas produções por meio da decupagem²⁰ de cenas. Ou seja, eles deveriam separar todas as cenas e elaborar uma lista contendo todos os materiais necessários para o dia da gravação. Definiram

¹⁹ *Storyboard* – sequência composta por desenhos quadro a quadro usada para prévia visualização dos enquadramentos de uma cena.

²⁰ Decupagem – palavra de origem francesa (*découpage*) que no cinema significa dividir e organizar um roteiro em sequências, cenas e planos numerados visando facilitar a produção e a gravação.

cenários, objetos de cena, figurinos, acessórios etc. Os alunos tomaram conhecimento de que, essa *check list*²¹ seria necessária para não faltar nenhum item fundamental no dia da gravação, a fim de evitar problemas entre a equipe.

Imagem 06 – Resultado do exercício sobre Planos Cinematográficos



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2019.

Outros aspectos relacionados à linguagem cinematográfica também foram tratados nas aulas de Arte, como direção de fotografia. Neste sentido, os alunos puderam adquirir conhecimentos sobre tipos de iluminação (dura e difusa) e os efeitos causados quando a direção (de baixo, de cima, lateral, de trás) da fonte de luz se desloca no espaço. Apropriando-se destes saberes, podem-se conseguir efeitos mais dramáticos e sombrios, dependendo da proposta. Os alunos puderam constatar tudo isso mediante as atividades práticas, experimentando o fazer fotográfico de diversas fontes de luz, tanto natural, quanto artificiais. Com estes conhecimentos disponíveis, eles teriam muitas possibilidades à sua disposição para aplicá-las como linguagem em seus curtas-metragens.

²¹ *Check list* – Termo inglês que se refere a lista de itens ou tarefas definidas, previamente, para fins de verificação, coisas a serem lembradas ou seguidas.

Imagem 07 – Criação de *storyboard*

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2019.

Os alunos foram orientados a gravar o áudio separado das imagens utilizando um aparelho celular, especificamente, para esta finalidade, a fim de obter melhor qualidade de som. Elemento este, a ser unificado às imagens, posteriormente, no aplicativo de edição de vídeo. No estudo sobre o som, os alunos tiveram aproximação com o universo da dublagem. Apropriando-se de cenas de filmes e desenhos animados, eles mesmos criaram seus próprios diálogos e dublaram sobre as vozes dos personagens.

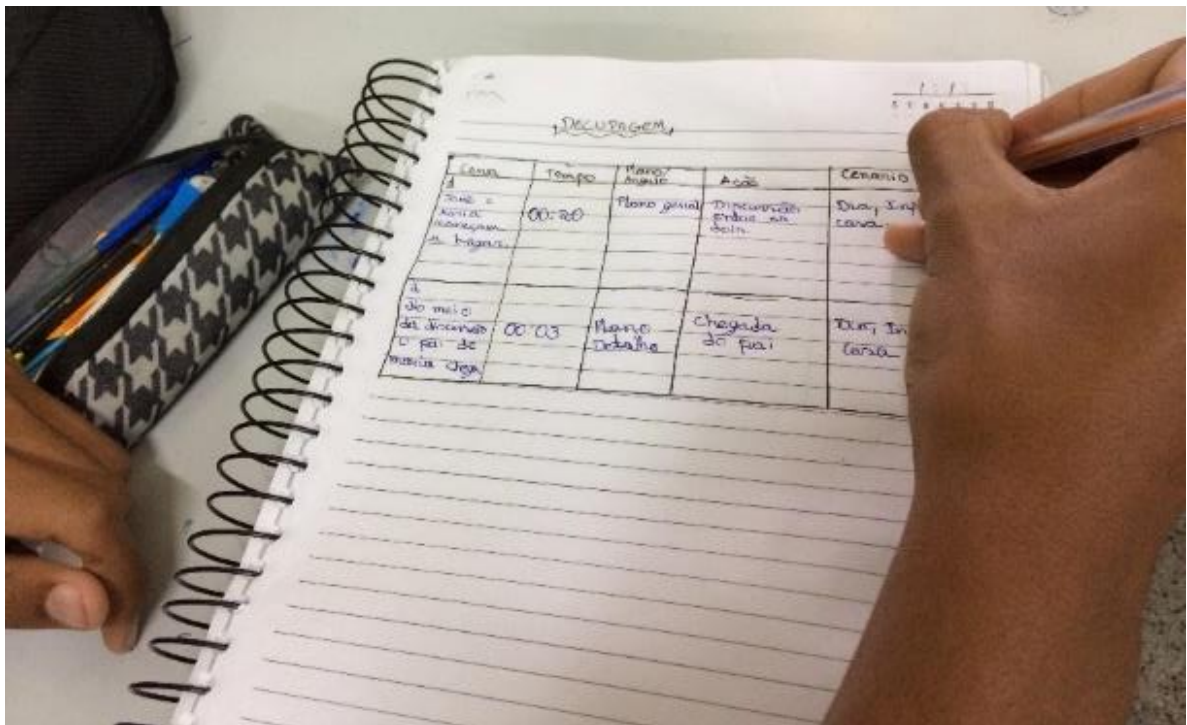
O ensino da linguagem cinematográfica contemplou ainda, noções básicas de captura de áudio e edição de vídeos usando aplicativos (Apps), disponíveis para os sistemas androide²² e *iOS*²³, instalados nos *smartphones*.

Na medida em que desenvolviam os trabalhos práticos com o som, os alunos, automaticamente, iam se apropriando das ferramentas de edição dos aplicativos em seus *smartphones*, até então, desconhecidos por muitos deles. Entre os aplicativos usados estavam o KineMaster, VídeoShow, InShot, PowerDirector e VivaVídeo.

²² É o sistema operacional desenvolvido para operar em celulares (*smartphones*), *netbooks* e *tablets*.

²³ Sistema operacional móvel criado pela Apple usado, exclusivamente, em iPhone e iPod Touch.

Imagem 08 – Desenvolvimento da decupagem de cena



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2019.

Acreditamos que o espaço do ensino de Artes seja um dos locais aonde o uso do *smartphone* possa ser mais uma ferramenta de ensino e aprendizagem que auxilia o professor em seus conteúdos de Artes Visuais. Como já dito, esse aparelho oportuniza a produção de textos e imagens e estes podem ser um canal para a criação de curta-metragem na sala de aula.

Todas estas experiências resultantes das atividades teóricas e práticas foram indispensáveis para que os estudantes se aproximassem e se apropriassem da linguagem cinematográfica a fim de aplicá-la em suas narrativas audiovisuais. Nesta perspectiva, oferecemos também, aos nossos alunos, exhibições de filmes, alternadas com as aulas sobre a linguagem audiovisual, que viessem somar aos seus repertórios visuais e oportunizassem a exemplificação dos conteúdos sobre a linguagem cinematográfica estudada.

3.3.4. Sessões de filmes: referências para criação dos curtas-metragens

Os filmes mostrados nas sessões perpassaram pelas temáticas delimitadas com os alunos para gravarem seus curtas. Os temas sobre as problemáticas sociais

foram determinantes para a seleção dos filmes exibidos. Após o delinear dos temas, garimpamos por obras audiovisuais, em formato curta-metragem, que contemplassem ou, ao menos, se aproximassem dos assuntos de interesse dos estudantes.

Nesta busca, nos deparamos com os seguintes filmes brasileiros que se encaixaram no perfil almejado: “A Peste da Janice” (2007), que mostra o preconceito sofrido por uma menina, filha de faxineira, nos primeiros dias de aula, numa escola de elite; “Aos de Ontem, Aos de Sempre” (2018), trata-se de uma jovem mulher se dirigindo aos seus, que sofrem desde muito tempo com os preconceitos impostos aos que carregam na cor da pele uma pena dura de ser vivida; “Cores e Botas” (2010), retrata Joana e o seu sonho de ser paqueta, mas ela é afrodescendente e nunca houve paqueta da sua cor no programa da Xuxa; “Doce de Coco” (2010), mostra o cotidiano de Diana, que sobrevive da fabricação de cocadas caseiras com sua família e descobre uma gravidez na sua adolescência e “Novamente Homofobia na Escola” (2009), aborda dois polos que se contrapõem: um casal heterossexual e um casal homossexual, para cada um, a escola reserva um tratamento distinto.

Com as obras apresentadas, procuramos proporcionar aos alunos referências audiovisuais que eles pudessem se espelhar para execução das suas produções. Os filmes também serviram de material de estudo, no sentido da sua leitura ampla e contextualizada, assim como, através da análise de sua construção do ponto de vista técnico.

Assim como as imagens fixas são providas de uma gramática visual, as imagens em movimento detêm a sua própria gramática específica. À medida que expomos os alunos diante de uma tela para assistir a um filme e trabalhamos sua mediação, por exemplo, estamos fazendo com que esses mesmos alunos se apropriem da gramática da imagem em movimento, como sugere Barbosa (2012).

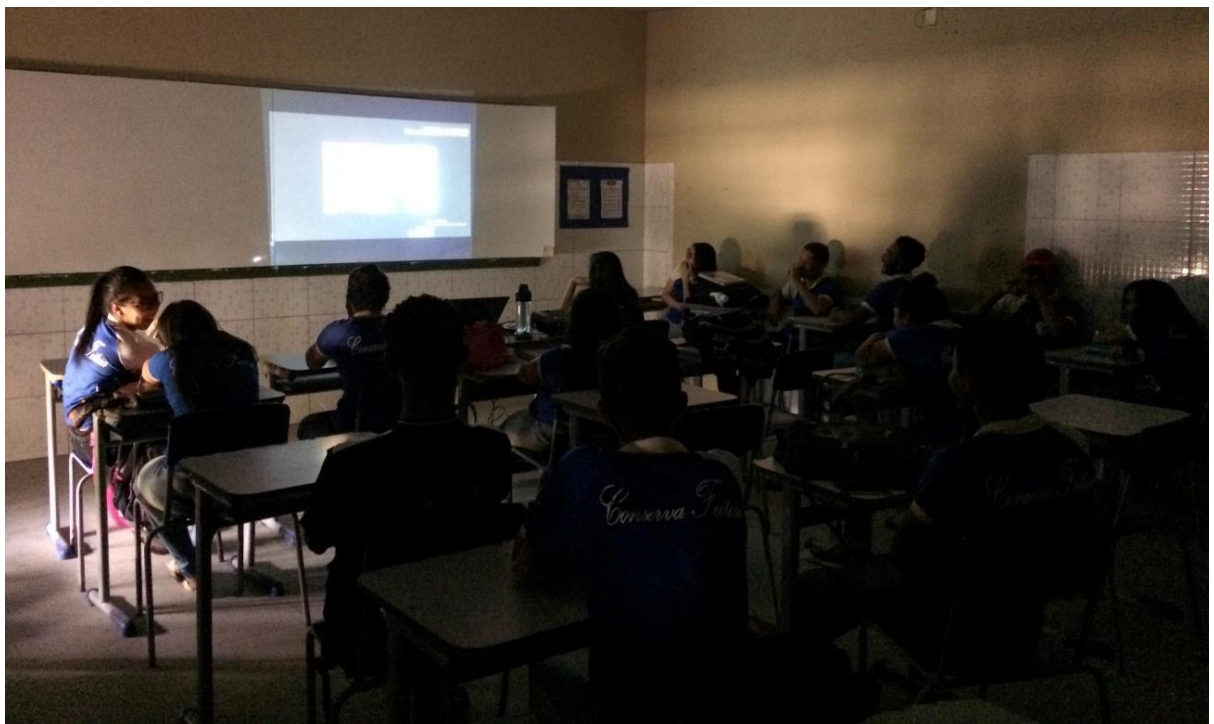
Nesse contexto, realizamos a leitura e a análise de imagens em movimento, seguindo outra dinâmica distinta daquela usada para as imagens fixas. Estávamos diante de uma série de imagens sequenciadas desfilando na nossa frente. Essa condição exige maior atenção, uma vez que devemos nos atentar a muitos elementos adicionais, os quais constituem a linguagem audiovisual. Como por exemplo: enquadramento dos planos, ângulos, movimentos de câmera, luz, sonoplastia, atuação, figurino, caracterização, entre outros. Além disso, ainda

devemos considerar o tempo que esta imagem se apresenta diante de nós, como indica Aumont (2006, p 162):

Se, diante de uma fotografia pode-se permanecer três segundos ou três horas (como diante de qualquer objeto visual que se deseje olhar), diante de um filme só se poderá permanecer o tempo da projeção: é o primeiro aspecto, o da natureza, temporal ou não, da imagem – e apresenta-se como uma imposição.

Além de todo conjunto de características significativas da linguagem audiovisual, soma-se a maneira como este aglomerado de imagens sequenciadas se organizam e são exibidas numa única tela. Quando assistimos a qualquer produto audiovisual, temos diante de nós uma série de imagens que seguem uma após a outra.

Imagem 09 – Exibição dos filmes sobre problemáticas sociais



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2019.

Ao visualizarmos duas ou mais imagens, o nosso cérebro tende a criar associações entre elas, gerando significados. Como afirma Jullier e Marie (2009, p. 20), “o novo significado que nasce da consecução de duas figuras consiste, assim, no que é essencial ao trabalho de leitura”. Deste modo, inconscientemente, fazemos a leitura destes elementos sem ao menos percebermos. Isso é reflexo da relação

que estabelecemos com as novas tecnologias e com os meios de comunicação da contemporaneidade, como aponta Fusari e Ferraz (2001, p 81):

Hoje, estão evidentes as mudanças operadas em nossa visão ocidental, resultantes de contatos com outras culturas, novas tecnologias e redescoberta de outras possibilidades de visualidade, incluindo o movimento múltiplo do olhar. Este olhar movimentado, que capta e articula várias pontuações, está fortemente ligado as experiências de se ver cinema, televisão, vídeo e também arte contemporânea. No entanto, nem sempre estamos cientes desta práxis vivenciada, mesmo quando nosso olhar percorre vários pontos de vista, ângulos, busca e organiza detalhes, cenas...

Compreendendo todo este contexto em torno das leituras e análises das obras fílmicas, após a apresentação de cada filme, sempre levantávamos diversos questionamentos destinados aos alunos, do tipo: qual o nome do filme? Qual temática aborda? É um tema atual? Qual(is) o(os) personagem(ns) principal(is)? Como era o figurino dos personagens? Em quais lugares/cenários se passam a história? Qual(is) a(s) cor(es) predomina(m) durante as cenas do filme? Como era a característica da luz da cena? Como era a trilha musical? Que tipo de sensação ela provocava?

Estas e outras perguntas desse tipo permearam os debates pós-apreciação dos filmes, no intuito de direcionarmos os olhares dos alunos para estes componentes. Antes mesmo de iniciar a sessão, eles já eram norteados a se atentarem aos elementos constituintes da linguagem audiovisual. Com esta ação, procuramos aguçar o olhar dos educandos, de maneira que eles firmassem sua autonomia quanto à leitura fílmica. Pois, como afirma Thiel (2009, p. 13): “o filme solicita uma reação por parte do espectador, assim como promove reflexão, questionamento e produção criativa”.

No ato de percebermos as coisas e relacioná-las, automaticamente, vamos construindo significados. A convivência com a cultura midiática cria uma relação de familiaridade com as formas imagéticas e sonoras, de modo que, elas fazem parte do nosso cotidiano. É impossível pensar a sociedade atual sem a presença delas. Como afirma Turner (1997, p. 53):

As imagens, assim como as palavras, carregam conotações. A imagem filmada de um homem terá uma dimensão denotativa – remeterá ao conceito mental de “homem”. Mas as imagens têm uma carga cultural; o ângulo usado pela câmera, a posição dela no quadro, o uso da iluminação

para realçar certos aspectos, qualquer efeito obtido pela cor, tonalidade ou processamento teria o potencial do significado social.

Nossa maneira de ver, pensar, agir e viver no mundo está totalmente influenciada pela cultura das imagens. Provavelmente, como nos diz Duarte (2009, p. 17): “muito da percepção que temos da história da humanidade talvez esteja irremediavelmente marcada pelo contato que temos/tivemos com as imagens cinematográficas”.

A experiência com a mostra de curtas revelou que, muitos dos alunos não tinham, até então, assistido a filmes no formato de curta duração. Alguns deles estranhavam o fato de a sessão encerrar tão rapidamente e, ficavam se perguntando se já havia terminado a exibição. Esta ocorrência vai de encontro às respostas que, a maioria afirmou, no questionário básico aplicado sobre quais os tipos de conteúdo mais acessavam na internet. Entre as informações colhidas muitos apontaram assistir a filmes (no formato da narrativa clássica hollywoodiana) nas plataformas da Netflix e Youtube.

Devemos considerar que as leituras e análises que realizamos das obras audiovisuais, em nenhum momento, está isolada das experiências de vida acumuladas pelo sujeito apreciador. O olhar de quem observa está mergulhado nas referências do meio onde se vive e dos elementos culturais a que se tem acesso. Mesmo que o indivíduo não tenha amplo repertório artístico, ou acumulado experiências estéticas e práticas com as artes audiovisuais, ele será capaz de elaborar um discurso interpretativo a respeito do que apreciou visualmente.

A proposta de trabalhar com filmes de curta duração, no tempo da hora aula, teve suas vantagens. Os curtas-metragens com os quais trabalhamos variavam entre sete e vinte minutos, o que permitia abrir debate com a turma, mesmo depois de suas apresentações. Desse modo, as informações sobre o filme ainda se encontravam frescas nas memórias dos estudantes e, assim, o bate papo fluía facilmente. Assim, os alunos tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões relacionando o que viram na tela com suas referências pautadas em suas histórias e experiências vividas.

Para Housen (1983, p. 143, Apud Rossi, 2009, p. 51): “o leitor considera significativamente a sua própria memória de acontecimentos pessoais, relacionando

aspectos do seu passado com detalhes fortuitamente vistos no trabalho de arte". Ainda seguindo este pensamento, Thiel (2009, p. 15) afirma que:

Portanto, o espectador recebe as imagens de um texto fílmico, mas essa recepção não é passiva: o espectador lê e constrói os sentidos com base em vários contextos e a eles reage por meio de funções psíquicas de intelecção, cognição, memória e desejo, ou por meio de transformações de atitudes individuais e coletivas.

Para que a exibição da obra audiovisual seja, de fato, proveitosa e capaz de gerar conhecimento, é fundamental que o professor de Artes Visuais apresente a gramática, inerente a esta linguagem, aos seus alunos, aponte caminhos para que possam ter autonomia para decodificá-la e colocá-la em prática, se assim desejarem produzir suas próprias narrativas videográficas.

A inclusão audiovisual seria completa se professores e alunos conhecessem melhor a história e as nuances estéticas audiovisuais contemporâneas, dominassem a gramática audiovisual e conseguissem manipular com facilidade as ferramentas técnicas para produção de conteúdos audiovisuais (VILAÇA, 2013, p. 139-140).

Para que a inclusão audiovisual se concretize entre professores e alunos, como sugere o autor, será preciso também, a iniciativa e o interesse do professor de Artes Visuais em proporcionar esta experiência aos seus discentes. A experiência da leitura e análise da obra audiovisual permite o desenvolvimento do olhar clínico, reflexivo e, conseqüentemente, essas ações se refletirão na qualidade artística/estética do fazer artístico. Os alunos construirão análises sobre seus trabalhos, terão a oportunidade de observar os resultados obtidos por seus colegas de turma, somado a apreciação crítica das obras de artistas. Por esta ótica, Fusari e Ferraz (2001, p. 74) afirmam:

Assim, pode-se organizar exercícios e atividades como uma busca de soluções para problemas de arte pensados a partir da realidade dos alunos. Esses trabalhos escolares podem levar os alunos tanto ao fazer artístico quanto ao ato de comparar e contrapor produções artísticas próprias e de outros autores.

O professor de Artes Visuais enquanto propositor e mediador destas atividades didáticas, tecerá uma costura entre as leituras de obras audiovisuais desenvolvidas pelos alunos, por produtores de várias culturas a nível local, nacional

e internacional, relacionando-as entre si. Este panorama diversificado de produções audiovisuais, provenientes de culturas distintas, ampliará as referências e o capital cultural artístico dos estudantes. Deste modo, fortalece-se o elo entre aquilo que é ensinado na escola e aquilo que é vivenciado no cotidiano expandindo as possibilidades de leituras de mundo. Por este motivo, colocamos a figura do professor de Artes Visuais como protagonista e sujeito essencial nesta empreitada, como nos diz Napolitano (2004, p. 15):

A diferença é que a escola, tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar. Este é o desafio.

Esta posição apontada por Napolitano, do professor como mediador, é muito relevante. Porque, muitas vezes, o aluno não compreende o conteúdo trabalhado em aula por não conseguir estabelecer conexões com o que é vivenciado no mundo real. Quando esta conexão, de fato, é efetivada, a aprendizagem acontece. A mediação é o processo facilitador da aprendizagem. Com isso, o professor de Artes Visuais encontrará meios de tornar a leitura audiovisual dos seus estudantes mais fluida, de modo a auxiliá-los em suas produções de narrativas audiovisuais.

3.3.5. As gravações e exhibições dos curtas-metragens produzidos pelos alunos

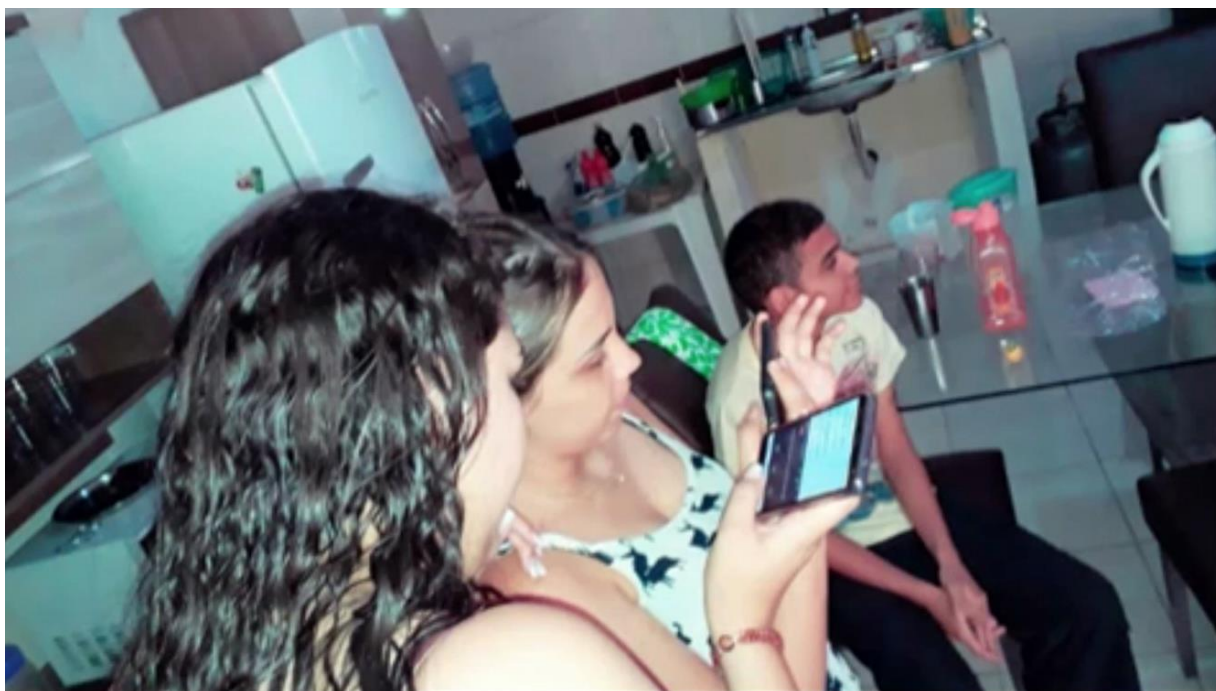
Seguimos com a sequência das aulas de Arte, as quais, além de destinamos ao estudo da linguagem cinematográfica e às sessões de filmes, também foram direcionadas a dar suporte aos alunos em relação ao trabalho de produção dos filmes curtas-metragens.

Reservamos o tempo pedagógico das aulas para o acompanhamento do processo de gravação, esclarecimento de dúvidas e sugestões relacionadas à produção dos curtas. Abrimos momentos de conversa para que as equipes expusessem relatos sobre o andamento de suas experiências, expressassem suas dificuldades e problemas encontrados durante o percurso criativo.

Por considerarmos insuficiente o tempo da hora aula (50 cinquenta minutos) destinada ao componente Arte, ficou acordado com os alunos que, eles realizariam as gravações dos curtas em outro horário que achassem conveniente. Poderiam, também, ficar livres quanto a escolha dos locais de gravação, em acordo com os membros das suas equipes. Diante disso, alguns optaram por gravar na própria escola, no contra turno às suas aulas e outros decidiram gravar em suas residências. Quanto a isso, foi dada total autonomia aos grupos para planejar, organizar, produzir e gravar seus filmes, da maneira que melhor lhes conviessem.

Os alunos tinham em suas mãos a oportunidade de experimentar um pouco do fazer cinematográfico, de maneira caseira, de baixo custo e aprender na prática, um pouco dos processos para produção da sétima arte. Esta experiência buscou provocar estes indivíduos no tocante à superação do silêncio, de modo que, eles pudessem ser vistos, ouvidos e externassem seus pontos de vista perante o tema escolhido. Ou seja, de acordo com Orofino (2005, p. 111), “era a chance deles e delas se verem, de terem a sua vez neste jogo midiático no qual eles só participam como consumidores”.

Imagem 10 – Dia de gravação na residência de uma aluna (turma A)



Fonte: Equipe da turma A. Arquivo pessoal do pesquisador, 2019.

Os encontros para gravação dos curtas se tornavam momentos de diversão, euforia, nervosismo e muitas gargalhadas. Alguns alunos, por vezes, se desconcentravam, erravam o texto e a equipe não conseguia segurar o riso. Com isso, tinham de voltar e gravar tudo novamente. Esta ação tornava-se cansativa e acabava irritando alguns membros do grupo, dessa forma, iam assimilando a seriedade que o trabalho exigia. A tarefa que parecia ser divertida, inicialmente, se transformava em exaustão. Logo, perceberam o quanto é difícil a tarefa de fazer um filme e o quanto precisaram saber administrar o tempo, dando o devido espaço às brincadeiras, aqui entendidas como fundamentais no processo criativo e de descontração, porém sem perder de vista o intuito maior da atividade.

Imagem 11 – Dia de gravação (turma F)



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2019.

A fase de captura de imagens é decisiva para o resultado do produto audiovisual. É preciso muita atenção e concentração por parte da equipe e, sobretudo, daquele que se propôs a desempenhar o papel de manusear o *smartphone* para gravar as cenas. Serão através destas imagens que as narrativas se tornarão concretas e mediadoras das expressões que se deseja imprimir na tela. Elas necessitam agregar o mínimo de qualidade para despertar o interesse e prender a atenção do público até o final da exibição. É fundamental saber, de fato, o que

mostrar e como mostrar numa cena. Por isso a necessidade de realizar o planejamento por meio da decupagem antes da gravação.

A gravação de um filme se constitui em um ato de exclusão, configuração e reorganização de uma realidade específica. A própria linguagem cinematográfica, em si, é estruturada por recortes de realidades. O aluno ao usar o *smartphone* para gravar uma cena com o seu grupo, precisará fazer escolhas em relação ao ponto de vista adotado pela câmera. Neste sentido, ele realizará tarefa semelhante a função exercida pelo cinegrafista no “set de filmagem”²⁴, o qual, segundo Jullier e Marie (2009, p. 21), “deverá decidir onde colocar a câmera; se ele a movimenta ou não; se prefere a sombra à luz, e uma paleta cromática que recorra sobre o frio ou o quente; se registra ou não o ambiente que contribui para construir a cena”.

Desse modo, ao decidirmos qual plano, ângulo ou movimento de câmera iremos usar para mostrarmos uma cena, automaticamente, estamos escolhendo um ponto de vista, e excluindo outras maneiras de exhibir este mesmo acontecimento. Seguindo esta lógica, Thiel (2009, p. 18), afirma que:

Portanto, há um olhar (do diretor, editor etc.) que se coloca na posição de alguém que contempla o mundo, seleciona a maneira como essa visão será organizada e enquadrada em um espaço limitado e imaginário (um campo), com elementos que prolongam o que é visível (fora do campo), de forma a construir uma impressão de realidade (ou outras possibilidades de realidade).

O fazer artístico no território da linguagem audiovisual permite que o professor de Artes Visuais transite por múltiplas linguagens da Arte e, até consiga trabalhar a transdisciplinaridade. Neste fazer, os alunos poderão realizar as tarefas com as quais se identificam e tenham relação com a atividade artística que mais se afinem (atuar, dançar, cantar etc.). Ou quem sabe, descobrir-se em alguma função de produção técnica (operar a câmera/smartphone, criar o cenário e/ou o figurino, realizar a produção ou a iluminação etc.), no caso dos alunos mais tímidos que preferem não aparecer frente a câmera.

²⁴ Set de filmagem – Ambiente estruturado com todos os elementos necessários para a gravação de uma filmagem.

Imagem 12 – Cena gravada na rua



Fonte: Frame do filme “A Vida Trágica de Pablo” (turma F). Arquivo pessoal do pesquisador, 2019.

Nesta experiência, não se tinha nenhuma pretensão em formar artistas ou técnicos de cinema. Buscamos apenas proporcionar aos estudantes uma aproximação com o universo cinematográfico, através de uma vivência com o estudo e a produção de filmes. É mais uma oportunidade que o professor de Artes Visuais tem para despertar nos educandos suas potencialidades artísticas e trabalhar os conhecimentos articulados em suas amplas dimensões, sem impor barreiras disciplinares. Nesta direção, Orofino (2005, p. 126) aponta que:

A linguagem audiovisual por ser convergente e híbrida pode também ser utilizada para um potencial transdisciplinar, sobretudo rompendo não apenas com os limites que fragmentam as disciplinas, mas principalmente, aquela fronteira rígida, histórica e que precisa ser superada, qual seja, a que separa a ciência da arte. Além do mais, a produção de vídeo rompe também com as estratégias disciplinadoras de comportamento, na medida em que abre espaço para a criação, para a arte e oferece visibilidade para isso. (OROFINO, 2005, p. 126).

A própria natureza do fazer audiovisual requer pensar, criar e usar outros espaços para além das quatro paredes da sala de aula. É um fazer que pede outra dinâmica de ensino e aprendizagem pautada na liberdade e na colaboração dos vários indivíduos envolvidos nesta prática. Nesse sentido, os estudantes souberam aproveitar outros espaços que não se limitasse, unicamente, ao retângulo da sala de

aula. Embora alguns tenham feito uso deste ambiente, outros grupos se lançaram para além dos muros da escola e fizeram de suas casas, de praças e de ruas da cidade seus lócus de gravação.

Apesar de imprimir a visão do diretor, a realização de um filme é constituída por várias mãos, de diversas pessoas trabalhando em prol de um só objetivo. No tecer da captura das imagens e dos sons, cada indivíduo colabora com os seus saberes e experiências pessoais colocando um pouco de si. Ou seja, em outras palavras, é como apontam Fusari e Ferraz (2001, p 96-97):

Através da intervenção do filmador, do diretor, dos atores, enfim da equipe de filmagem, é colocada em cena uma parte da visão pessoal de cada um. Assim, a aparência de realidade que vemos na tela expressa também traços subjetivos/objetivos de seus “realizadores”.

É justamente esta visão pessoal imbricada na subjetividade, citada pelas autoras, que almejamos identificar nos trabalhos dos alunos. Ela nos revela a maneira como eles interpretam o mundo e encontram formas de manifestar suas ideias por meio das expressões artísticas. Sendo assim, a produção audiovisual se configura na linguagem que acolhe todas as outras manifestações artísticas que venham interessar aos alunos. Pois, ela é uma linguagem híbrida que dialoga com a música, a dança, o teatro e as artes visuais como um todo.

A individualidade de cada sujeito se faz presente no filme através da soma dos vários pontos de vista expressos na compilação de todas as etapas de sua construção. Afinal, antes de qualquer coisa, fazer cinema é uma atividade coletiva. Sendo um trabalho de natureza coletiva, neste contexto, os estudantes desenvolveram tarefas em equipe, exercitando suas aptidões para administrar conflitos, praticando sua comunicação e respeitando a opinião dos seus colegas já que, segundo Duarte (2009, p.16):

O mundo do cinema é um espaço privilegiado de produção de relações de “sociabilidade”, no sentido que Simmel dá ao termo, ou seja, forma autônoma ou lúdica de “sociação”, possibilidade de interação plena entre desiguais, em função de valores, interesses e objetivos comuns.

Realizar filmes na escola oportuniza a interação entre os desiguais, como afirma Duarte (2009). Todo o processo do fazer cinema necessitará da mobilização dos mais diversos sujeitos sociais que ali se encontram, bem como envolverá as

mais variadas habilidades técnicas e artísticas na criação, execução e exibição do produto. Cada aluno, dentro do coletivo, se encarrega de responsabilidades e atribuições, que deverão ser cumpridas dentro do conjunto das funções para que o filme aconteça. Todos são necessários e igualmente importantes para o bom resultado do trabalho (OROFINO, 2005).

A fim de acompanhar o percurso produtivo dos curtas-metragens, foi solicitado que cada grupo realizasse o registro dos bastidores das gravações, por meio de fotos e vídeos. Este material deveria ser inserido no final dos filmes, após os créditos. Ele contemplaria os erros de gravação das cenas e o *making of*²⁵. Infelizmente, nem todas as equipes tiveram a iniciativa de produzir estes arquivos. Enquanto outras conseguiram capturar estes momentos preciosos de descobertas, experiências únicas e aprendizado sobre o universo encantador do cinema.

Ao trazermos a linguagem fílmica para o contexto da educação e, a partir dela, proporcionamos múltiplas vivências significativas aos alunos, estamos contribuindo para que estes indivíduos expandam sua compreensão e percepção da vida real através da produção de imagens fictícias. São nestes momentos de interação com os outros que os saberes se concretizam. Assim, corroboramos com o pensamento de Thiel (2009, p. 08), ao afirmar que:

Visto como experiência de vida, o cinema amplia os horizontes do conhecimento humano. Se o sujeito dessa experiência analisa os temas, as imagens, os diálogos e as técnicas utilizadas para criá-lo, sua percepção da sociedade e da vida ganha novas perspectivas por um olhar diferenciado.

É esta experiência do contato com o cinema que expande o conhecimento dos alunos. Seja ela através do ver/ler e analisar filmes, ou do planejar, produzir, gravar e editar, todas essas ações exigem o pensar e o refletir por parte dos educandos. Nesta conjuntura, cada etapa requer habilidades distintas e conhecimentos específicos. É aí que, o professor de Artes Visuais necessita saber e entender, mesmo que minimamente, dos processos da produção e da linguagem cinematográfica, caso se proponha a trabalhar este conteúdo com sua/s turma/s. Porém, não é preciso ser um especialista em cinema para trabalhar este assunto em sala de aula (Napolitano, 2004).

²⁵ *Making of* – Expressão inglesa que significa o registro do processo de produção de algo, como por exemplo, um filme.

Após gravadas todas as cenas dos curtas-metragens, os alunos realizaram a edição nos seus próprios *smartphones*. Eles foram orientados a usarem os mesmos aplicativos utilizados nas atividades práticas. Estes Apps possuem muitas ferramentas de manipulação de imagens que se assemelham aos programas profissionais de edição de vídeo. Basicamente, quase nenhuma equipe procurou o professor/pesquisador para auxiliar na execução desta etapa. O que, possivelmente, indica a familiaridade dos estudantes com o manuseio das novas tecnologias.

O processo de edição exige a revisão de todo material imagético e sonoro capturado. Nesta fase, o aluno na função de editor/montador exercitará seu olhar clínico selecionando e combinando os melhores enquadramentos contendo as atuações mais convincentes, a fim de montar sua narrativa audiovisual.

A edição de um filme assemelha-se a montagem de um quebra-cabeça, onde cada peça vai sendo posta de maneira a encaixar e fazer sentido. Nesse quebra-cabeça há combinações de diversos elementos que se ligam formando uma unidade. Como afirma Orofino (2005, p. 114), a edição nada mais é do que “dar a forma final ao produto através da montagem do audiovisual, de acordo com o que foi previsto no roteiro”.

Ao final do processo, 3 (três) grupos da turma A não conseguiram finalizar seus filmes, mesmo tendo sido estendido o tempo de entrega. Foi observado que, a referida turma, a princípio, teve envolvimento e participação nas atividades iniciais. No entanto, o interesse dos alunos, que já era pouco, em virtude do próprio perfil da turma, foi se dispersando com o passar do tempo.

Nem mesmo o incentivo e as chances dadas foram suficientes para convencer as três equipes a realizar e entregar os curtas. Em compensação, todos os grupos da turma F se empenharam e participaram ativamente de todas as atividades e entregaram os filmes dentro do prazo estipulado. Sendo assim, esta experiência com as duas turmas (A e F) resultou na produção de 6 (seis) curtas-metragens (tabela 1 e 2).

Com os curtas prontos, marcamos a data para exibição. A princípio, a apresentação dos filmes aconteceu dentro da sala de aula, apenas para apreciação pela turma que os produziu. A turma F finalizou e realizou sua exibição primeiro, já que partimos desta produção para introduzirmos o estudo da linguagem audiovisual. Enquanto a turma A teve este momento mais a frente, após o estudo da linguagem e produção dos curtas.

| FILMES – TURMA 1º ANO A | | | |
|-------------------------|---------------------------------|--------|---------|
| TEMA | TÍTULO | GÊNERO | DURAÇÃO |
| Violência Sexual | A Vida de Joana Sendo Assediada | Ficção | 2:39 |
| Homofobia | O Preconceito Cega | Ficção | 4:39 |

Tabela 1 – Filmes curtas-metragens produzidos pelo 1º ANO A

| FILMES – TURMA 1º ANO F | | | |
|-------------------------|--------------------------------|--------|---------|
| TEMA | TÍTULO | GÊNERO | DURAÇÃO |
| Homofobia | A Vida Trágica de Pablo | Ficção | 5:44 |
| Racismo | O Preconceito Racial | Ficção | 3:35 |
| <i>Bullying</i> | Todos Contra o <i>Bullying</i> | Ficção | 2:49 |
| Racismo | Sem Título | Ficção | 7:34 |

Tabela 2 – Filmes curtas-metragens produzidos pelo 1º ANO F

A mostra contou com um debate realizado com os estudantes, posterior a exibição dos filmes. Buscamos, primeiramente, ouvir as impressões dos alunos sobre os trabalhos dos seus colegas, apontando os pontos fracos e suas qualidades. Em seguida, foi dada voz aos membros das equipes produtoras para relatarem sobre as experiências e expressarem suas opiniões a respeito dos seus filmes: o porquê da escolha do tema; a inspiração para criação do roteiro; as dificuldades encontradas na hora de gravar; o que mudariam no filme depois de vê-lo pronto etc.

Abrir espaço para a promoção desses diálogos é de fundamental importância, de modo que, os estudantes possam visualizar seus trabalhos a partir de outro ponto de vista. Agora não mais com os olhos de quem produz, mas sim, pela ótica do espectador que analisa, criticamente, o que ver. Sendo assim, a apreciação de filmes pode provocar reflexão acerca de suas experiências com o modo de produção cinematográfica, imbricada as suas vivências diárias. Nessa perspectiva, recorremos ao pensamento de Duarte (2009, p. 18):

Parece ser desse modo que determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais. Esse é o maior interesse que o

cinema tem para o campo educacional – sua natureza eminentemente pedagógica.

Vislumbrando a presença do cinema no contexto educacional como meio de transformação social, proporcionamos outro momento de exibição, seguido de debate, dessa vez, direcionado a toda comunidade da escola Prefeito Antônio Conserva Feitosa. O evento contou não apenas com a exibição dos filmes produzidos pelas turmas A e F, mas, também, com as produções audiovisuais de todas as outras turmas (B, C, D e E) dos primeiros anos do Ensino Médio, nas quais, trabalhamos com a linguagem audiovisual.

Imagem 13 – Exibição dos curtas-metragens (turma A)



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2019.

Somando-se todos os curtas produzidos obtivemos o total de 12 obras fílmicas, todas de autoria dos estudantes e feitas com o *smartphone*. Nesta mesma ocasião, também exibimos o filme longa-metragem do professor/pesquisador intitulado, “O Valor do Tesouro Perdido” (2019). Foi mais uma estratégia de atrair público para a sessão.

Organizamos a divulgação e estendemos o convite aos alunos e aos professores. A exibição ocorreu numa manhã de sábado letivo (23/11/2019) e contou com a participação dos alunos, dos professores e do núcleo gestor. Foram montados

dois ambientes, com capacidade para receber cerca de 80 pessoas. As duas salas foram equipadas com projeção de *datashows* e caixas de som amplificadas para apresentação simultânea dos filmes.

Imagem 14 – Cartaz de divulgação da sessão dos curtas-metragens



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2019.

Pelas experiências da escola com sábados letivos, já estávamos cientes de que não teríamos muitos alunos na sessão. Além disso, estávamos encerrando o bimestre, próximo ao final do ano letivo e os estudantes já se encontravam desgastados e sem muito interesse. Alguns membros das equipes realizadoras dos curtas, infelizmente, não compareceram. Estes, pela situação incomum de se verem e serem vistos na tela, preferiram não se fazer presentes na mostra.

A sessão aconteceu apenas em uma única sala, para um público de 35 pessoas. Mesmo com o público reduzido, o momento foi bastante proveitoso. A quantidade de pessoas que compareceu, foi suficiente para um debate efetivo e de qualidade. Houve debate sobre a produção dos filmes e, sobretudo, a conversa se estendeu para as temáticas abordadas pelos curtas. No bate papo, os professores e

o núcleo gestor se demonstraram preocupados com a recorrência de alguns temas escolhidos pelos alunos, entre eles, a depressão e a violência.

Imagem 15 – Exibição dos curtas-metragens para a comunidade escolar



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2019.

Encontros deste tipo, onde o cinema assume o papel de agente mediador de conhecimentos, de diálogos e de reflexão, deveria se tornar uma prática constante no ambiente escolar. Pois como nos diz Orofino (2005, p. 51):

As mediações não estão dadas. Elas se constituem enquanto ações reflexivas. E podem ocorrer de fato, tanto na esfera da produção quanto na recepção. Para o nosso caso, enquanto educadores, as mediações precisam ser potencializadas, desenvolvidas, trabalhadas. E a escola pode e deve estar articulada às demais esferas da sociedade civil na construção de alianças e transformação, na medida em que se inclua, nesta luta de conquista de poder, junto às camadas excluídas e marginalizadas, com respeito ao acesso às mídias contemporâneas (OROFINO, 2005, p. 51).

Mais do que nunca, a escola precisa estar aberta aos diálogos e convocar seus membros constituintes para as discussões sobre os temas que estão presentes na esfera do seu território. É preciso que este espaço educacional esteja atento aos interesses e às expressões manifestadas pelos alunos, diariamente. Há de se provocar neles o olhar para aquilo que os afeta e transformar estas inquietações em elementos que gerem mudanças necessárias. Aliar a Arte, o cinema e as novas

tecnologias para educar as novas gerações, pode se constituir um caminho a ser desbravado.

Imagem 16 – Debate sobre os curtas-metragens com a comunidade escolar



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2019.

Esse evento revelou que a escola precisa ter um olhar mais atento às problemáticas presentes dentro do seu território. O núcleo gestor viu com bons olhos a ideia de exibir os filmes curtas-metragens produzidos e protagonizados pelos próprios alunos. Gostaram tanto da proposta que, até inseriram no calendário anual escolar, uma data para acontecer o Cine Conserva.

CAPÍTULO 4 PÓS-PRODUÇÃO

Foto - Exibição dos curtas-metragens
Fonte: Arquivo do pesquisador

4.1. ANÁLISE DOS CURTAS-METRAGENS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

O ato de sentar-se diante de uma tela para assistir a um filme é algo que fazemos com tanta naturalidade que, dificilmente, paramos para analisar a quantidade de elementos significativos que se apresentam diante dos nossos olhos. Estes elementos tendem a passar despercebidos para o público desconhecedor dos códigos visuais e sonoros que constituem a linguagem audiovisual. “Para “ler o cinema” não existe um código indecifrável, receita milagrosa ou método rígido” (JULLIER e MARIE, 2009, p. 15). Não é necessário saber a linguagem cinematográfica para entender um filme, entretanto, aquele que detém esse conhecimento poderá desfrutar e aproveitar muito mais a obra, a partir de outro ponto de vista para além do olhar do espectador “comum”.

O conhecimento dos elementos visuais e sonoros é de fundamental importância, já que são eles que fazem o filme existir, e, através deles, atribuímos significados à narrativa fílmica. Sendo assim, compreender os processos de realização do cinema, bem como de sua linguagem, instituída por meio destes elementos, implicará numa análise de qualidade. De acordo com Turner (1997, p. 69):

A complexidade da produção cinematográfica torna essencial a interpretação, a leitura ativa de um filme. Inevitavelmente precisamos examinar minuciosamente o quadro, formar hipóteses sobre a evolução da narrativa, especular sobre seus possíveis significados, tentar obter algum domínio sobre o filme à medida que ele se desenvolve. O processo ativo da interpretação é essencial para a análise do cinema e para o prazer que ele proporciona.

Examinar minuciosamente o quadro, como cita o autor, trata-se de estar atento a maneira como os elementos se apresentam e assumem posições na tela. Estes elementos aos quais nos referimos perpassam pelas escolhas do uso da câmera em todas as suas dimensões para elaboração da imagem, pela manipulação na montagem do material gravado das cenas, além dos recursos para compor a história a ser contada. Todos estes componentes servem de parâmetros para abordagem analítica de um filme. Eles também podem ser denominados por ferramentas de análise como apontam Jullier e Marie (2009, p. 20):

As ferramentas de análise servem para caracterizar o estilo. O termo “estilo” deve ser considerado em sentido amplo, como a arte de contar uma história em imagens e sons; compreende a escolha dos atores e dos cenários, as regulações técnicas, a disposição dos pontos de vista e dos pontos de escuta etc. Tudo é importante em matéria de estilo: a abertura da objetiva e a cor do papel pintado atrás do ator, a rapidez do *travelling* e o vaso de flores embaixo, à esquerda.

Estes autores apresentam três principais ferramentas de análise que se concentram no nível do plano, no nível da sequência e no nível do filme. Os conhecimentos de tais ferramentas podem auxiliar o espectador durante sua leitura diante da obra cinematográfica. Para aquele que deseja analisar uma obra fílmica, este deverá ser conhecedor destas ferramentas, uma vez que, elas são frações da linguagem cinematográfica. Assim, entendemos, de acordo com Vanoye e Goliot-Lété (2012, p. 12) que:

Analisar um filme não é mais vê-lo, é revê-lo e, mais ainda, *examiná-lo tecnicamente*. Trata-se de uma outra atitude com relação ao objeto-filme, que, aliás, pode trazer prazeres específicos: desmontar um filme é, de fato, estender seu registro perceptivo e, com isso, se o filme for realmente rico, usufruí-lo melhor.

Examinar o filme pela ótica da técnica exige o domínio das ferramentas de análise apontadas por Jullier e Marie (2009). Neste sentido, realizaremos a análise individual dos filmes curtas-metragens produzidos pelos alunos das turmas do 1º ano A e 1º ano F. Ressaltamos que, embora tenhamos a quantidade de seis curtas criados por ambas as turmas, trabalharemos apenas com a amostragem de dois filmes, a saber: “A vida de Joana sendo assediada”, de autoria de um grupo da turma A, a qual teve acesso inicialmente, ao estudo da linguagem cinematográfica antes da produção do curta e “A Vida Trágica de Pablo”, gravado por uma equipe da turma F, que realizou seu curta antes de conhecer os elementos constituintes da linguagem audiovisual.

A análise foi feita considerando os aspectos técnicos e estéticos, próprios da linguagem cinematográfica. A princípio, nosso estudo se voltou a observação dos aspectos individuais que caracterizam cada curta. Averiguamos como os estudantes se apropriaram e fizeram uso adequado dos elementos da linguagem audiovisual em suas produções fílmicas. Posteriormente, desenvolvemos a análise comparativa

entre ambos os filmes, na intenção de investigar até onde as particularidades examinadas se aproximam ou se distanciam.

Os elementos que nortearam a análise dos curtas-metragens foram os mesmos observados, junto aos alunos, durante as exibições dos filmes tomados como referências, mostrados em sala de aula, e já citados anteriormente. Entre os elementos de captura e edição de imagens analisados, elencamos os planos de enquadramentos, os ângulos, os movimentos de câmera, a iluminação, o som direto, a montagem das cenas, os cortes, as transições e os sons (ruídos, trilha musical, desenho de som).

4.1.1. Turma A: “A vida de Joana sendo assediada”

Título: A vida de Joana sendo assediada. Ano: 2019. País: Brasil. Gênero: Drama. Colorido. Duração: 2min.:39s. Roteiro: Janaína Fernandes. Elenco: Janaína Fernandes, Nayanna Alves, Kailany Nascimento, Vitória Ferreira, Lucas Gouveia e Sabrina Sonally. Figurinos: Crisvânia Gonçalves e Kailany Nascimento. Fotografia: Kailane Sousa e Crisvânia Gonçalves. Narração e Edição de imagem e som: Crisvânia Gonçalves. Erros de Gravação: Sabrina Sonally e Yaskara Pinheiro. Sinopse: Joana é uma adolescente que sofre constantes tentativas de assédio por um parente próximo, até o dia em que é descoberto.

Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=4-KHmTNUEQY&feature=youtu.be>

Tema do filme: Assédio sexual

Resumo: Joana (Janaína Fernandes) é uma adolescente que vive com sua mãe, Juliana (Nayanna Alves), e sua irmã mais nova (Kailany Nascimento). Por ser a filha mais velha, Joana fica encarregada de cuidar de sua irmã enquanto sua mãe passa o dia trabalhando fora de casa. Quando Juliana vai trabalhar, deixa suas filhas aos cuidados de Vicente (Lucas Gouveia), seu irmão e vizinho das meninas. Recorrentemente, Vicente projeta para Joana olhares maliciosos, até que um dia ele resolve assediá-la.

Em torno do filme: O filme curta-metragem foi produzido mediante o uso do *smartphone*. As gravações aconteceram durante uma manhã inteira. Teve como set de gravação vários cômodos da casa de uma das alunas, integrante da equipe. Foi a primeira experiência deste tipo para os estudantes produtores e, mesmo assim,

dentro das suas limitações técnicas de equipamentos, conseguiram realizar um trabalho satisfatório. O roteiro foi inspirado em casos de assédio sexual sofridos por adolescentes e cometidos por algum parente próximo. O filme expõe, em poucos minutos, um tema complexo e, ao mesmo tempo, delicado. Um drama vivenciado, diariamente, por crianças e adolescentes, muitas vezes, dentro de suas próprias residências. Os estudantes abordaram a temática de maneira leve e descontraída. Entretanto, souberam construir a narrativa sem perder de vista a essência do assunto, que nos convida a reflexão.

Situação da sequência: O filme é atravessado pela voz narrativa de sua personagem principal, Joana, do início ao fim. Concentra todo seu enredo nas sequências caracterizadas pela: apresentação da personagem Joana, sua mãe e sua irmã; a inserção do seu tio e suas intenções maliciosas para com a adolescente; os meios que Joana encontra para se proteger buscando a companhia de sua prima e a confissão para sua mãe sobre as insinuações maldosas do tio e, por fim, pela cena de assédio e a chegada da mãe de Joana que intervém contra o assediador acionando a polícia.

Análise: O filme tem seu início com o efeito *fade in* anunciando o título do filme, em letras brancas sobre um fundo avermelhado. Este efeito de se caracteriza pelo surgimento gradual da imagem em um fundo neutro, geralmente, um fundo escuro. Após o nome do filme, seguido de um corte, ou seja, a interrupção do fluxo visual contido no plano, vemos em planos médios²⁶ (enquadramento do personagem na tela dos pés à cabeça, deixando uma pequena margem na parte inferior e superior), respectivamente, as imagens de Joana sentada ao chão escrevendo em seu caderno, sua mãe Juliana sentada em uma cadeira de pernas cruzadas e sua irmã mais nova Júlia sentada no chão, tocando um teclado de brinquedo, rodeada por bonecos. Tanto Joana quanto sua irmã, são mostradas em ângulos *plongée* (câmera alta – visão de cima para baixo) ou seja, a câmera se localiza acima do olhar delas, colocando o espectador em um ponto de vista alto, como se um adulto observasse as crianças.

O ponto de vista não é escolhido gratuitamente. O posicionamento da câmera é definido de acordo com a intenção que se quer transmitir ao público, “cada um tem

²⁶ Este termo também pode se referir quando enquadra o personagem da cintura para cima. Vale ressaltar que estas nomenclaturas sobre os tipos de planos não são definições rigorosas e nem há um consenso quanto ao seu uso pois envolvem questões nacionalistas.

sua função específica em determinados filmes e requer alguma explicação e atenção” (TURNER, 1997, p. 57). Mais do que um referencial ótico de observação, o ponto de vista pode assumir outras conotações, o ponto de vista político, moral ou ideológico (JULLIER E MARIE, 2009).

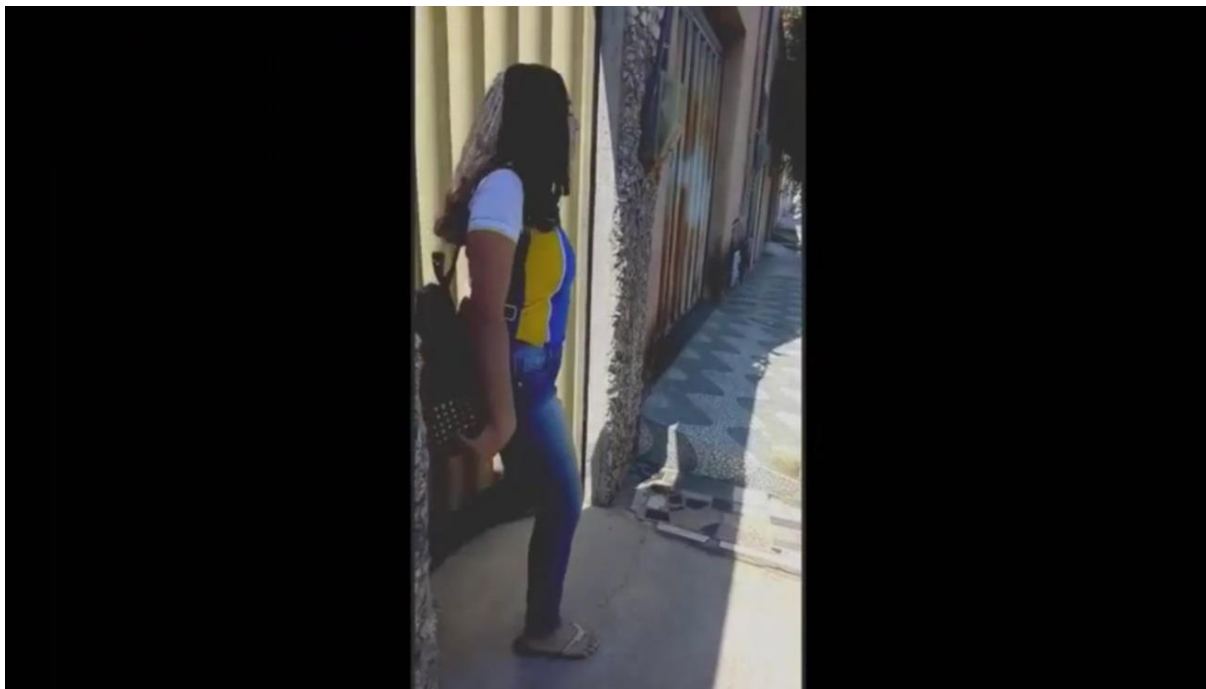
O lugar ocupado pela câmera no espaço também será responsável por caracterizar os enquadramentos da cena, que por sua vez, se concretizará mediante a distância estabelecida entre o equipamento de captura da imagem e o elemento que se quer mostrar. Esse fator gerará o que chamamos de plano, o qual, “abrange todo esse conjunto de parâmetros: dimensões, quadro, ponto de vista, mas também movimento, duração, ritmo, relação com as outras imagens” (AUMONT *et al*, 2009, p. 39).

A princípio, chama-nos atenção e causa-nos estranhamento nas primeiras imagens do curta-metragem, a transgressão da regra do enquadramento na horizontal nos dois primeiros planos que abrem o filme e em outros que se vê mais adiante. Ao gravar esses planos os alunos dispuseram o *smartphone* na posição vertical e não na horizontal, o que seria adequado, já que este é o formato convencional de exibição de filmes na TV e no cinema. A utilização do *smartphone* na posição vertical, no momento da captura das imagens, rompe com a tradição clássica do cinema em mostrar-nos as cenas na extensão da tela horizontalmente, bem como, dificulta a visualização dos cenários e das ações dos personagens. Tal dificuldade está relacionada ao campo de visão do espectador, o qual fica limitado quando há o estreitamento do quadro (imagem 17).

O filme é contado com voz em *off* que é um registro sonoro de um personagem narrador que não está visível no enquadramento no momento que ele nos fala. Joana, uma adolescente de 15 anos narra o filme em voz *off* do início ao fim. Simultaneamente às imagens, ouvimos a narração da protagonista falando, brevemente, sobre si, apresentando sua família, contando um pouco de sua rotina, situando o espectador no seu contexto. “Estudo pela manhã. Minha mãe trabalha o dia inteiro e pela tarde, fico com minha irmã. Gosto de ficar dançando, estudando e, às vezes, assistindo com minha irmã mais nova.”

Para Jullier e Marie (2009, p. 41): “A voz em *off* fornece a prova mais evidente do poder dos sons vocais de valer por uma pessoa inteira – mesmo se algumas vozes não possuem corpo, no sentido de que o filme não encarna em um de seus personagens aquele ou aquela que fala”.

Imagem 17 – Joana sai de casa para escola



Fonte: Frame do filme. Arquivo pessoal do pesquisador, 2019.

Os planos que se seguem isolados, comprovam aquilo que Joana diz em *off*, acompanhados por uma trilha musical instrumental, executada em um piano, durante o filme inteiro. Essa trilha é interrompida, propositalmente, por um efeito sonoro, aonde se ouve a palavra “ESTÁTUA!”, marcando assim, o fim do plano em que se vê Joana e sua irmã dançando e ficando congeladas, aos 21 segundos do filme. Nota-se claramente, a intenção de sincronizar o efeito sonoro com o momento em que as meninas param de se movimentar. Entretanto, por um descuido na edição, esse efeito não se concretiza.

Para melhor compreender a faixa sonora, Jullier e Marie (2009) sugerem sua divisão em três matérias sonoras: músicas, ruídos e palavras, considerando suas devidas características singulares. A música por si é capaz de mexer com nosso estado de espírito. Quando personificada em trilha musical, associada às imagens de um filme, ela é utilizada, geralmente, “para amplificar o estado emocional, para reforçar as emoções que se espera que determinada cena “provoquem” no espectador” (DUARTE, 2009, p. 41). Assim, a música pode criar nuances de sensações que podem variar durante o percurso de exibição do filme, estabelecendo clima de tensão, medo, fazendo o coração pulsar mais forte ou nos causar arrepios.

Imagem 18 – Joana brinca e cuida da sua irmã



Fonte: Frame do filme. Arquivo pessoal do pesquisador, 2019.

A trilha musical é retomada. A protagonista segue a narração mencionando um novo personagem na história, seu tio Vicente. Ele é seu vizinho e, a pedido de sua mãe, cuida de Joana e de sua irmã. Joana afirma não gostar da presença dele e se sente constrangida, pois ele a observa de maneira estranha, com segundas intenções e, recorrentemente, tenta lhe abraçar.

A voz de Joana em *off* nos conduz pela história, mostrando-nos sua versão dos acontecimentos. Temos acesso apenas ao seu relato e, não nos é dada a opção de conhecer os fatos do ponto de vista de outro personagem da trama. Só nos resta acreditar nela. Joana confessa, abertamente, seus medos e sentimentos diante da situação, como um desabafo ou, quase como um pedido de socorro para salvá-la de um monstro prestes a atacá-la.

Vale ressaltar que o filme retrata um núcleo familiar composto apenas por mulheres e coloca a figura materna como a responsável pelo sustento e manutenção da casa, através do seu trabalho externo. A trama não deixa claro se o pai de Joana faleceu ou, se abandonou a família. O fato é que, não se sabe nada sobre ele. A predominância da presença feminina é muito forte e se opõe ao único personagem masculino que dá vida ao antagonista da história.

Imagem 19 – Tio de Joana olhando-a com intenções maliciosas



Fonte: Frame do filme. Arquivo pessoal do pesquisador, 2019.

Como meio de evitar o pior e precavendo-se do perigo, a protagonista encontra refúgio na companhia de sua prima Sofia, que, frequentemente, fica com as meninas nos momentos em que seu tio está na casa. Não satisfeita e, ainda insegura quanto à circunstância, Joana fala para sua mãe sobre o comportamento estranho do tio para com ela. A mãe de Joana, porém, vê na atitude de Vicente apenas um gesto de carinho entre tio e sobrinha, nada mais do que isso e, por este motivo, não toma nenhuma providência.

Os acontecimentos mostrados no filme até aqui representam muito bem a realidade de muitas famílias envolvidas em casos desta natureza: crianças e adolescentes expostos a situações de vulnerabilidade diante da ameaça, na maioria das vezes, de parentes próximos. E justamente, por jamais duvidarem e/ou desconfiarem dos atos maldosos que estes são capazes de fazer com seus filhos, deixam estas ocorrências passarem impunes, até surgirem provas concretas que atestem os fatos.

Até este momento, passados 53 segundos do filme, o que se percebe da construção narrativa, em relação à linguagem cinematográfica, é a predominância do uso de planos fixos (a câmera permanece imóvel durante todo um plano), sem muita movimentação interna das cenas fragmentadas em um único plano. Alguns deles, de curtíssima duração, não dando margem para que o espectador aprecie por

completo o que é mostrado. Os planos, embora fixos, em sua maioria, denunciavam que foram executados com a câmera na mão do operador, por se mostrarem um pouco trêmulos, durante o filme inteiro.

Imagem 20 – Joana comenta com sua mãe sobre as segundas intenções do seu tio



Fonte: Frame do filme. Arquivo pessoal do pesquisador, 2019.

Os personagens são envolvidos por uma iluminação natural difusa, em quase todas as cenas. A luz refletida do sol invadiu os espaços da residência, através de portas e janelas, deixando os ambientes e os atores bem iluminados. Esse fator contribuiu bastante para que o espectador pudesse ter uma imagem visível e de qualidade. A cena do quarto de Joana é iluminada por luz artificial, a lâmpada do próprio cômodo situada no teto. Embora tenha-se utilizado uma iluminação de natureza distinta, a unidade entre os planos permaneceu.

A iluminação de uma cena é um componente indispensável na construção da estética visual do plano cinematográfico para imprimir realidade. Segundo Turner (1997), a iluminação de um filme desempenha dois objetivos principais: função expressiva e realismo. Quanto a função expressiva, ela contribui para esconder, revelar ou enfatizar detalhes da narrativa, além de determinar um estado emocional. Já no realismo, o objetivo da iluminação situa-se na busca pela naturalidade. Ou seja, “[...] se for bem-sucedida, os atores estarão tão natural e discretamente

iluminados que o espectador não perceberá a iluminação como uma tecnologia à parte” (TURNER, 1997, p. 62).

Em concordância com a afirmação de Turner (1997), Duarte (2009, p. 40) complementa seu pensamento:

Vale dizer que quanto melhor for a iluminação em uma narrativa cinematográfica mais imperceptível ela será aos olhos de quem vê. Ela funciona, ali, como um meio “natural” de dirigir o olhar e a atenção do espectador para os diferentes objetos e pessoas que participam da cena, delineando o clima e acentuando o papel dramático desempenhado por cada um deles na trama. Mas esse sistema, tanto quanto os demais, não tem significação predeterminada e não atua de forma autônoma – os efeitos que ele possa vir a produzir dependem do vínculo que mantém com os outros componentes da linguagem.

O filme segue numa sequência de cenas compostas por vários planos relacionados, diferente da estrutura adotada até então. Aproximamo-nos do clímax e do desfecho da história. Vemos em plano conjunto (plano aberto que mostra parte do cenário e o(s) personagem(ns) ocupam boa parte do enquadramento), Joana e Júlia, sua irmã, sobre a cama, em seu quarto. Enquanto Júlia dorme, Joana tenta ligar para Sofia para lhe fazer companhia, como de costume. Ela é informada que sua prima não poderá ficar com elas. Joana decide passar a tarde inteira trancada dentro do quarto como forma de se proteger do seu tio.

A intenção de Joana de se resguardar do perigo, no entanto, se rompe no instante em que sua necessidade fisiológica de se hidratar se sobressai. Nossa protagonista, em um determinado momento, vai até a cozinha. A ação de Joana deslocando-se do quarto à cozinha é possível ser acompanhada rapidamente. O plano conjunto enquadrando Joana e Júlia no quarto, anteriormente, é substituído em corte por um novo plano, quase igual ao anterior, apresentando apenas um leve deslocamento. Joana então se levanta da cama e vai em direção a câmera que se encontra posicionada na porta. O corte abrupto agora nos mostra Joana em plano americano (quando o ator é mostrado dos joelhos para cima) de costas andando por um corredor que a leva até a cozinha. Mais uma vez, vemos um plano passar, repentinamente, diante dos nossos olhos sem que possamos apreciá-lo.

Ao mesmo tempo em que une fragmentos, a edição também se caracteriza pelo ato do corte. Através dele temos a interrupção do fluxo visual contido no plano. O corte na cena pode ser utilizado de maneira a exprimir algum sentido na narrativa

ou ser aplicado apenas para passar de um plano para outro, ligando o plano A ao plano B. Para além de um simples efeito especial, quanto a sua função narrativa, os cortes podem assumir o papel de encerrar uma sequência, equivalendo a pontuação textual, como afirma Costa (1987):

[...] podem ser considerados verdadeiros sinais de pontuação ou, mais propriamente, de *macropontuação*, como os define Metz, já que têm uma função semelhante aos espaços em branco entre um parágrafo e outro ou entre vários capítulos de um livro (METZ, (1972), Apud COSTA, 1987, p. 217-218).

Comparados aos sinais de pontuação, estes cortes influenciam diretamente no ritmo do filme, atribuindo um tom mais lento, quando inserido menos cortes ou conseguindo efeito acelerado ao usar mais cortes entre os planos, este último, muito comum em cenas de ação. A depender da intenção do diretor e do que exige a narrativa, eles podem se constituir num verdadeiro aliado quando se deseja envolver, efetivamente, o público na história. Quanto a essa discussão, Turner (1997, p. 68) afirma:

Editores habilidosos podem fazer uso do *timing* de seus cortes, seja para intensificar a energia da ação seja para retardá-la. Sequências de ação podem ganhar mais dramaticidade e complexidade se o corte ocorrer em momentos de muita ação. Quando, por exemplo, um carro está prestes a bater pode-se experimentar várias perspectivas sucessivas e distintas do mesmo momento. Por outro lado, um corte num momento de relativa estase pode tornar a ação mais lenta, retardar a narrativa e revelar ambiguidades. Uma personagem pensativa, refletindo sobre seu futuro, pode ser filmada de várias posições a fim de expandir o momento com ênfase.

Nesse sentido dos valores rítmicos da montagem, encontramos uma das bases do cinema em construir histórias a partir da associação de imagens. O nosso cérebro tende a atribuir sentido às imagens quando elas aparecem próximas umas das outras. Sendo assim, segundo Duarte (2009, p. 43): “colocadas juntas, as imagens se unem em uma nova ideia; estendemos fios invisíveis entre elas, de modo que façam sentido para nós. O cinema soube disso desde o início e se utiliza da montagem para sugerir essas ligações”.

De repente, somos surpreendidos com a cena violenta de Vicente, tentando agarrar e beijar Joana a força. Ela tenta sair da situação, mas não obtém êxito. A mãe de Joana entra na cozinha, após chegar mais cedo do trabalho e flagra Vicente

agarrando sua filha. Ao ver aquela cena, Juliana acerta uma garrafa na cabeça de Vicente que cai desmaiado. Ela abraça Joana que se encontra desesperada, aos prantos e, tenta acalmá-la. No plano que se segue, primeiro plano (quando enfatiza o rosto do ator), notamos o uso do *raccord*²⁷ espacial (passagem de um plano para outro sem que haja mudança no cenário de fundo) e uma elipse temporal (salto no tempo, omitindo determinadas ações que ficam subentendidas), onde já vemos Juliana ligando para a polícia, ainda abraçada a sua filha.

Imagem 21 – O tio de Joana tenta beijá-la a força



Fonte: Frame do filme. Arquivo pessoal do pesquisador, 2019.

A sequência desta cena é composta pela alternância de planos conjuntos, plano americano e primeiro plano, havendo a predominância do primeiro, não só nesta cena, especificamente, mas durante o filme completo. Sentimos a ausência da inserção de planos detalhes e/ou *closes* (quando uma parte do corpo ou do objeto é mostrado à distância curtíssima), ressaltando os pormenores da cena e da expressão facial dos personagens. Entretanto, a falta desses planos não compromete a narrativa do filme.

²⁷ Ligação entre os planos ou, também, pode ser entendido como o momento do corte realizado na edição.

Imagem 22 – Joana é salva por sua mãe do assédio praticado por seu tio



Fonte: Frame do filme. Arquivo pessoal do pesquisador, 2019.

Imagem 23 – A mãe de Joana aciona a polícia



Fonte: Frame do filme. Arquivo pessoal do pesquisador, 2019.

O desfecho da história é marcado pela chegada de uma policial que imobiliza Vicente e o leva preso. Embora não o vejamos atrás das grades, é a voz de Joana em *off* que nos garante este ocorrido. Por fim, vemos Joana de pé próxima à parede, olhando em direção a câmera que se aproxima do seu rosto em *travelling*

(movimento em que a câmera se desloca no espaço), indo do plano americano ao primeiro plano. Com alguns machucados pelo rosto e sua voz narrativa em *off*, ela conclui: “Assédio é crime. Denuncie. Disque 100.” O rosto de Joana desaparece da tela rapidamente, após o efeito de *fade out* (desaparecimento gradual da imagem em fundo escuro), no tempo de 1 minuto e 43 segundos.

Os movimentos de câmera também desempenham sua função narrativa na cena. Eles podem aparecer na forma panorâmica (*pan*), quando a câmera gira em torno do seu próprio eixo, horizontalmente, “[...] imita o movimento dos olhos do espectador enquanto examina a cena ao seu redor” (TURNER, 1997, p. 59); manifestar-se no modo *travelling*, este caracterizado pelo deslocamento espacial da câmera ou assume o movimento vertical, de cima para baixo ou de baixo para cima, o qual se denomina *tilt*. Assim, além destes elementos já citados, somam-se outros que estão intimamente ligados para construir significação e estética visual na composição das imagens, como acrescenta Duarte (2009, p. 38):

O movimento da câmera para cima e para baixo ou lateralmente, sobre trilhos, a rotação dela sobre um eixo horizontal ou transversal, o *zoom* – manipulação de lentes de modo a produzir um efeito de aproximação, como no *close-up* – o foco, o enquadramento – composição de imagens dentro dos limites físicos da tomada –, são também elementos constitutivos desse complexo sistema de significação, responsável, entre outras coisas, pelo que melhor caracteriza a especificidade da linguagem do cinema: a impressão de realidade.

O vídeo continua com a exibição dos “Erros de gravação” intitulado equivocadamente, pois na verdade, vemos as imagens, em fotos e vídeos do *making of*. Após os registros do processo de gravação das cenas do curta-metragem, sobem os créditos, no fundo preto da tela.

4.1.2. Turma F: “A vida trágica de Pablo”

Título: A vida trágica de Pablo. Ano: 2019. País: Brasil. Gênero: Drama. Colorido. Duração: 5min.:44s. Roteiro: Carliane Araújo. Elenco: Evelyn Lima, Carliane Araújo, Gabriel Rodrigues, Ranuwendre Oliveira, Wilkson Matos, Jefferson Pereira. Participação: Josiane Araújo. Fotografia: Evelyn Lima e Gabriel Rodrigues. Edição de imagem e som: Evelyn Lima e Gabriel Rodrigues.

Sinopse: Pablo é um adolescente que está descobrindo sua homossexualidade, entretanto, seus pais não aceitam sua orientação sexual.

Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=4dwBmNDV5Nw&feature=youtu.be>

Tema do filme: Homofobia

Resumo: Pablo (Ranuwendre Oliveira) está descobrindo sua sexualidade durante a adolescência. Ele decide contar a seus pais que sente atração por pessoas do mesmo sexo. A não aceitação da orientação sexual leva sua mãe a buscar meios para “tratá-lo”, mas Pablo decide outro rumo para sua vida.

Em torno do Filme: Como primeira experiência deste tipo, os alunos usaram toda criatividade para realizar um filme com pouquíssimos recursos. O curta-metragem produzido, sem nenhum conhecimento prévio sobre a linguagem cinematográfica, contém cenas gravadas em ambientes externos à escola, como, a rua e alguns cômodos da residência do aluno Jefferson Pereira²⁸ (in memoriam) integrante do grupo. Sua gravação aconteceu durante uma tarde inteira, na primeira quinzena do mês de junho de 2019. As imagens com pouca resolução e os áudios cheios de ruídos capturados, simultaneamente, por meio do *smartphone*, foram editados neste mesmo aparelho usando os aplicativos KineMaster e VivaVídeo (Imagem 25). Provavelmente, pelo uso dos dois Apps o formato da tela do vídeo ficou pequeno (retângulo situado no centro da tela com margens espaçosas entre as bordas). Pelo resultado do filme, percebe-se que os alunos se divertiram bastante durante a fase de produção. Pois, as imagens revelam muito mais do que as cenas que eles tentaram construir. Elas mostram um grupo de estudantes experimentando o fazer cinematográfico de um jeito atraente e dinâmico. Além de trazer para discussão um tema pertinente e recorrente, que perpassa o contexto do ambiente familiar e escolar.

Situação da Sequência: O filme concentra sua história na descoberta da homossexualidade de Pablo, a revelação da sua orientação sexual para seus pais, as tentativas da mãe de Pablo para “tratar” seu filho, a temporada que ele passa com a prima, o momento depressivo e seu fim trágico.

Análise: A cena de abertura do filme mostra, em plano conjunto, uma sala de aula, nada convencional, onde uma bicicleta assume o posto de um birô, sob o qual um professor faz a chamada dos seus alunos. Avistamos o professor sentado, de

²⁸ Jefferson Pereira - faleceu no dia 2 de julho de 2020, em decorrência de complicações de saúde após sofrer um acidente de moto.

frente para câmera, ao fundo da imagem e, em primeiro plano, três alunos sentados de costas para o espectador aguardam ansiosos, com suas mochilas nas costas, o toque da sirene. Ouve-se o barulho estridente da sirene, quase que interrompendo a fala do professor, anunciando a saída dos estudantes da aula. A sirene não é mostrada no enquadramento, entretanto, sua sonoridade denuncia sua presença no ambiente. A aluna Júlia grita: “Uh! Recreio!”. Enquanto Pablo pergunta: “Recreio, é?”. O som da sirene, como efeito sonoro, aparentemente, não foi inserido na pós-produção e sim, foi captado como som direto, ou seja, o áudio que é registrado no momento da gravação da cena.

Não menos importante que a imagem, o som quase sempre passa despercebido se comparadas as cenas que se impõem diante dos nossos olhos fixos na tela. Embora ele desempenhe um papel significativo dentro da linguagem audiovisual, aumentando “[...] o realismo ao reproduzir os sons que normalmente seriam associados às ações e fatos mostrados visualmente” (TURNER, 1997, p. 63), este componente ainda é, “[...] na maioria das vezes, considerado como um simples coadjuvante da analogia cênica oferecida pelos elementos visuais (AUMONT *et al*, 2009, p. 48).

Os ruídos em um filme auxiliam na ambientação do cenário, proporcionando-lhe mais naturalidade. Este elemento sonoro por si basta e, é capaz de comunicar, independentemente, de estar associado ou não a uma imagem. Não é necessário que sua fonte sonora esteja visível no quadro para situar “no meio de uma floresta ou no coração de Manhattan uma discussão filmada em uma simples cozinha” (JULLIER e MARIE 2009, p. 39). Os autores ainda afirmam que, os ruídos podem sugerir significados de ordem simbólica fugindo daquela instituída culturalmente. O bater de uma porta, ao se fechar, pode insinuar o afastamento de um personagem diante de tudo a sua volta.

Em corte, somos levados à segunda cena situada na rua. O plano geral (quando os atores, objetos centrais e cenários são mostrados a distância), nos mostra Pablo sentado na calçada, em primeiro plano, olhando o seu irmão Gabriel se aproximar dele. Ao fundo, Júlia e sua amiga conversam no meio da rua. Gabriel fala para Pablo que Júlia está muito interessada nele. Pablo, entretanto, não demonstra nenhum interesse em sua colega de turma.

Mal dá para entender o que os personagens falam na cena, pois o microfone interno do *smartphone* não consegue capturar com qualidade os diálogos. Como se

não bastasse, para piorar o áudio, uma moto barulhenta passa ao fundo da imagem. Neste caso, recomenda-se o uso de um microfone direcional²⁹ apontando para os rostos dos atores na hora da gravação. Desse modo, o microfone capturará nitidamente, em intensidade mais alta, os sons em que suas fontes emissoras estiverem próximas.

Na sequência, Gabriel despede-se de Pablo e sai do quadro. Logo, Júlia deixa sua amiga e vem ao encontro de Pablo. Do plano geral, a câmera move-se um pouco para a direita, em *plongée*, tentando enquadrar os dois personagens em plano conjunto. Júlia chega, agacha-se perto de Pablo e pega em seu braço. O plano é cortado para outro plano conjunto revelando outro enquadramento de Pablo e Júlia, causando uma descontinuidade na cena. Ou seja, não vemos os personagens na mesma posição nem tampouco, a continuação de suas ações em quadro. Neste plano conjunto, já vemos Pablo em pé olhando para trás, rapidamente, em direção à câmera e Júlia novamente fazendo o percurso até onde Pablo está. A câmera em *travelling* se desloca saindo de trás de Pablo e, enquadra os dois personagens de perfil. Eles se posicionam frente a frente e seguram um na mão do outro. Júlia sorri timidamente, se declara e rouba um beijo da boca de Pablo que, logo sai correndo.

Após o beijo, alguém que está fora do quadro não consegue se conter e deixa escapar um comentário debochado em relação a atitude da menina. A impressão que temos é que, foi o aluno que está filmando que quis caçoar dos seus colegas. Pois a fala é ouvida nitidamente e com intensidade forte, o que indica que este alguém estava muito próximo à câmera. Entretanto, o comentário poderia muito bem caber no contexto e fazer parte da cena sem nenhum problema.

Agora nos encontramos diante de outra cena, na qual vemos Pablo no centro do enquadramento. Ao seu lado esquerdo, estão sua mãe e seu pai e, do lado direito seu irmão, Gabriel, e sua colega Júlia. Todos estão sentados, em círculo, na sala de estar da casa de Pablo. O pai dele, de pé, anuncia que é o aniversário da sua esposa. Logo, todos surpresos, levantam-se e parabenizam a mãe de Pablo. Neste momento, ouvimos tocar a música “*Happy Birthday to you*” (Parabéns pra você) e Júlia entrega um jarro com flores de plástico para a mãe de Pablo, enquanto os demais batem palmas. A trilha musical encerra repentinamente, antes do corte do plano.

²⁹ Este tipo de microfone capta o áudio em apenas uma direção.

Imagem 24 – Júlia se declara para Pablo



Fonte: Frame do filme. Arquivo pessoal do pesquisador, 2019.

A princípio, esta cena pode não fazer muito sentido, mas ela indica uma elipse na história, ou seja, a omissão de outros momentos vivenciados entre Pablo e Júlia. Notamos uma aproximação dela com a família do rapaz, indicando que eles estão se conhecendo. Além disso, percebemos que o protagonista faz parte de um núcleo familiar tradicional, bem estruturado. Os quadros das imagens sacras do catolicismo, penduradas nas paredes da sala, também demonstram que a família é religiosa.

A cena ocorre de um único ponto de vista, sem que haja mudança de planos. A câmera fixa e um pouco trêmula, em plano conjunto, imita algumas cenas dos primeiros anos do cinema. Assim, a câmera parada apenas observa as ações, deixando ver as movimentações dos personagens dentro do quadro, sem dar margem para que o espectador assista os acontecimentos de outro lugar. A visão através de um único ponto de vista tem a ver, segundo Julier e Marie (2009, p. 75), com a “filiação possível, dessa vez, com o teatro: o espectador assiste à tela se desenvolver do seu lugar na plateia, com um só ângulo (de visão)”.

O plano geral, gravado com o *smartphone* na posição vertical, mostra Pablo sentado sozinho e triste, no batente, em frente a um portão gradeado (Imagem 25). Ao fundo Júlia vem em sua direção e senta-se ao seu lado. Ambos afirmam não se sentirem bem após o beijo. Nessa hora, Pablo se encontra confuso e conta a Júlia

que não sente atração pelo sexo feminino. Há uma mudança do plano geral para o plano conjunto, por meio de um *zoom in*, que é o efeito óptico caracterizado pela aproximação da figura realizado através de objetiva zoom. Pablo levanta-se e sai. O efeito óptico de *zoom out* (efeito óptico de distanciamento da figura realizado por meio de objetiva zoom), é utilizado abrindo o plano, onde podemos ver Pablo andando pela calçada se afastando de Júlia.

Imagem 25 – Júlia vai conversar com Pablo



Fonte: Frame do filme. Arquivo pessoal do pesquisador, 2019.

Como indicação de passagem de tempo, o filme apresenta uma cartela³⁰ escura contendo a inscrição “Dias depois...”, em letras avermelhadas. A cartela está acompanhada de um breve efeito sonoro que inicia ainda ao final do último plano. A sonoridade nos remete a várias badaladas de sinos. Este tipo de recurso foi bastante usado na época dos filmes do cinema mudo. Há muitas outras maneiras de mostrar ao espectador que transcorreram diversos fatos durante um determinado período de dias. Por exemplo: acelerando a exibição das imagens, mostrar o nascer e o pôr do sol, a passagem das folhas de um calendário etc. Entretanto, neste caso, pelo

³⁰ Tela com fundo escuro sobre a qual coloca-se informações como título ou créditos do filme, falas dos personagens, alguma informação necessária sobre a cena, etc. Foi bastante utilizada pelos primeiros filmes do cinema mudo.

desconhecimento da linguagem audiovisual, optou-se por dizer isso de maneira mais direta.

Na sala de estar, a mãe e o pai de Pablo encontram-se sentados. Ao lado da mãe há uma mesa com algumas imagens sacras, reforçando a forte religiosidade no seio da família. Ela segura a Bíblia aberta sobre o colo e ambos olham para as páginas do livro. O protagonista entra em quadro, senta-se em frente a seus pais e revela que é gay. Os pais não aceitam sua orientação sexual. A reação da mãe é instantânea. Logo, ela recomenda que ele leia a Bíblia, pois acredita ser uma tentação demoníaca. Em seguida, ela diz que levará Pablo a um psicólogo imediatamente. Mais uma vez, identificamos a cena gravada em um só plano (plano conjunto). A câmera na mão, ao final da cena, faz um leve movimento vertical (*tilt*) para cima, para acompanhar o instante em que os personagens se põem de pé. É perceptível que o som e a imagem não estão em sincronia, o que provoca um desconforto durante a apreciação do filme.

Vemos Pablo e sua mãe chegando ao consultório da psicóloga. A mãe o puxa pelo braço. Em movimento panorâmico (giro da câmera sobre um eixo fixo), para esquerda, a câmera acompanha os dois personagens caminhando em direção à psicóloga, que se encontra sentada com um caderno em mãos. Após cumprimentá-la os dois sentam-se. A câmera continua o movimento até se posicionar enquadrando os três personagens, em plano conjunto e ângulo *plongéé*. O ponto de vista da câmera não favorece a visibilidade da mãe de Pablo, já que ele a encobre quase totalmente. Depois de ouvir mãe e filho, a psicóloga afirma que não poderá fazer nada para “tratar” o adolescente.

Alguns elementos que aparecem na cena denunciam que o mesmo cômodo da casa (sala/garagem), foi utilizado como *set* de filmagem de diversos ambientes do filme. Os cenários se apresentam de maneira simples, quase vazios, sem muitos móveis ou objetos de decoração. O que importa para os estudantes é contar a história sem se preocupar com a impressão da realidade. Eles se divertem brincando de imitar o mundo real.

Imagem 26 – Pablo conta para seus pais que é gay



Fonte: Frame do filme. Arquivo pessoal do pesquisador, 2019.

Imagem 27 – Pablo e sua mãe consultam a psicóloga



Fonte: Frame do filme. Arquivo pessoal do pesquisador, 2019.

O tempo avança. Somos advertidos pela cartela que, mais uma vez, anuncia “Dias depois...”, ao som do mesmo efeito sonoro ecoado, anteriormente que nos leva a próxima cena. A mãe de Pablo sentada com a Bíblia na mão, vestindo uma blusa estampada com a imagem de uma santa. Estes elementos não estão na cena

gratuitamente. Eles refletem o quanto o pensamento religioso interfere na não aceitação da homossexualidade do protagonista e na atitude desesperada da mãe em “curar” o seu filho. A mãe de Pablo liga para sua sobrinha Paula, pois resolve enviar seu filho para passar um tempo na casa dela.

A montagem dos planos do diálogo entre as duas personagens, ao telefone, não ficou bem resolvida. Primeiro, vemos e ouvimos toda a fala da mãe de Pablo, em plano americano e ângulo *plongée*, e na sequência, em primeiro plano, vemos Paula respondendo a sua tia. Ou seja, não há intercalação entre os planos das duas personagens, como geralmente, vemos nos filmes.

Nesse sentido dos valores rítmicos da montagem, encontramos uma das bases do cinema em construir histórias a partir da associação de imagens. O nosso cérebro tende a atribuir sentido às imagens quando elas aparecem próximas umas das outras. Sendo assim, segundo Duarte (2009, p. 43): “colocadas juntas, as imagens se unem em uma nova ideia; estendemos fios invisíveis entre elas, de modo que façam sentido para nós. O cinema soube disso desde o início e se utiliza da montagem para sugerir essas ligações”.

Em plano geral, vemos Paula buzinando dentro do carro esperando Pablo. Ele vem andando pela calçada, ao encontro de sua prima, acompanhado por sua mãe, seu pai e seu irmão. Pablo abraça sua mãe. Não vemos ele entrar no carro, que se encontra saindo de casa para a rua, pois logo o plano é cortado sem que a ação seja concluída. Pablo e Paula chegam em casa. Ela tira a mochila das costas de Pablo e o chama para ir a uma festa. Neste instante, ouvimos ao longe, uma música agitada tocando. Pablo e Paula pulam e dançam empolgados. A música ganha intensidade, preenchendo a cena, à medida que, os personagens se mexem rapidamente. Pablo olha para câmera interagindo com ela. A câmera também se movimenta agitadamente, acompanhando o ritmo dos dois personagens.

A música é o elemento de ligação que conecta a cena da chegada de Pablo à casa de Paula com a cena da festa *rave*³¹ em que os dois estão. Em plano conjunto, a câmera mostra Pablo e Paula. Em seguida, um movimento panorâmico, para esquerda, revela outros dois garotos dançando. O movimento panorâmico repete-se, ora vemos o protagonista conversando com sua prima, ora vemos os dois rapazes. Durante a festa Pablo conhece um rapaz e acaba se envolvendo com ele.

³¹ *Rave* – Tipo de festa de longa duração, onde costuma-se tocar apenas músicas eletrônicas.

Imagem 28 – Pablo e sua prima se divertem na festa *rave*



Fonte: Frame do filme. Arquivo pessoal do pesquisador, 2019.

Enquanto elemento de significação do cinema, o som pode ser caracterizado como diegético (aquele manifestado por ações desenvolvidas dentro da narrativa, que os personagens podem ouvir) e não diegético (aqueles inseridos na edição a fim de potencializar a cena, e que os personagens não podem ouvir, como por exemplo, uma trilha musical, uma locução).

Quanto a sua função narrativa, o som pode ligar um plano a outro, introduzir uma cena antecipando uma sonoridade, antes mesmo de vermos a fonte emissora em quadro, ou ele pode se manifestar como tema para identificar um determinado personagem, um casal, ou uma situação, toda vez que estes aparecerem. Neste último caso, temos o que se define como *leitmotiv*. Segundo Rosenfeld (2002, p.145):

Tais *leitmotiv*, ou motivos condutores, representam, no caso de Wagner, uma espécie de etiquetas que caracterizam, marcadamente, dados personagens, complexos emocionais, estados psíquicos e determinados símbolos. O ouvinte, ao ouvir um *leitmotiv*, é capaz de identificar de imediato os personagens ou símbolos visados.

O efeito de acender e apagar a luz, associado ao movimento da câmera na mão, somado a energia vibrante da música criam a sensação de que, realmente,

estamos na festa. Entretanto, basta olharmos para o plano de fundo da cena para percebermos a presença de alguns móveis e que, na verdade, os alunos estão se divertindo dentro de um quarto.

Em oposição ao uso da luz artificial para criar ambiente noturno e dinâmico do clima da festa, nas outras cenas, observamos o aproveitamento da própria luz natural do dia. Tanto nas cenas internas quanto externas, há a predominância da luz difusa, provocando sombras pouco marcadas. Isso implica dizer que, nas cenas que foram gravadas no interior da casa, a iluminação que paira sobre os personagens é a luz rebatida do sol. Quanto às cenas externas, a luz difusa das cenas, provavelmente, tenha sido obtida durante um dia nublado, por meio da filtragem da luz solar pelas nuvens.

Para que os efeitos de significação da luz se efetivem dentro da narrativa, em consonância com demais elementos, é necessário a manipulação adequada entre os tipos de iluminação. Isso implica conhecer os resultados e sensações que a qualidade (dura ou suave – da sombra), a intensidade (forte ou fraca) ou o direcionamento (de frente, de lado, de cima, de baixo ou por trás) da luz provocam. Já que “a iluminação participa diretamente da composição da atmosfera em que a trama do filme se desenrola” (DUARTE, 2009, p. 39).

Depois de tanto se divertir e aproveitar a festa, Pablo ainda parece confuso. Por um instante chegamos a acreditar que ele, de fato, encontraria o seu verdadeiro “eu”. Mas a pressão por parte dos seus pais, em não o aceitar como é, faz com que ele desista de seguir guiado pelos próprios desejos. Na cena, o adolescente aparece sentado, passando a mão em sua cabeça inclinada. Ele está inquieto. O vemos, em plano médio. Ouvimos uma música sendo tocada ao fundo que parece ter a intenção de criar o clima que sensibilize o público diante do estado emocional de Pablo. Mas por alguns momentos, ela chega a impedir que o espectador ouça as falas dos demais personagens, já que ela se estenderá até o final do filme. Sobre o uso da música dentro do filme, Duarte (2009, p. 42) nos alerta:

Entretanto, como tudo mais no cinema, esse elemento de significação pode ser usado de forma descaradamente manipuladora, ou seja, com o intuito de tentar “forçar a emoção” do espectador, tentar “obrigá-lo” a sentir desse ou daquele modo, para que a narrativa “funcione” como planejado.

O protagonista se vê acuado diante da situação e, não encontra uma alternativa, a não ser, ceifar sua própria vida. A cena da agonia até o suicídio de Pablo é constituída por uma sequência de quatro planos seguidos, que se misturam entre planos médios e plano geral e, em alguns momentos, parecem se repetir. Todos eles foram gravados com a câmera na posição vertical, opondo-se ao formato de tela convencional em que são filmados e exibidos os filmes. De certo modo, este fator gera descontinuidade na estética do enquadramento da cena.

Observados os aspectos de continuidade na montagem da cena, Julier e Marie (2009, p. 48) ainda advertem que “[...] a qualidade técnica da imagem deve permanecer igual, assim como a paleta de cores – é para obter essa uniformidade que serve a operação de padronização”. Os autores reiteram ainda que, deve-se levar em consideração outros elementos que estão diretamente ligados às questões de continuidade espaço temporal como, o cenário, o figurino, os acessórios, os penteados, objetos etc. Estes devem permanecer iguais de um plano para outro, mesmo que eles tenham sido gravados com intervalo de alguns dias, mas na montagem apareçam sequenciados.

No primeiro plano, vemos o adolescente andando de um lado para o outro com as mãos sobre a cabeça. A câmera, em movimentos panorâmicos, acompanha toda a trajetória de Pablo até o instante em que ele se joga no chão. Temos um corte. No segundo plano, Pablo salta de cima de um banquinho, com braços e pernas abertas, como quem pula de cima de um prédio. Este plano é interrompido com o corpo de Pablo suspenso no ar. No terceiro plano, vemos o mesmo enquadramento do plano anterior. A mesma ação se repete. O adolescente se joga de cima do banquinho, só que desta vez, vemos Pablo cair sobre o chão.

A cada vez que há um corte no plano, o áudio da cena também é interrompido. A música de fundo executada, assim como os demais efeitos sonoros inseridos no filme, não foi posta durante o processo de edição. E sim, colocados como som direto. Esta opção não é a mais indicada, pois, gerará descontinuidade no som. Ou seja, não será possível ter uma unidade no som. Além do mais, ter apenas uma faixa de áudio contendo todas as matérias sonoras não permitirá trabalhar cada faixa sonora separadamente, por exemplo, colocar pouca intensidade no volume na trilha musical, enquanto evidencio o diálogo dos personagens.

O filme tem seu fim trágico. Pablo não consegue administrar suas emoções diante dos preconceitos impostos pela sociedade machista e heteronormativa.

Talvez, seu sofrimento tenha sido maior por não encontrar apoio e aceitação por parte de sua família. Esta mesma história se repete em muitos lares por todo o mundo. Quantas pessoas não esperam serem acolhidas por seus parentes e amigos da forma como são? O preconceito contra aqueles que desejam viver sua sexualidade abertamente pesa e, muitas vezes, encerra a vida de muitos, seja pelo homicídio ou, da maneira retratada no filme, no caso de Pablo.

Imagem 29 – Pablo tenta tirar sua própria vida



Fonte: Frame do filme. Arquivo pessoal do pesquisador, 2019.

Paula é quem anuncia a partida de Pablo para sua tia, por telefone. Observamos a personagem enquadrada em primeiro plano. A mãe de Pablo, do outro lado da linha, em plano americano, recebe a notícia bastante comovida. Na sequência, vemos em plano conjunto, os familiares de Pablo chorando e se abraçando após o comunicado do falecimento do adolescente.

Os três últimos planos são marcados pela descontinuidade entre eles, tanto pela música, quanto pela quebra das ações dos personagens dentro do quadro. Neste sentido a descontinuidade é caracterizada pela falha de *raccord*. A justaposição de imagens permite a construção de relações significativas, de maneira que o espectador, a partir de suas experiências, interprete, à sua maneira, o que está na tela. Assim, a montagem do filme vai sendo feita mediante as combinações

audiovisuais inseridas, de maneira “mais ou menos invisível, conectando as tomadas³² sem emendas de modo a dar a ilusão de continuidade de tempo e espaço” (TURNER, 1997, p. 67).

Imagem 30 – A família de Pablo recebe a notícia do seu falecimento



Fonte: Frame do filme. Arquivo pessoal do pesquisador, 2019.

Em filmes que se propõem a imprimir a ideia de realidade, busca-se com a montagem, gerar um efeito natural e fluido na passagem de um plano a outro de maneira discreta aos olhos do espectador, causando a sensação de continuidade de tempo e espaço. Os cortes suaves e quase imperceptíveis tendem a reproduzir a percepção natural da visão humana (DUARTE, 2009).

Para que a narrativa ocorra naturalmente diante dos olhos do espectador, sem que lhe cause incômodo, é preciso estar atento a alguns detalhes na hora da montagem. Há princípios básicos instituídos pelo cinema clássico que podem ser seguidos ainda no momento da gravação, de modo que não haja incompatibilidade no instante de relacionar as imagens na edição.

Após falar com a sobrinha, a mãe de Pablo levanta-se do seu acento chorando, com uma mão esquerda sobre o rosto e a mão direita segurando o celular.

³² Tomada – Também chamada de *take*, caracteriza-se pelo instante que se aperta o botão da câmera para gravar uma cena até o momento de pausar ou parar seu funcionamento quando o diretor diz “corta”.

No plano seguinte, ela se dirige até onde estão seus familiares na sala sentados, tranquilamente. A câmera a acompanha em movimento panorâmico para direita. Ela está com as duas mãos sobre o rosto. Não vemos mais o celular. Percebemos o uso da elipse, ela deixou o telefone celular em algum lugar. Porém, não sabemos onde. Esta ação fica subentendida. O plano é cortado mais uma vez. Novamente, a ação da mãe de Pablo se repete. Ela entra no quadro, abraça seu esposo, seu filho e Júlia. A câmera fixa assiste as ações dos personagens em tela. Após um corte, vemos surgir a frase: “A homofobia é, indiscutivelmente, o ódio disfarçado de mandamento religioso”. Em seguida, “Fim. Lembrando... Tudo técnico”. Por fim, aparecem os créditos do filme.

4.1.3. Análise comparativa dos curtas-metragens

O roteiro traçado e percorrido que nos trouxe até aqui, nos permitiu conhecer os processos de aprendizagem e experimentação artística (manifestada pela produção de filmes curtas-metragens), vivenciados pelos alunos das turmas dos 1º anos A e F. Por meio da análise individual dos curtas “A Vida de Joana Sendo Assediada” – Turma A e “A Trágica Vida de Pablo” – Turma F, foi possível esquematizar um panorama de como os estudantes realizaram o uso da linguagem audiovisual, seja de modo consciente ou não.

Para análise individual dos filmes realizamos as fases de descrição e análise das obras, como propõe Vanoye e Goliot-Lété (2012, p. 12) em que “[...] a descrição e a análise procedem de um processo de compreensão, de reconstituição de um outro objeto, o filme acabado passa pelo crivo da análise, da interpretação.” Para alcançarmos o patamar da interpretação e análise fílmica, seguimos o modelo esquemático elaborado por Jullier e Marie (2009), em seu livro “Lendo as Imagens do Cinema”. Desse modo, organizamos as informações de cada filme analisado estruturando em Ficha Técnica, Sinopse, Resumo, Em Torno do Filme, Situação da Sequência e Análise.

A partir dessa organização, da leitura dos filmes (assistindo-os por diversas vezes), identificamos os elementos que estruturam cada parte deles. De posse destas informações foi possível saber como os alunos montaram suas narrativas audiovisuais baseadas na linguagem cinematográfica. Assim, também estes dados

coletados sobre os elementos visuais e sonoros, nos permitiram desenvolver a análise comparativa entre os curtas de ambas as turmas, como veremos. Esclarecemos que tal análise não tem a intenção de julgar qual turma desenvolveu o filme melhor ou pior, mas constatar como cada uma delas utilizou os elementos da linguagem audiovisual de maneira adequada.

Frisamos também que, ambos os filmes analisados comparativamente, estão situados em condições distintas, no tocante a sua produção. Os alunos da turma do 1º ano A desenvolveram o curta-metragem “A Vida de Joana Sendo Assediada” após terem estudado e realizado diversas atividades escritas, leituras, assistido e analisado filmes e feitas experimentações práticas sobre os elementos que compõem a linguagem cinematográfica. Enquanto a turma do 1º F, produtora do curta “A Trágica Vida de Pablo” não teve nenhum conhecimento prévio desta linguagem antes da sua produção.

Para se produzir um filme de qualidade o cinema dispõe de ferramentas e tecnologias que precisam estar acessíveis aos seus realizadores. Porém, nem todos que desejam criar seus próprios filmes têm acesso aos equipamentos necessários. Mas esta não pode ser uma desculpa para não os produzir. O *smartphone* está aí para provar que é possível criar conteúdo audiovisual de qualidade técnica e artística.

Os alunos das turmas A e F, dentro desta experiência do fazer cinema na escola, a partir do uso deste aparelho, conseguiram realizar um trabalho surpreendente. Principalmente, se considerarmos que este foi o primeiro contato com uma atividade desta natureza.

Ao assistir os curtas conseguimos perceber peculiaridades que se aproximam ou diferenciam-se quanto ao uso da linguagem cinematográfica. Neste sentido, compreendendo esta linguagem também como linguagem artística, Barbosa (2012, p. 45), afirma que “[...] para (Edmund) Feldman, aprender a linguagem da arte implica desenvolver técnica, crítica e criação e, portanto, as dimensões sociais, culturais, criativas, psicológicas, antropológicas e históricas do homem”.

Os processos vivenciados proporcionaram aos alunos o exercício da criação artística, da produção técnica e da crítica apontados por Feldman, bem como suas dimensões. Assim, para nossa análise comparativa tomamos como ponto de partida o tema de cada curta-metragem. De modo geral, o tema de ambos os filmes se afina por se tratar de uma problemática social: assédio sexual e homofobia. Embora se

aproximem nesse quesito, cada temática tem suas particularidades em relação a maneira como acontece.

Quanto a história contada, os dois filmes apresentam como personagem principal a figura do adolescente. No entanto, o contexto familiar onde cada um está imerso se diferencia. Joana, protagonista do filme “A Vida de Joana Sendo Assediada”, convive com a mãe e sua irmã. A figura paterna para ela é ausente. Ela só tem a mãe para se espelhar como referência adulta feminina mais próxima. Em oposição a esta configuração de núcleo familiar, o curta-metragem “A Vida Trágica de Pablo” retrata o que seria a família tradicional “modelo”. Pablo vive com seu pai, sua mãe e seu irmão. Ele, entretanto, encontra na família a maior barreira de aceitação de sua verdadeira identidade homoafetiva.

A equipe de produção do filme sobre Joana utilizou como *set* de gravação a residência de uma das alunas. Os cômodos da casa foram bem explorados, distribuindo cada cena em espaços distintos, aproveitando bem todos os móveis e elementos decorativos do ambiente. Já no filme de Pablo, a equipe concentrou, basicamente, a ambiência das cenas em um único lugar. A sala/garagem da casa de um dos estudantes serviu de “estúdio” para as gravações da maioria das cenas. A equipe de produção deste filme expandiu os limites das cenas internas e filmou algumas cenas na rua. O que o outro grupo não fez.

Neste aspecto, mesmo sem que eles tivessem consciência, o processo de gravação dos seus curtas se aproximaram do modo de produção dos filmes do chamado neorrealismo italiano, o qual os diretores tinham gosto por ambientes naturais, assim como era comum rodarem seus filmes ao ar livre ou em cenários reais (FABRIS, 2012).

Em relação ao uso da linguagem cinematográfica, identificamos que as duas equipes utilizaram um número considerável de planos de enquadramentos. Entre eles, no filme “A Vida de Joana Sendo Assediada”, aparecem mais vezes o plano conjunto, o plano médio e o primeiro plano, respectivamente. Já no filme “A Vida Trágica de Pablo”, intuitivamente, sem saber sobre a linguagem audiovisual, os alunos exploraram bastante o uso dos planos conjuntos, planos médios, planos gerais, planos americanos e primeiros planos.

A partir destes dados, observamos que, mesmo tendo acesso ao estudo da linguagem audiovisual posterior à produção dos curtas, a equipe de produção da turma F, soube aproveitar a utilização dos planos de enquadramento. Quanto a

utilização recorrente de planos conjunto e médio, os curtos se afinam com a identificação estética do cinema neorrealista. Era característica deste cinema, como nos aponta Fabris, (2012, p. 205) “[...] a utilização frequente dos planos de conjunto e dos planos médios e um enquadramento semelhante ao utilizado nos filmes de atualidades: a câmera não sugere, não dissecar, só registra”.

Outro aspecto observado é que, os dois filmes fizeram uso da câmera na mão, no momento das gravações. Ou seja, em nenhum instante, o *smartphone* esteve sobre um tripé ou apoiado em algo que proporcionasse estabilidade a imagem. O resultado obtido foi a estética de imagens que mexem bastante. Obvio que não se trata de uma regra filmar com a câmera sobre um tripé. Em determinadas cenas é comum o diretor optar pelo uso da câmera na mão como forma de linguagem, na intenção de aproximar o espectador do olhar do personagem, ou transmitir a sensação de instabilidade numa cena de confusão, por exemplo. Neste sentido, Costa (1987, p. 187) afirma que:

O chamado efeito de “câmera na mão” é o resultado de uma modalidade de filmagem em que os sobressaltos e as irregularidades de deslocamento se tornam a marca de uma participação que se pode definir como física, envolvente, no evento filmado, mesmo que se trate de efeitos que não têm correspondência nas modalidades de visão ordinária da vida cotidiana, onde um homem que caminha continua a manter a capacidade de variar de forma fluida e regular o seu campo visual.

O curta-metragem sobre a personagem Joana possui planos, quase todos, sem movimentos de câmera. Identificamos apenas dois movimentos, ambos, *travelling*. Na contramão, o filme sobre o personagem Pablo ousou experimentar o uso do movimento de câmera em panorâmico, *tilt*, *travelling* e até o efeito óptico de *zoom in* e *zoom out*. Sobre os movimentos de câmera Xavier (2008, p. 22) afirma que:

O movimento de câmera é um dispositivo tremendamente reforçador da tendência à expansão e, como diz Burch, transforma o espaço “fora da tela” em espaço diretamente visado pela câmera. As metáforas que propõem a lente da câmera como uma espécie de olho de um observador astuto apoiam-se muito no movimento de câmera para legitimar sua validade, pois são as mudanças de direção, os avanços e recuos, que permitem as associações entre o comportamento do aparelho e os diferentes momentos de um olhar intencionado.

Em relação aos ângulos, notamos a presença da câmera na altura dos olhos dos personagens (ângulo normal) e a captura da cena com a câmera acima da visão (*plongée*). Este primeiro aparece na maioria das cenas de ambos os filmes. O ângulo *plongée* foi usado duas vezes pela equipe da turma A, em planos que aparecem Joana e no outro, mostra sua irmã. Nestes dois planos vemos as personagens em tamanhos diminuídos, o que provocou um efeito interessante, pois reforçou suas estaturas de adolescente e de criança, diante do olhar de um adulto (o ponto de vista ocupado pela câmera). Como diz Turner (1997, p. 58) “[...] os ângulos da câmera podem identificar uma tomada como ponto de vista de uma personagem, assumindo a posição que corresponde àquela que imaginamos que determinada personagem estaria ocupando”.

Enquanto isso, o grupo da turma F gravou oito planos em que o ângulo *plongée* foi utilizado, no entanto, é notório que, este ângulo no filme não assume nenhuma significação narrativa. Se considerarmos que esta turma não detinha conhecimentos acerca da linguagem cinematográfica. Provavelmente, o uso deste ângulo encontre explicação no fato de que, como na maioria das cenas os personagens se encontram sentados em assentos baixos, a captura das imagens foi realizada por alguém que estava de pé, o que obviamente, resultou nesta angulação da câmera. A aplicação destes recursos técnicos no filme como, “[...] a velocidade com que a câmera se movimenta; a profundidade do foco e o ângulo de filmagem definem, em larga medida, o sentido da história que está sendo contada” (DUARTE, 2009, p. 35).

Sobre a iluminação predominante nos filmes, podemos afirmar que a luz difusa perpassa por quase todas as cenas. Esta iluminação varia de cena para cena, ora sendo emanada por uma fonte natural e rebatida, ora artificial. O fato de as gravações terem acontecido em ambientes internos, correu-se o risco de não ter imagens de qualidade nos curtas, caso as equipes não soubessem aproveitar a iluminação destes espaços. Entretanto, não foi o que ocorreu. Os dois grupos de produção das turmas A e F obtiveram um resultado satisfatório, no tocante a iluminação, ao buscarem soluções viáveis abrindo portas e janelas e acendendo as luzes dos cômodos, quando necessário, para que as cenas ficassem visíveis.

A iluminação no filme pode provocar diversas sensações e é usada com determinada intenção. A luz dura, de sombras marcadas, geralmente, sugere mistério, segredo em torno de um personagem. Do contrário, Duarte (2009, p. 39)

afirma que “[...] Cenas bem iluminadas, com poucas áreas de sombra, tendem a causar impressão de segurança e bem-estar, ou seja, de que tudo que há para ser visto está sendo mostrado ali e não há nada de ameaçador escondido sob zonas escuras”.

Em momentos pontuais, de ambos os filmes, aparecem outros tipos de iluminações que não se enquadram no tipo de natureza da luz citada. Como por exemplo, no filme “A Vida de Joana Sendo Assediada”, o quinto plano (imagem 17) mostra Joana saindo de casa pelo portão. Nesta imagem, a luz que ilumina a cena é a luz dura do sol, a qual projeta uma sombra marcada.

O outro momento em que temos uma iluminação de destaque é no curta “A Vida Trágica de Pablo”. A cena da festa é caracterizada pela iluminação artificial proveniente da lâmpada do quarto (imagem 27). A equipe de produção tentou imitar a iluminação de uma festa *rave* através do simples ato de acender e apagar a luz repetidas vezes. O resultado foi uma iluminação dinâmica que convida o espectador a ter a sensação de estar inserido na própria festa. Nesta perspectiva a ilusão provocada pelo efeito vai de encontro ao que afirma Xavier (2008) ao exprimir o pensamento de Balazs:

Hollywood inventou uma arte que não observa o princípio da composição contida em si mesma e que, não apenas elimina a distância entre o espectador e a obra de arte, mas deliberadamente cria a ilusão, no espectador, de que ele está no interior da ação reproduzida no espaço funcional do filme. (BALAZS, (1970), Apud XAVIER, 2008, p. 22).

Não menos importante que as imagens em um filme, o som também foi bastante explorado pelos estudantes em suas produções audiovisuais. A fim de estabelecer elos de interação com as imagens, potenciar suas narrativas e mexer com as emoções do espectador, os curtas-metragens analisados apresentam em suas estruturas sonoras, trilha musical, efeitos sonoros, narração (em *off*) e diálogos (captados em som direto).

No curta produzido pela equipe da turma A, observamos que, o som direto das cenas deu lugar a voz em *off* de Joana. A voz da protagonista nos conduz pelo filme, descrevendo e relatando os fatos ocorridos com ela. Paralela a narrativa da adolescente, a trilha musical executada ao som de um piano acompanha a voz de Joana do início ao fim. A trilha neste caso cumpre a função de sensibilizar o

espectador perante a história. Sobre essa assertiva Duarte (2009, p. 41) vai afirmar que:

A música participa intrinsecamente da configuração do ambiente emocional do filme e interfere no modo como percebemos os diferentes momentos dramáticos (perigo, suspense, tensão, ternura etc.) da história que está sendo contada.

O áudio que ouvimos durante o curta se encontra com ótima qualidade. A equipe de produção teve o cuidado de gravar separadamente o áudio das imagens que compõem o filme. Para isso, usaram o gravador do *smartphone* e, posteriormente, uniram os sons e as imagens no aplicativo de edição de vídeo. Os únicos problemas que constatamos, em relação ao áudio deste filme são: a falta de sincronia entre o que se vê e o que se ouve, em alguns momentos, e a descontinuidade na energia da voz da personagem. Ou seja, o tom de voz é alterado por um instante, revelando assim que, na edição, foram inseridos dois arquivos de áudios distintos desta mesma narração.

Em contraponto, a equipe da turma F optou por uma narrativa permeada pelo diálogo dos personagens. Como estes alunos não tiveram acesso aos estudos e exercícios sobre os modos de produção antes de gravarem seu curta, esta condição os levou a cometer alguns equívocos, em relação ao som do filme. Mesmo assim, este grupo soube ousar e explorar os elementos sonoros de maneira criativa.

O desenho de som elaborado para este curta-metragem inclui, a trilha musical, os ruídos e os diálogos. Ao assistir o curta, por diversas vezes, ficamos impossibilitados de compreender as falas dos personagens, por causa dos muitos barulhos que os sobrepõem. Usados nos momentos certos dentro da trama, as matérias sonoras, seriam potencializadas dentro do filme se sua captura tivesse seguido os processos de gravação adotados pelo grupo da turma A. Em outras palavras, a equipe de produção da turma F deveria ter gravado os diálogos separados das imagens, garantindo a qualidade do áudio. Entretanto, isso não ocorreu. Todos os sons foram capturados de uma só vez, gerando assim um único arquivo de som e imagem. Além desta falha, o mesmo defeito técnico de falta de sincronia entre imagem e áudio, presente no curta sobre Joana, aparece no curta “A Vida Trágica de Pablo”.

No campo da edição dos filmes, notamos que ambos apresentam estruturas de montagem distintas, se aproximando em alguns aspectos. O filme “A Vida de Joana Sendo Assediada”, é composto por um total de 21 planos. Entre eles, não há efeitos de transição. Apenas no início vemos o curta iniciar com um efeito em *fade in* e encerrar com *fade out*. Além disso, o corte liga um plano a outro dentro do filme. Nessa direção, os alunos se aproximaram do que geralmente, é feito na maioria dos filmes, uma edição limpa de efeitos de transição entre os planos. Sendo inseridos apenas quando se tem a intenção de gerar significações no contexto da narrativa.

Neste curta podemos identificar sua primeira parte (até os 53 segundos) organizada por planos soltos. Ou seja, cada plano em si, representa uma ação que mostra aquilo que Joana narra. Alguns destes planos têm o tempo de duração muito curto, sem dar margem para o espectador apreciá-lo devidamente. Não sabemos se sua captura foi interrompida rapidamente ou, se este corte foi posto na hora da edição. Na segunda parte, temos uma sequência de planos que se ligam por meio das ações internas de cada um deles. Desse modo, cada plano é um fragmento da cena que, juntos formam o todo da sequência. Seguindo este pensamento, Costa (1987, p. 215-216) diz que:

Uma vez que cada plano já é uma forma de organização de relações espaciais (entre figura e fundo, entre personagens e objetos, entre trajetórias dominantes etc.), é evidente que já essa fase, que definimos como “seletiva”, comporta uma contextual operação “combinatória”: é nesse sentido que se fala de “montagem interna” (no interior do plano), ainda mais evidente porque o plano não é fixo.

Além disso, para que o filme flua sem causar incômodos ao espectador, é necessário combinar os planos, associando-os uns aos outros, a partir dos *raccords* (de movimento, de olhar etc.), e isso é possível constatar na edição realizada pela equipe da turma A. Como exemplo, podemos citar os planos que se seguem: Joana no quarto com sua irmã, Joana se levanta e vai à cozinha, Joana é assediada por seu tio Vicente, a mãe de Joana chega à cozinha e bate em Vicente com uma garrafa, ele desmaia, Joana abraça sua mãe que em seguida liga para polícia.

No curta sobre Pablo, visualizamos 22 planos. Eles se interligam mediante o corte, assim como o filme sobre Joana. Entretanto, ele não comporta nenhum efeito de transição. Diferentemente do outro curta, “A Vida Trágica de Pablo” é atravessado pelo diálogo dos personagens, do princípio ao fim. Assim como a segunda parte do

filme sobre Joana, este curta apresenta uma sequência de cenas compostas por planos que possuem elo internamente. Estes só fazem sentido se estiverem interligados. Essa ligação de planos coaduna com o pensamento de Rosenfeld (2002, p. 227) quando diz que “[...] o valor de cada plano depende da configuração ou estrutura da sequência, isto é, da totalidade de uma sequência das quais várias tomadas formam as partes”.

Para interligá-los não basta apenas justapor um plano ao outro. É preciso encontrar o ponto de continuidade entre eles, fazendo com que a cena flua o mais natural possível, sem que o público desvie a atenção para os cortes. Essa interligação é confirmada pelo pensamento de Xavier (2008, p. 30) quando diz que:

[...] As imagens estão definitivamente separadas e, na passagem, temos o salto; mas, a combinação é feita de tal modo que os fatos representados parecem evoluir por si mesmos, consistentemente. Isto constitui uma garantia para que o conjunto seja percebido como um universo contínuo em movimento, em relação ao qual nos são fornecidos alguns movimentos decisivos. Determinadas relações lógicas, presas ao desenvolvimento dos fatos, e uma continuidade de interesse no nível psicológico conferem coesão ao conjunto, estabelecendo a unidade desejada.

No caso do curta produzido pela equipe da turma F, facilmente, o nosso olho esbarra nos excessos deixados pela edição. Estes excessos se caracterizam pelo que ficou no plano antes e depois de os atores estarem interpretando ou desempenhando alguma ação na cena. É na edição que estas questões devem ficar resolvidas, ficando apenas o que é indispensável à compreensão da história.

Outro ponto comum a ambos os curtas-metragens é que eles, ao final do filme, antes dos créditos, os estudantes tiveram a preocupação de deixar uma mensagem ao espectador acerca do tema abordado. Esta mensagem no filme da turma A incentiva o público a denunciar os casos de assédio sexual através do contato via telefone. Já o curta da turma F se refere à homofobia como ódio camuflado em mandamento religioso.

Outro aspecto a ser observado é referente aos títulos dos filmes. No curta sobre Joana o título já aparece em sua abertura. Ou seja, os estudantes tiveram a preocupação de colocá-lo dentro da própria narrativa. O mesmo não acontece no filme sobre Pablo. Nele o título não é mostrado. Os alunos só deram nome ao filme depois que ele foi finalizado.

Quanto aos créditos finais, em “A Vida de Joana Sendo Assediada”, as funções desempenhadas aparecem seguidas dos nomes dos alunos que as executaram. A tipografia das letras utilizada é legível, em cor branca sobre o fundo preto, seguindo a direção vertical para cima. Em “A Vida Trágica de Pablo”, não há especificação das funções desenvolvidas pelos membros da equipe. Aparece apenas o termo “Integrantes” acompanhado pelos nomes dos estudantes. A tipografia aplicada tem características gráficas mais elaboradas. Apresenta-se em tamanhos variados, com detalhes em linhas curvas e cor arroxeadada, sobre um fundo mesclado entre tons de verde e azul. Além dos nomes dos integrantes da equipe, há também o nome de uma participação extra, em letras pretas, tipografia mais formal seguida da imagem de um ícone de coração vermelho.

No filme da equipe da turma A, vemos antes dos créditos finais, algumas imagens em fotografias e vídeos do *making of* da produção. Infelizmente, o mesmo não aconteceu com a turma da equipe F. A inserção destes registros foi feita mediante solicitação do professor/pesquisador para todos os grupos. Não somente para que, ao final do processo, eles tivessem gravado e arquivado os momentos significativos desta experiência, mas também para que seus colegas pudessem perceber como cada equipe chegou àquele resultado.

Diante das descrições e das análises individual e comparativa entre os dois curtas-metragens, podemos afirmar que, os alunos da turma A, mediante os conhecimentos adquiridos e experimentados anteriormente à produção do seu curta, poderiam ter explorado muito mais as técnicas e os elementos da linguagem audiovisual. Quanto a esta exploração a equipe foi insuficiente em alguns aspectos. Dentre eles podemos citar, sobretudo, a gravação de alguns planos feitos, equivocadamente, usando a câmera em posição vertical, a ausência de estabilidade deste equipamento, o que gerou muitas imagens tremidas, bem como, a falta do uso de planos detalhes e closes dentro das cenas. Sobre este último item, Rosenfeld (2002, p. 223) acredita que:

O *close up* não só modifica as relações entre artistas e o público, mas também entre os objetos e os espectadores. Não só a fisionomia, as mãos, os pés, os lábios podem, isolados, tornar-se extremamente expressivos pela aproximação, mas também coisas inanimadas – que no teatro raramente desempenham papel de relevo.

Mesmo assim, a equipe da turma A soube fazer uso adequado dos cenários e da iluminação dos ambientes, assim como, adquiriu qualidade do som ao gravar o áudio separado das imagens, para depois uni-los na edição. Acreditamos que o resultado da produção do curta-metragem “A vida de Joana sendo Assediada” é reflexo do perfil da turma, já citado no capítulo anterior. O atraso na entrega da cópia final do filme, de certo modo, demonstrou o desinteresse e, conseqüentemente, a falta de compromisso com a produção dos curtas. O que leva a crer que o trabalho foi feito sem o planejamento adequado, visto que, dispunham de tempo suficiente para se ter qualidade no resultado.

Surpreendentemente, o curta feito pelos alunos da turma F atingiu um nível extremamente significativo, do ponto de vista técnico e estético. Mesmo sem os conhecimentos prévios sobre a produção audiovisual eles conseguiram aplicar satisfatoriamente os elementos da linguagem cinematográfica. Possivelmente, isso se deve aos saberes adquiridos no cotidiano, a partir do que assistem nos filmes, séries e novelas, tanto pela TV, quanto pela internet em seus *smartphones*, *tablets* ou computadores.

O contato com estas mídias, de certo modo, nos induz a ver os fragmentos da realidade através do recorte delimitado pela tela. Ou seja, o que vemos, passou antes pela ótica da câmera. Olhar o mundo pelo ponto de vista deste equipamento implica ver as coisas em planos de enquadramento. Sendo assim, a exploração dos planos, dos ângulos e movimentos de câmera pelos estudantes no curta “A Vida Trágica de Pablo”, de certo modo, já estava em seus subconscientes. Isso se comprova pelos enquadramentos dos planos que eles utilizaram aproximando ou distanciando a câmera dos personagens no instante das filmagens das cenas.

Podemos apontar algumas ocasiões do filme em que as matérias sonoras foram bem utilizadas em momentos oportunos (mesmo sem apresentar qualidade no áudio): na primeira cena, ao soar a sirene da escola anunciando o recreio, na indicação da passagem do tempo o uso do efeito sonoro e as trilhas musicais na hora dos “parabéns” para a mãe de Pablo, na festa *rave* e na sequência final durante o suicídio de Pablo até o encerramento do curta.

Para além do uso adequado ou não destas questões técnicas e estéticas dos elementos da linguagem audiovisual, é importante lembrar que há outros pontos que foram importantes neste processo. Esta experiência possibilitou múltiplos diálogos a respeito das problemáticas sociais apontadas pelos alunos no decorrer das aulas de

Arte. Tais discussões aconteceram tanto em grupos, organizados para a produção dos curtas-metragens, quanto de maneira mais abrangente, com as turmas, a partir das exhibições dos filmes apresentados como referências.

Os debates, a escrita das histórias, dos roteiros e a realização dos curtas até suas apresentações, certamente, em algum momento, devem ter levado os alunos à reflexão. E este é o primeiro passo para a mudança. Por este motivo, defendemos a arte e a educação na escola, como caminho para proporcionar diálogos sobre assuntos de caráter social, tidos ainda como tabus, a fim de despertar o interesse em amenizá-los ou solucioná-los.

MIXAGEM



Foto - Debate sobre os curtas-metragens com a comunidade escolar
Fonte: Arquivo do pesquisador

Ao iniciarmos este trabalho de pesquisa constatamos que a linguagem audiovisual pode ser potencialmente explorada no ensino de Artes Visuais na escola. O uso do *smartphone* pelos alunos, dentro da sala de aula, é visto como ponto negativo para a maioria dos professores que, muitas vezes, não sabem lidar com esta situação. Desse modo, vislumbramos este aparelho como ferramenta a ser incorporada à prática pedagógica do professor de Artes Visuais, despertando em seu alunado o prazer da experimentação e do fazer artístico, a partir da produção de filmes curtas-metragens. Além do mais, a BNCC aponta habilidades e competências a serem desenvolvidas no âmbito das TDICs proporcionando o conhecimento nas diferentes linguagens artísticas contemporâneas. Diante do exposto acima, consideramos relevante abordar o estudo sobre o tema, A produção audiovisual mediada pelo uso do *smartphone* no âmbito das aulas de Artes Visuais.

Assim, a pesquisa teve por objetivo geral, analisar como podemos usar o *smartphone* nas aulas de Artes Visuais para a produção de filmes curtas-metragens. Verificamos que o objetivo geral foi atendido, porque efetivamente, constatamos que através da sua utilização adequada e consciente, por parte dos alunos, o professor de Artes Visuais pode conduzir os processos de ensino/aprendizagem trabalhando os conteúdos do componente Arte em consonância com a realidade a qual os estudantes estão imersos.

O objetivo específico inicial foi analisar como o *smartphone* pode se constituir em uma ferramenta pedagógica mediadora de conhecimentos nas aulas de Artes Visuais. Acreditamos que este objetivo também foi alcançado, pois verificamos que o *smartphone* pode desempenhar diversas funções através dos aplicativos instalados nele. Dentro da nossa experiência, os alunos utilizaram os recursos da câmera deste aparelho com a finalidade de fazer fotografias e vídeos para colocar em prática a composição dos enquadramentos de planos, ângulos e movimentos de câmera, além do estudo dos tipos de iluminação, no tocante a natureza e a direção da luz. Exploraram vários Apps para edição de vídeos e gravação de áudio. Para além destes recursos, salientamos que o *smartphone* também pode ser usado para muitas outras atividades pedagógicas que proporcionem conhecimentos e experiências significativas aos estudantes, como por exemplo, jogos educativos, fonte de pesquisa, acesso a vídeos e músicas, leitura etc.

Quanto ao segundo objetivo específico delineado, o qual se destinou a descrever a experiência vivenciada com a produção de filmes curta-metragem em sala de aula, este se concretizou mediante o texto dissertativo aqui discorrido. Ele nos proporcionou um panorama geral da experiência permitindo enxergar os pormenores dos procedimentos vivenciados entre o professor pesquisador e os estudantes participantes/colaboradores em torno desta pesquisa, e, assim, permitiu a análise e a reflexão da prática pedagógica desenvolvida no âmbito das aulas de Arte.

Por fim, o terceiro objetivo específico esboçado foi analisar a produção técnica e estética dos curtas-metragens produzidos pelos alunos do Ensino Médio mediante o uso de *smartphones*. Este objetivo foi efetivado e compõe o último capítulo desta dissertação. Ele nos permitiu compreender como os alunos do 1º ano das turmas A e F fizeram uso da linguagem cinematográfica para produzir seus próprios filmes de curta duração, independentemente de conhecerem esta linguagem ou não. Nesse sentido, foi possível construir a análise individual de cada curta-metragem, observando sua estrutura narrativa, no que tange aos elementos visuais e sonoros e depois, traçar um estudo comparativo entre ambos.

O ponto de partida desse estudo se fundamentou por meio do seguinte questionamento, “como o *smartphone* pode ser um mediador de conhecimento para produção de curtas-metragens nas aulas do componente Arte, de modo a aproximar o conteúdo curricular do cotidiano dos alunos?”. Acreditamos que este aparelho pode oferecer diversas maneiras de utilização em prol da aprendizagem dos estudantes, sobretudo pela sua acessibilidade. Em nossa experiência apontamos apenas um caminho, o qual o professor de Artes Visuais poderá percorrer, no âmbito da linguagem cinematográfica. Nesse sentido, esta pesquisa nos deu a resposta positiva, pois o *smartphone* proporcionou múltiplas vivências que perpassaram não só pela experimentação de técnicas e/ou da linguagem audiovisual para a produção de curtas-metragens, mas também, possibilitou o contato com os conteúdos do universo artístico. Além disso, através dele estabelecemos o diálogo e o debate sobre temas de relevância social, identificados pelos próprios alunos, sobretudo, daqueles que estão presentes no ambiente escolar.

O *smartphone* se torna um mediador de conhecimentos, a princípio, a partir do momento em que o professor de Artes Visuais se dispõe ao uso desta tecnologia em suas aulas, de modo a contribuir com a aprendizagem dos estudantes. A utilização deve ser pautada na organização e no planejamento das aulas com objetivos e propostas bem definidas, a fim de que os alunos não façam uso deste equipamento indevidamente dentro do tempo pedagógico. Sendo assim, cremos que o *smartphone* cumpriu não somente seu papel de mediador de saberes com a vivência da produção dos curtas, mas proporcionou que os educandos pensassem e refletissem sobre os temas abordados.

Nesta perspectiva, este aparelho pode ser usado como instrumento de socialização, integração e compartilhamento de experiências significativas e na aprendizagem de diversos conteúdos no âmbito escolar, uma vez que pode criar um lócus interativo entre os sujeitos. A produção audiovisual através da utilização do *smartphone* gera parcerias entre colegas, já que o fazer cinematográfico se configura numa atividade coletiva. Desse modo, ao propor a produção de filmes na escola, o professor de Artes Visuais promoverá a socialização dos alunos, o desenvolvimento da autonomia, o protagonismo juvenil, o fortalecimento de laços afetivos e respeitosos para com os seus semelhantes. Além do mais, esse pode ser o ponto de partida para que os alunos expressem e ressignifiquem suas realidades por meio da Arte, utilizando-se das novas tecnologias contemporâneas.

Essa pesquisa teve como método norteador a Pesquisa-Ação, a qual se obteve a participação colaborativa dos estudantes das turmas A e F, do 1º ano do Ensino Médio e do professor/pesquisador atuando integradamente numa ação educativa. Esta ação, situada na E.E.M. Prefeito Antônio Conserva Feitosa, se concretizou mediante a produção de seis filmes curtas-metragens realizados pelas duas turmas citadas, tendo apenas o uso do *smartphone* para gravação e edição. Cada filme deveria abordar uma problemática social identificada pelos alunos na escola. Nossa ação teve como principal referencial teórico a Abordagem Triangular, pautada pela produção, contextualização e leitura de obras audiovisuais. Centralizamos o nosso estudo com foco em dois curtas, um da turma A, após estudo da linguagem audiovisual e outro da turma F, sem conhecimentos prévios sobre a referida linguagem. De posse dos dois filmes desenvolvemos uma análise individual e outra comparativa, visando estabelecer parâmetros de aproximação ou

distanciamento entre ambos, em relação a utilização dos elementos da linguagem cinematográfica, técnica e estética.

Diante do método trabalhado, identificamos alguns desafios que nos fizeram refletir sobre as práticas executadas. Em meio ao percurso do estudo da linguagem audiovisual, que antecedeu a produção dos curtas-metragens, nos deparamos com a perda de interesse de parte da turma A. Não sabemos exatamente, se foi devido ao perfil da turma que era muito agitada, ou se a metodologia das aulas não estava tão dinâmica e atrativa. O fato é que, o desinteresse comprometeu a produção de mais dois filmes, uma vez que na turma havia quatro grupos e apenas dois produziram e entregaram os curtas-metragens. Além disso, esse fator, provavelmente, deve ter interferido na qualidade do resultado dos curtas entregues, já que eles não foram apresentados na data estipulada, necessitando de um novo prazo (mais reduzido) para que os alunos fizessem os trabalhos e o concedessem ao professor/pesquisador.

Apontamos também como outro fator limitante, o momento direcionado a exibição dos curtas-metragens, realizado em um dia de sábado letivo. A escolha por esta data, definida juntamente com o núcleo gestor, parece não ter sido tão acertada, uma vez que, a ideia inicial seria atingir um público maior que abrangesse a comunidade escolar como um todo e envolvesse também a comunidade em torno da escola. O que não aconteceu.

Em compensação, a experiência da exibição dos filmes seguida com o debate realizado com os alunos, os professores e o núcleo gestor sobre as temáticas abordadas nos filmes, após a exibição dos curtas-metragens repercutiu positivamente. Pois, enquanto professores, passamos a ter um olhar mais atento e cuidadoso no tocante aos temas apontados pelos estudantes, tanto em sala de aula, quanto nos atendimentos individuais entre o professor diretor de turma e o aluno. Inclusive, buscando quando necessário, o auxílio de uma psicóloga que mantém estreita parceria com nossa escola.

O evento repercutiu qualitativamente a ponto de, na ocasião do planejamento pedagógico, ocorrido no início do ano letivo de 2020, o núcleo gestor da escola decidir inserir no calendário anual a mostra de curtas-metragens produzidos pelos alunos, levando o mesmo nome escolhido por nós: Cine Conserva. Assim, teremos

a oportunidade de propor a produção de curtas-metragens sob o prisma de outras abordagens metodológicas com os alunos e realizar o evento de modo amplo, como almejamos inicialmente, não repetindo os equívocos desta primeira edição.

Além disso, essa experiência gerou o desejo de criarmos sessões permanentes de cinema dentro da escola. Neste sentido, já estamos dialogando com professores de outras áreas do conhecimento e com o núcleo gestor para que possamos colocar esta ideia em prática, neste segundo semestre de 2020, de forma *on-line*, diante da pandemia do Covid-19 que assola o mundo atualmente. Com esta ação, proporcionaremos aos estudantes mais um caminho direcionado a educação e formação de sujeitos críticos/reflexivos e, porque não dizer, para a alfabetização audiovisual.

Como resultado, do desenvolvimento desta abordagem educativa inserida nas aulas de Arte, com os alunos do Ensino Médio, o estudo revelou que não é preciso dominar o conhecimento dos elementos da linguagem audiovisual para se produzir um filme curta-metragem de maneira experimental, com os estudantes na escola. Nesta perspectiva, a turma F, sem apropriação dessa linguagem, conseguiu construir a narrativa audiovisual satisfatoriamente, mesmo que com algumas falhas técnicas. No entanto, o domínio da linguagem somado às qualidades técnicas aplicadas no fazer cinematográfico contribuirá, de modo qualitativo, no resultado do filme, como constatamos no curta-metragem realizado pela turma A.

No tocante a vivência, de maneira geral, consideramos que foi de grande relevância, não somente para os estudantes participantes/colaboradores, mas também para o professor/pesquisador. Acreditamos que a produção de filmes curtas-metragens proporcionou aos alunos enxergar o ambiente escolar por uma ótica mais abrangente, bem como levou-os a perceber as problemáticas envolvendo os indivíduos inseridos nele. Assim, ao imergir neste processo envolvendo a linguagem audiovisual, em algum momento, os educandos pararam para pensar na problemática selecionada para desenvolver o filme.

Para o professor pesquisador, esta proposta educativa ficará marcada como uma experiência singular, cheia de aprendizagens, uma vez que dentro da nossa profissão precisamos estar em constante formação e atualização. Enquanto educadores inseridos em um espaço tão dinâmico que é a escola, principalmente no

contexto da sala de aula, espera-se que estejamos abertos às novas possibilidades que o mundo oferece no tocante ao uso de ferramentas que ampliem a nossa prática docente. Esse estudo também, nos convoca a repensar nossas metodologias de ensino/aprendizagem direcionadas aos sujeitos sociais tão dinâmicos e que dominam as novas tecnologias com tamanha facilidade. Assim, também, essa vivência nos provoca reflexões sobre a maneira como abordamos os conteúdos aliados a utilização do *smartphone* nas aulas do componente Arte.

Por fim, desejamos que essa pesquisa contribua qualitativamente para que, outros pesquisadores interessados nesta temática, possam dar seguimento a produção de saberes para o território das Artes Visuais. Nesse sentido, consideramos relevante que outras abordagens metodológicas tendo como foco a produção de curtas-metragens mediada pelo *smartphone* possam surgir em outros contextos educacionais como a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, no Ensino de Jovens e Adultos ou, quem sabe, com os alunos com necessidades especiais, considerando as adaptações adequadas a cada público dos níveis de ensino citados. Enfim, são muitas possibilidades a serem exploradas no contexto da educação básica, seja na rede pública ou privada, de modo que possamos levar experiências artísticas significativas para os nossos estudantes.

CRÉDITOS



ANCINE, **Glossário de Termos Técnicos do Cinema e do Audiovisual Utilizados pela ANCINE**. Versão: 1.0, 2005. Disponível em:

https://www.ancine.gov.br/media/GLOSSARIO_ANCINE_2005_1.0.pdf Acesso em: 06 jan. 2020

AUMONT, J. **A imagem**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2006.

AUMONT, J. *et al.* **A estética do filme**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2009.

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **A Imagem no Ensino da Arte**: anos 1980 e novos tempos. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Arte. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Brasil. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2.000. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso em: 21 mar. 2020

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf Acesso em: 06 jan. 2020

BUORO, A. B. **O Olhar em Construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CARRIÈRE, J.C. **A linguagem secreta do cinema**. 1. ed. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

COSTA, A. **Compreender o cinema**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

DEVIDES, D. C. **Do épico ao videogame**: Caramuru e as novas mídias. 2018. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto, 2018.

DEWEY, J. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DORIGONI, G. M. L.; SILVA, J. C da. **Mídia e Educação**: o uso das novas tecnologias no espaço escolar. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Curitiba: SEED/PR., 2011. V.1. (Cadernos PDE). 2007. Disponível em URL: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1170-2.pdf>

DUARTE, R. **Cinema e educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

EISNER, E. W. **El Ojo Ilustrado**: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós, 1998.

FABRIS, M. Neorrealismo Italiano. *In*: MASCARELLO, F. (Org.). **História do cinema mundial**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2012. P.191-219.

FANTIN, M. **Crianças, Cinema e Mídia-Educação**: olhares e experiências no Brasil e na Itália. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Ilha de Santa Catarina, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FUSARI, M. F. de R.; FERAZ, M. H. C. de T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

JULLIER, L.; MARIE, M. **Lendo as imagens do cinema**. São Paulo: Senac São Paulo, 2009.

MACHADO, R. S. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da Abordagem Triangular. *In*: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. da. (Orgs.). **Abordagem Triangular no ensino das artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 64-79.

MORÁN, J. M. **Leituras dos meios de comunicação**. São Paulo: Pancast, 1993.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

OROFINO, M. I. **Mídias e mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

OSTROWER, F. **Criatividade e Processos de Criação**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PIMENTEL, L. G. Tecnologias Contemporâneas e o Ensino da Arte. *In*: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. P. 113-121.

PIRES, E. G. A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.1, p. 281-295, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a06v36n1.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2020.

PPP-Projeto Político Pedagógico. Escola de Ensino Fundamental e Médio Prefeito Antônio Conserva Feitosa-A.C.F., Gestão: 2018/2022.

PRENSKY, M. *Digital native, digital immigrants. Digital Native immigrants. On the horizon*, MCB University Press, v. 9, n.5, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

RAMINELLI, U. J. **Uma sequência didática estruturada para integração do smartphone às atividades em sala de aula**: desenvolvimento de um aplicativo para a eletrodinâmica. 2016. Dissertação (Mestrado em Física) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

RIZZI, M. C. de S. Caminhos metodológicos. *In*: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 63-70.

ROSENFELD, A. **Cinema**: arte e indústria. São Paulo: Perspectiva, 2002.

ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SILVA, L. B. da.; AMARAL, M. G. B. Mídia e Educação: o uso das tecnologias em sala de aula. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, v. 1, ed. Especial, p. 334-343, 2016. Disponível em URL: <http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/98/104>. Acesso em: 14 jan. 2020.

SILVA, R. P. **Cinema e Educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

THIEL, G. C.; THIEL, J. C. **Movie takes, a magia do cinema na sala de aula**. Curitiba: Aymará, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TURNER, G. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus, 1997.

VANOYE, F.; GOLIOT-LÉTÉ, A. **Ensaio sobre a Análise Fílmica**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2012.

VILAÇA, S. H. C. **Inclusão Audiovisual na Educação**: a experiência do projeto Horizontes periféricos. 2013. Tese (Doutorado em Arte) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

XAVIER, I. **O discurso cinematográfico**: a opacidade e a transparência, 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FILMES

A PESTE da Janice. Direção de Rafael Figueiredo. BA: Casanova Filmes, 2007. Duração: 15 min. Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=a_pesto_da_janice Acesso em 20 mai. 2020.

AOS DE ONTEM, Aos de Sempre. Direção de Elvis Pinheiro, Jaildo Oliveira, Laryssa Raphaella, Lívia Agra, Raquel Moraes e Ravi Carvalho. CE: Filmes de Alvenaria, 2018. Duração: 10 min. Arquivo pessoal do pesquisador.

CORES e Botas. Direção de Juliana Vicente. SP: Preta Portê Filmes, 2010. Duração: 16 min. Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=cores_e_botas Acesso em 20 mai. 2020.

DOCE de Coco. Direção de Allan Deberton. CE: Deberton Filmes, 2010. Duração: 20 min. Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=doce_de_coco Acesso em 20 mai. 2020.

NOVAMENTE Homofobia na Escola. Direção de Alexandre Bortolini. RJ: Grupo Nova Mente. UFRJ, 2009. Duração: 7 min. 43 seg. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=L2MoEZ_v0-o Acesso em 20 de mai. 2020.