



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO

Mídia, Tecnologia da Informação e Novas Práticas Educacionais

A análise da narrativa audiovisual como metodologia de Mídia-Educação

Aluna: Alessandra Moura Bizoni

Orientador: prof. Doutor Miguel Serpa Pereira

28 de fevereiro de 2008

CCE
COORDENAÇÃO
CENTRAL DE
EXTENSÃO

Alessandra Moura Bizoni

A análise da narrativa audiovisual como metodologia de
Mídia-Educação.

Monografia apresentada ao curso de pós-graduação em Mídia,
Tecnologia da Informação e Novas Práticas Educacionais como requisito
parcial para a obtenção do título de Especialista.

Orientador: prof. Doutor Miguel Serpa Pereira

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro
28 de fevereiro de 2008

Dedico este trabalho a meu pai, Luiz Bizoni Netto

Agradeço a Deus, a minha família
e àqueles que contribuíram de maneira
relevante à elaboração deste trabalho:

Equipes do Cineduc
e do Cine Guandu,
Fredson Bento da Silva
Ilana Eleá
Marialva Monteiro
Márcia Stein
Miguel Serpa Pereira
Pablo Cunha
Stella Pedrosa
Will Robson

Resumo

A análise da narrativa audiovisual como metodologia de Mídia-Educação

Pesquisa acadêmica voltada para elaboração de uma metodologia de mídia-educação destinada a professores da educação básica, focada na análise da narrativa de produtos audiovisuais. O trabalho envolve discussões teóricas sobre linguagem cinematográfica, aquisição de linguagem e capital cultural, amparadas pela avaliação de metodologia de trabalho e de produções do Cineduc (ONG) e do Cine Guandu (Projeto vinculado ao poder público).

Palavras-chave: metodologia, mídia-educação, formação de professores, linguagem cinematográfica

Summary

The audiovisual narrative analysis as a methodology of media education

That is an academic research to develop a media education methodology for basic education teachers, focused on the narrative analysis of audiovisual products. The project involves theoretical discussions about film language besides acquisition of language and cultural capital, supported by the work methodology evaluation and productions of Cineduc (NGOs) and Cine Guandu (project linked to public power)."

Keywords: methodology, media, education, teacher training, language film

Sumário

Introdução	7
1. Mídia-educação: um novo campo de saber	10
2. A Linguagem cinematográfica	15
3. Pensamento e linguagem	32
4. Cineduc e Cine Guandu: duas experiências no audiovisual	36
5. Conclusões	49
6. Referências Bibliográficas	
7. Anexo I	
8. Anexo II	
9. Anexo III	
10. Anexo IV	

"Mas já que se há de escrever, que ao menos não se esmaguem com palavras as entrelinhas. O melhor ainda não foi escrito. O melhor está nas entrelinhas."
Clarice Lispector

Introdução

"Devemos compreender de modo dialético a relação entre a educação sistemática e a mudança social, a transformação política da sociedade. Os problemas da escola estão profundamente enraizados nas condições globais da sociedade, sobretudo no que diz respeito a essas questões de disciplina e alienação"

Paulo Freire e Ira Shor, Medo e ousadia: o cotidiano do professor, 1986.

O presente trabalho diz respeito à elaboração de uma metodologia de mídia-educação a ser aplicada por professores, preferencialmente da rede pública, que atuem na educação básica (ensinos fundamental e médio). A proposta busca salientar elementos conceituais de linguagens a fim de que a análise da narrativa seja incorporada no processo ensino/aprendizagem, através do uso de produtos audiovisuais, nas diversas áreas de conhecimento, discriminadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/Lei 9394/96), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e demais normas emitidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Inicialmente, apresenta-se a conceituação da mídia-educação como novo campo de estudo e de atuação de educadores, ressaltando sua importância para nossa sociedade hoje em dia. A proposta verifica sua pertinência no ambiente escolar e pesquisa seus impactos no desenvolvimento de habilidades e competências nos estudantes de educação básica.

A fundamentação está na demonstração da importância da aquisição de novas linguagens por parte dos sujeitos envolvidos nas práticas educacionais. Nesse sentido, a narrativa assume caráter central e se torna ponto de partida para o trabalho de mídia-educação envolvendo produtos audiovisuais, que podem aparecer no cotidiano escolar como: material didático, meio de expressão de professores e alunos, peça de comunicação de massa ou obra artística.

Calcado nas análises de Vigotsky sobre a relação entre o desenvolvimento de novas linguagens e a articulação do pensamento humano, o trabalho aponta caminhos para assinalar a dimensão da articulação entre a linguagem audiovisual e o aprimoramento do processo cognitivo dos alunos, a partir de práticas de "apoderamento" e de apropriação dessa linguagem no universo escolar.

Tal argumentação é demonstrada em pesquisa baseada na revisão teórica de alguns estudiosos de linguagem audiovisual, de estrutura da narrativa e de processos de mídia-educação

— com enfoque nas demandas e perspectivas de trabalho deste campo de saber que, recentemente, surge como nova linha de pesquisa acadêmica.

Ao lado da pesquisa teórica, foi feito o estudo de projetos de mídia-educação que desenvolvem e/ou trabalham com produtos audiovisuais. Foram analisadas, tanto a metodologia aplicada nas aulas, quanto a estrutura narrativa presente nos produtos finais destes projetos — vídeos produzidos por alunos ao final das oficinas.

O trabalho de campo foi feito com a organização não-governamental Cineduc (Cinema e Educação) e com o projeto Cine Guandu, desenvolvido pela Secretaria de Educação e Cultura do Município de Japeri. As iniciativas são premiadas e apresentam histórico e características diversas que se complementam e enriquecem o estudo dos aspectos envolvidos no desenvolvimento de iniciativas desta natureza.

A intenção da utilização da diversidade de objetos é pesquisar em iniciativas de entidades não-governamentais, numa perspectiva de educação não-formal, elementos que possam ser incorporados por professores em seu cotidiano — uma tentativa de reformulação e enriquecimento da prática pedagógica. No projeto vinculado ao ambiente escolar, busca-se verificar como tem sido a relação entre a mídia-educação e a prática escolar. Assim, na metodologia sugerida são salientados aspectos observados no percurso e aprimoramento de tais iniciativas.

Com o intuito de enriquecer a proposta, também foram ressaltados aspectos importantes na análise da recepção das obras audiovisuais e nas implicações desse fator no desenvolvimento de uma performance dialógica por parte do corpo docente no processo de construção do saber. Tal trabalho é feito visando despertar a importância do diálogo com as novas tecnologias no ambiente escolar, fator preponderante para a construção de uma formação cidadã na atualidade.

Trata-se de uma tentativa de reunir campos distintos da teoria da Comunicação — análise da linguagem somada a estudos de recepção — com estudos da área de Educação, calcados em uma proposta de educação para a democracia, onde o domínio das diversas tecnologias de comunicação aparece como essencial no jogo do poder da contemporaneidade.

Desse modo, a aspiração do trabalho não se concentra em definir padrões e metas rígidas a serem desenvolvidos por professores, mas sim em apontar as possibilidades presentes no trabalho com mídia-educação e, desse modo, apresentar novos horizontes de atuação docente.

Mídia-educação: um novo campo de saber

Em frações de segundo, trechos de um espetáculo musical passam para tela de um celular e depois são enviadas para outro telefone e depois para Internet. Assim, imagens capturadas aleatoriamente iniciam um ciclo, quase infinito, de transmissão e reprodução. Este é apenas um dos sinais que evidenciam a sociedade mediatizada, que se estruturou nas últimas décadas do século passado e se desenvolve de forma exponencial nos primeiros anos do século XXI.

Já em 1967, o filósofo Guy Debord em seu livro *A Sociedade do Espetáculo*, afirma que “toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era diretamente vivido se afastou numa representação” (DEBORD, 1967 apud BELLONI, 2005: 1). Por conseguinte, Debord (1967), citado por Belloni (2005), define espetáculo “não como um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizadas por imagens”.

Se na década de 60 do século XX tal impacto foi percebido pelo pensador francês, o que dizer nos dias de hoje, com o desenvolvimento cada vez mais acelerado de novas tecnologias, ilustrado, por exemplo, no aparelho celular, que serve como telefone, máquina fotográfica, filmadora, recebe transmissões de televisão, grava sons, guarda arquivos digitais, entre outras funções.

Pensadores do nosso tempo e até mesmo órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), reconhecem a necessidade da mediação escolar em torno do impacto e do uso das novas tecnologias para a construção da cidadania nos nossos dias. A interação com tecnologias de informação e de comunicação torna-se preponderante na “sociedade do espetáculo”, uma vez que até mesmo o acesso ao conhecimento passa a ser mediatizado.

Neste sentido, pode-se compreender, com base em Belloni, que os avanços tecnológicos, se entendidos como processos sociais, implicam em transformações de processos e de instituições sociais — dentre as quais se situa a instituição escolar. Tais mudanças geram, num ritmo acelerado, uma série de impactos não

só nas demandas educacionais, como também nos modos de interação com o conhecimento.

“A noção de educação para as mídias abrange todas as maneiras de estudar, de aprender e de ensinar em todos os níveis [...] e em todas as circunstâncias, a história, a criação, a utilização e a avaliação das mídias enquanto artes práticas e técnicas, bem como o lugar que elas ocupam na sociedade, seu impacto social, as implicações da comunicação mediatizada, a participação e a modificação do modo de percepção que elas engendram o papel do trabalho criado e o acesso às mídias” (UNESCO, 1984 apud BELLONI, 2005: 12).

A escola, como reflexo da sociedade, acaba sendo pressionada a lidar, de alguma forma, com tais tecnologias, que fazem parte do cotidiano dos cidadãos do século XXI. Esse cenário se configura no consumo elevado das mídias, nos impactos ideológicos dos produtos culturais, na penetração crescente da mídia nos processos democráticos (eleições tornaram-se eventos midiáticos), no crescimento nacional e internacional das tecnologias da informação e no predomínio de sistemas icônicos de comunicação. A instituição de ensino fica, então, diante do desafio de criar novos paradigmas para atender às demandas sociais de seu tempo.

Diante de tal cenário, informa Belloni (2005), criam-se duas dimensões essenciais de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação no cotidiano escolar. Elas podem ser utilizadas como *ferramentas pedagógicas* ou como *objeto de estudo complexo e multifacetado*, se encaradas como “tema transversal”. Surgem, assim, duas novas áreas de estudo: mídia-educação e comunicação educacional.

“Neste contexto de mudanças aceleradas, duas novas disciplinas ou áreas de estudo e pesquisa delineiam-se, embora, ainda muito confusamente, em nossas universidades: *mídia-educação* (ou educação para as mídias), que diz respeito à dimensão ‘objeto de estudo’ e tem importância crescente no mundo da educação e da comunicação. Corresponde a *media education*, em inglês; *éducation aux médias*, em francês; *educación en los medios*, em espanhol, educação e mídia, em português; e *comunicação educacional* que se refere mais à dimensão ‘ferramenta pedagógica’ e vai se desenvolvendo como uma nova ‘disciplina’ ou campo que vem substituir e ampliar a ‘tecnologia educacional’ (também não tem ainda termo consagrado no Brasil)” (BELLONI, 2005: 9).

Numa perspectiva interdisciplinar, que atua numa área de intersecção entre a comunicação e a educação, a linha de desenvolvimento desta pesquisa situa sua proposta no campo da mídia-educação. Segundo o filósofo italiano Pier Cesare

Rivoltella, as transformações geradas pelos meios de comunicação de massa e pelas novas tecnologias criam condições para transformação da escola, num contexto mundial de globalização e de luta por fortalecimento de identidades.

Rivoltella indica em seus estudos realizados no campo de mídia-educação, três principais frentes de atuação:

1) *a educação para as mídias*, que seria uma tentativa de desenvolver análise crítica dos conteúdos presentes nas peças de mídia com os alunos;

2) *a educação com as mídias*, o que representaria o uso das mídias como ferramenta pedagógica, como material didático;

3) *a educação através das mídias*, que seria uma proposta baseada no domínio de linguagens e códigos presentes nos processos midiáticos, ou seja, dotar alunos da capacidade de expressão através dos meios de comunicação, sendo sujeitos ativos deste processo.

“Lo sviluppo del senso critico, cui già si è accennato, è sicuramente l’obiettivo per eccellenza che la Media Education si è sempre proposta di raggiungere e di fatto buona parte dei programmi insiste su questo aspetto. In essi si chiarisce la necessità da parte della scuola di costruire uno spettatore attivo, un esploratore autonomo ed un attore della comunicazione mediatica, cioè capace di diventare creativo nel suo rapporto con i media appropriandosi dei loro contenuti a partire da una visione personale delle cose. ... Ora, costruire uno spettatore critico significa renderlo capace di interagire attivamente con i media a partire dal suo capitale culturale e dalle sue precomprensioni. Questo compito implica due attenzioni: una attenzione tematica, che integri la prospettiva testuale con l’analisi del discorso politico da un lato (produzione) e della audience dall’altro (ricezione); una attenzione metodologica, che faccia evolvere l’approccio ai testi oltre la dimensione del detto e pensi all’integrazione di nuove strategie pedagogiche centrate sullo sviluppo delle attitudini dei soggetti alla valutazione e della loro capacità di trasferire competenze ad altre situazioni.” (RIVOLTELLA, 2008: [online]).¹

¹ O desenvolvimento do senso crítico, já assinalado, é seguramente o objetivo por excelência que a Mídia-Educação sempre se colocou e, de fato, boa parte dos programas insiste sobre este aspecto. Com isso, se esclarece a necessidade, por parte da escola, de construir um espectador ativo, um espectador autônomo e um ator da comunicação midiática, que dizer, capaz de tornar-se criativo no seu relacionamento com as mídias, apropriando-se dos conteúdos a partir de uma visão pessoal das coisas. ... Ora, construir um espectador crítico significa torná-lo capaz de interagir ativamente com as mídias a partir de seu capital cultural e de seus conhecimentos adquiridos (e das leituras de mundo que já possui). Esta tarefa exige dois tipos de atenção: uma atenção temática, que integre a perspectiva textual com a análise do discurso político de um lado (produção) e a audiência do outro (recepção); e uma atenção metodológica, que leve uma aproximação aos textos para além da dimensão do dito e que pense a integração das novas estratégias pedagógicas centradas no desenvolvimento de atitudes nos sujeitos e na avaliação das suas capacidades de transferir competências a outras situações.

Calcada numa proposta de aquisição de novas linguagens, a metodologia a ser desenvolvida ao longo deste trabalho pretende atuar na perspectiva da educação através das mídias. O entendimento é de que o domínio de novos códigos é essencial para o diálogo e para a elaboração de produtos midiáticos, constituindo, ainda, competência essencial para o pleno desenvolvimento da cidadania no mundo globalizado, de livre circulação das tecnologias de informação.

1.1

A carência de metodologias de mídia-educação

Mídia-Educação ou Educação para as Mídias é um campo de saber e de intervenção que se desenvolve desde os anos de 1970 no mundo inteiro. De acordo com Belloni (2005), suas propostas dizem respeito à formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de informação e comunicação. Neste cenário, surgem dúvidas sobre a forma como a instituição escolar vai responder a esse desafio, integrando as tecnologias de informação e comunicação ao seu cotidiano.

Daí a necessidade de pesquisas voltadas para metodologias de ensino, incluindo a formação de professores. Dentro desse contexto, propõe-se a criação de uma metodologia em mídia-educação, destinada a professores.

Partindo de princípios definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (9394/1996), o Ministério da Educação tenta construir um novo perfil para o currículo da educação básica nos Parâmetros Curriculares Nacionais, preconizando competências como capacidade de informação, comunicação, argumentação e de reflexão crítica sobre a realidade e articulação social.

O documento incentiva o uso de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem, articulando-as com diferentes tipos e usos da linguagem. No entanto, educadores e gestores públicos reconhecem a carência de metodologias para formar professores na área de mídia-educação.

Pelo fato de a mídia-educação se apresentar como uma área relativamente nova no universo acadêmico do Brasil, as pesquisas mais específicas deste campo de saber se multiplicaram somente nas últimas duas décadas. Ainda é incipiente o despertar das instituições de ensino e do poder público no Brasil perante o tema.

“Como irá a instituição escolar responder a este desafio? Integrando as tecnologias de informação e comunicação ao cotidiano da escola, na sala de aula, de modo criativo, crítico, competente. Isto exige investimentos significativos e transformações profundas e radicais em: formação de professores; pesquisa voltada para metodologias de ensino/ nos modos de seleção, aquisição e acessibilidade de equipamentos; materiais didáticos e pedagógicos, além de muita, muita criatividade”. (BELLONI, 2005: 10).

A lei federal de nº 010172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), quando dispõe sobre as modalidades de ensino, tem um item que trata da educação a distância e da tecnologia educacional.

Numa perspectiva voltada para mídia como ferramenta pedagógica, o PNE estabelece diretrizes e metas, que incluem a universalização do acesso à informática nas escolas da rede pública, a dotação da rede de aparelhos de televisão, a utilização de produtos produzidos por rádio e tevês educativas no cotidiano escolar, além da disseminação do uso da informática educativa.

Embora a proposta elaborada em 2001 pareça adotar um caráter instrumental para o uso das mídias, se aplicada até 2011 — quando termina o prazo estipulado pela lei —, tem grandes chances de trazer, de forma incisiva, a mídia para o universo da rede pública do país. Desse modo, fica evidente a necessidade de capacitação do professorado em atividade e dos estudantes dos cursos de formação docente para lidar com essa nova realidade.

2.

A Linguagem cinematográfica²

“O ‘segredo’ do cinema é *também* isto: injetar na irrealidade da imagem a realidade do movimento e, assim, atualizar o imaginário a um grau nunca antes alcançado”.

Metz, Christian, A Significação do Cinema, 1968.

Desde o século V a.C., os homens se emocionam com a história do filho que matou o próprio pai e se casou com a mãe. A história de Édipo, contada através da linguagem oral, da literatura, do teatro, pintada em quadros, estampada em esculturas e, até mesmo, retratada nas telas do cinema, mostra como o ser humano se utiliza diversas formas de expressão para dar voz a seu pensamento, suas emoções; enfim, para comunicar-se.

Segundo o psicólogo bielo-russo Lev Vigotsky é através da linguagem que damos forma ao nosso pensamento. E através do nosso pensamento contamos histórias. E cada uma das diferentes linguagens apresenta elementos peculiares que constituem sua estrutura narrativa: tempo, espaço, personagens, narrador, entre outros. É através destes elementos que se fica sabendo de algo que aconteceu ou acontecerá, em determinado lugar, ainda que se trate de uma ficção, como a história de Édipo Rei.

A linguagem cinematográfica, tal como se conhece hoje, se desenvolve nas primeiras décadas dos anos 1900, justamente com o surgimento de narrativas, como dos filmes de George Méliès e David W. Griffith. Ao longo de sua história, a linguagem do cinema evolui, em grande parte, em consonância com os avanços tecnológicos.

² Embora o trabalho aborde a narrativa audiovisual, este trabalho trata como similares as narrativas cinematográfica e dos demais produtos audiovisuais. Portanto, optou-se por fazer todas as considerações teóricas a respeito da linguagem cinematográfica acreditando que tais conceitos podem ser transpostos às demais narrativas de produtos audiovisuais, nos mais variados suportes.

O surgimento do som e da cor, o tamanho das câmeras e o suporte digital para captura das imagens são algumas das mudanças tecnológicas que acabam repercutindo na produção e na linguagem cinematográfica.

Contudo, na primeira metade do século XX, alguns teóricos, como o francês Christian Metz, se preocuparam em definir a linguagem cinematográfica, comparando-a com a linguagem verbal. Para tal teórico, é possível encontrar uma “gramática cinematográfica”, baseada em elementos constitutivos que lhe são próprios.

Estas teorias são baseadas na teoria interpretativa do antropólogo Lévi-Strauss, na qual a corrente de pensamento estruturalista se baseou. Segundo essa teoria, a narrativa deve contar com duas componentes, que seriam seus “universais metodológicos”: um elemento invariável, espécie de gramática comum a todas as narrativas-exemplo; e o código: estrutura formal que é uma componente relativa ao contexto.

2.1

A narrativa fílmica

“Inumeráveis são as narrativas do mundo”. As palavras do lingüista francês Roland Barthes ilustram a complexidade da tarefa de definir a narrativa. Segundo o estudioso, ela pode ser sustentada pela linguagem oral, escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto, ou pela mistura ordenada de todas essas formas de expressão.

Também está presente no mito, na lenda, em fábulas, na tragédia, na novela, na história, no drama, na pintura, no cinema, nas histórias em quadrinhos, na conversação. “... a narrativa este presente em todos os tempos, e todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade” (BARTHES, GREMIAS, BREMOND et al. 1973: 19).

Do ponto de vista de estudos de teóricos da narrativa, a narrativa fílmica, no sentido aristotélico, é uma narrativa fechada: tem começo, meio e fim, formando dessa maneira um todo. Nela se encontra uma superposição de tempos próprios do ato narrativo. Há o tempo da narração, isto é, o tempo em que a história se passa, onde pode haver elipses temporais, com saltos para o passado ou para o futuro — uma história pode ser narrada de trás para frente, por exemplo.

Por outro lado, há também o tempo do filme, o intervalo de tempo que a história leva para ser apresentada, ou seja, a duração do filme, que pode ser medida em horas, em minutos. Sob esse prisma, a narrativa é encarada não como realidade, e sim como uma representação, ainda que possa trabalhar com fatos reais. “... definir-se-á a narrativa como representação de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos, reais ou fictícios, por meio da linguagem...” (BARTHES, GREMIAS, BREMOND et al., 1973: .255).

Ao longo de mais de um século de história, inúmeras foram e são as narrativas apresentadas no cinema. No entanto, por motivos metodológicos, neste trabalho, optou-se pela análise da narrativa clássica. O entendimento é de que esta seria uma estrutura fundamental de ser conhecida por espectadores e por futuros produtores de obras audiovisuais. Seu estudo pode fornecer elementos básicos para o diálogo com outras narrativas, presentes em movimentos de vanguarda do cinema, em produções alternativas e em obras contemporâneas.

A análise da narrativa clássica fornece, ainda, elementos para que espectadores dos tempos atuais possam dialogar e melhor compreender as ditas “narrativas sofisticadas”, onde elementos, como tempo e espaço, estão entrelaçados de forma tal que o espectador, por vezes, precisa decifrar um quebra-cabeça para entender a mensagem principal da obra. Estas novas narrativas estão presentes em produções cinematográficas e, sobretudo, em produções multimídia de suporte digital, muitas das quais, são interativas.

Portanto, numa tentativa de sintetizar as propostas da análise da narrativa, sem desprezar as demais estruturas existentes nas produções audiovisuais e nem impor modelos de produção, procuramos atentar para os principais elementos presentes na narrativa clássica cinematográfica. O conhecimento destes traços é necessário, inclusive, para a proposição de alternativas ao cinema clássico narrativo que domina as telas de cinema do mundo ocidental.

2.2

Os elementos da linguagem cinematográfica

Para o cineasta americano John Cromwell, o modo mais efetivo de contar uma história na tela consiste em utilizar a câmera como narrador. Isso significa que o cinema tem suas especificidades ao narrar uma história. Estudiosos apontam

elementos importantes e constantes em narrativas clássicas da literatura e do teatro, por exemplo. Da mesma forma, a narrativa clássica cinematográfica também apresenta suas especificidades.

Nesse sentido, um dos aspectos a ser observado nas narrativas clássicas por excelência é a causalidade: as relações de causa/efeito dos acontecimentos que se apresentam na trama de forma gradativa e linear. Ou seja, acontecimentos entrelaçados um ao outro que, como numa carreira de pedras de dominós que desaba traçando um desenho, vão dando força ao desenrolar da ação principal sobre a qual o filme se desenvolve.

Nos filmes de estrutura clássica, vários elementos de linguagem, como o narrador, o tempo, o espaço, o som e a montagem, são trabalhados de modo a reforçar essa relação de causa e efeito. O resultado esperado por realizadores que atuam desta maneira é tornar a sua narrativa “invisível”. Os elementos constitutivos da linguagem são trabalhados de forma tal que os vestígios de construção de um discurso fílmico se encaixem da forma mais discreta possível, tornado-se, assim, praticamente, imperceptíveis.

2.2.1

O narrador e os personagens

Ao tratar da narrativa clássica, o americano David Bordwell, teórico de cinema, afirma que a narrativa funciona para constituir a história de modos determinados, variando em função do gênero, como o musical, o filme de terror, o drama etc. Ela se configura como “invisível” na maioria das produções.

Tornar a narrativa invisível significa dizer que o narrador é onisciente, ou seja, tem conhecimento total da história e se apresenta imperceptível, demonstrando também a sua onipresença. São situações em que a câmera é o narrador do filme. É como espiar uma história pelo buraco da fechadura.

“El orgullo que siente Hollywood por sua maestria oculta implica que la narración es imperceptible y discreta. El montaje no debe dejar resquicios, la cámara debe estar ‘subordinada al discurso fluido de la acción dramática’” (BORDWELL, 1997: 26).³

³ O orgulho que sente Hollywood por sua maestria oculta acontece porque a narração é imperceptível e discreta. A montagem não deve deixar resquícios, a câmera deve estar “subordinada ao discurso fluido da ação dramática.”

Há também a questão dos personagens e do ponto vista. Nas narrativas clássicas, poucos são os casos em que a câmera mostra o ponto de vista do personagem. Geralmente, o ponto de vista da câmera passa de um personagem a outro, numa tentativa de tornar imperceptíveis a onipresença e a onisciência do narrador.

Assim, as estratégias de continuidade mais utilizadas para “ocultar” as intervenções narrativas dos elementos constitutivos da linguagem são: a onipresença espacial, a redundância das informações da história, mudanças mínimas na ordem temporal e também no uso de jogos entre pontos de vista (uns restritos e outros relativamente livres).

Outro ponto em questão nas narrativas clássicas são as situações apresentadas no início da trama que se constituem na base de curiosidade dos espectadores com relação aos personagens. O espectador tende a achar que a primeira impressão de um personagem é a verdadeira. É o *efecto de primacia*, citado por Bordwell (1997).

E no cinema clássico, em geral, costuma haver uma divisão maniqueísta entre os personagens: bons e maus; espertos e ingênuos; bonitos e feios e/ou engraçados etc. Deste modo, quando um personagem é apresentado inicialmente como amável e mais tarde se comporta como um vilão, a tendência dos espectadores é acreditar que se trata de um desvio momentâneo. Nos filmes clássicos não acontece uma mudança drástica na trajetória dos personagens e sim um regresso ao caminho do qual alguém havia se desviado.

2.2.2

O espaço

A perspectiva de espaço no cinema também é clássica, muitas vezes, similar à da pintura Renascentista. A imagem do filme clássico se baseia na concepção de frontalidade. O rosto se coloca à frente, usando-se três quartos do perfil no enquadramento. O corpo habitualmente ocupa três quartos do espaço do quadro e é apresentado de frente.

Há uma linearidade dos lugares apresentados. Os personagens vão de um lugar ao outro, dentro de uma determinada lógica intrínseca ao filme. O espaço de

enquadramento se reserva à entrada de um personagem em um ambiente de modo a preservar ou a montar uma composição equilibrada do quadro. Geralmente, uma ação começa num mesmo “ambiente” ou “espaço”, ainda que se trate de temas fantasiosos, como uma batalha no espaço sideral.

Nas narrativas clássicas há um equilíbrio entre a composição de cada quadro e a apresentação de objetos, personagens e paisagem. A utilização do espaço em si se configura como um mecanismo de transmissão de informações relevantes ao desenrolar da trama. O tratamento do espaço procura, ainda, dar conta da profundidade de campo.

“A los indicios habituales de superposición visual (el objeto superpuesto tiene que estar más cerca) y tamaño familiar, la imagen clásica añade patrón, color, textura, iluminación y enfoque para especificar la profundidad” (BORDWELL, 1997: 57).⁴

Ponto de vista centrado, equilíbrio na composição dos quadros, frontalidade e profundidade: todas essas estratégias narrativas geram a interpretação do espaço fílmico como espaço da história. Como a narrativa clássica depende da causalidade narrativa, pode-se considerar que estas estratégias têm o objetivo de personalizar o espaço. O em torno da ação adquire importância devido ao teor de dramatização que pode acrescentar.

2.2.3

O tempo

Bordwell (1997) assinala que a ordem temporal da narrativa clássica cinematográfica busca o significado. Segundo o teórico americano, o filme clássico tem a tendência de mostrar os acontecimentos de uma história em uma ordem 1-2-3. Nesse caso, uma das poucas manipulações possíveis da história é o *flashback*. Os *flashbacks* são, em sua maioria, momentos breves e expositivos que dão informações necessárias sobre o passado de um personagem.

“Las manipulaciones clásicas del orden de la historia implican que el espectador realice actividades específicas. Éstas incluyen lo que los psicólogos denominan

⁴ Os indícios habituais de superposição visual (o objeto superposto tem que estar mais perto) e em tamanho família, a imagem clássica adiciona o teste padrão, cor, textura, iluminação e enfoque para especificar a profundidade.

‘integración temporal’, el proceso de fusionar la percepción del presente, la memoria del pasado y las expectativas de futuro” (BORDWELL, 1997: 47).⁵

Há também prazos estipulados dentro da narrativa, que contribuem para as relações de continuidade nas narrativas clássicas. De fato, os personagens estabelecem um limite de tempo necessário para desenrolar a cadeia de causa e efeito. Geralmente, o clímax da história gira em torno de um prazo. Por isso, as estratégias de montagem do cinema clássico assinalam a continuidade temporal, incluindo elipses (saltos no tempo dentro da história). A continuidade de movimento é o indício mais explícito de continuidade de um momento a outro.

“El ‘cine de arte y ensaio’ de Federico Fellini, Ingmar Bergman o Michelangelo está caracterizado, em parte, por su rechazo de los plazos, su situación de las citas por encuentros fortuitos y sus finales ‘abiertos’, que no permiten al público anticipar cuándo se completará la cadena de causa y efecto” (BORDWELL, 1997: 50).⁶

2.2.4

O som

Outro elemento que contribui para ilusão de continuidade na narrativa clássica é o som. Desde a época do cinema mudo, muitos filmes eram exibidos com apresentação simultânea de músicos, pianistas em geral, já numa tentativa de dar a impressão de continuidade das ações através da música.

Com a chegada do cinema sonoro no final da década de 20 do século passado, o som adquire função narrativa, uma vez que passa a ser sincronizado com a imagem. A banda sonora expressa diálogos e o som ambiente dos acontecimentos (como a explosão de um carro, por exemplo).

Uma das funções da linguagem sonora é a de antecipar algo que vai acontecer — como a mudança do som ambiente para uma música de terror, antes de um assassinato. Segundo Bordwell (1997), na narrativa clássica, a música se

⁵ As manipulações clássicas da ordem da história implicam que o espectador realize atividades específicas. Estas incluem o que os psicólogos denominam “integração temporal”, o processo de fusionar a percepção do presente, a memória do passado e as expectativas de futuro.

⁶ O “cinema de arte e ensaio” de Federico Fellini, Ingmar Bergman ou Michelangelo está caracterizado, em parte, por rejeitar os prazos, sua situação de citações por encontros fortuitos e seus finais abertos, que não permitem ao público antecipar quando se completará a cadeia de causa e efeito.

limita a realizar a história passo a passo, contribuindo para reforçar o grau de envolvimento do espectador com a obra.

2.2.5

A montagem

Na maioria das produções, a montagem é feita de tal forma que a continuidade dos movimentos e do som e o uso de fusões encadeadas com uma música diegética* confirmem as expectativas de clausura, do “discurso fechado”, citado anteriormente. Ou seja, a montagem serve como mais um elemento de continuidade, contribuindo, assim, para linearidade da narrativa.

Segundo o crítico de cinema francês André Bazin, citado por Bordwell (1997), a montagem amplia a concepção de perspectiva do espectador, convertendo-o a um observador que ocupa um lugar ideal. Assim, a orientação inteligível criada dentro de um só plano (quadro) adquire coerência através dos planos sucessivos, propondo como princípio que o espectador pode se mover somente dentro dos limites de um espaço de visão teatral. (No teatro pós-renascentista, o que se chama de quarta parede: vitrine virtual que separa o espectador da obra representada).

As técnicas de montagem impõem um ritmo às narrativas, muitas vezes, responsável pelo encobrimento de possíveis “fissuras” da história. Uma seqüência vem logo após a outra sem que haja tempo para se pensar naquilo que ocorreu na seqüência anterior. Dentre tais técnicas, destaca-se a montagem em paralelo, na qual a série de acontecimentos é considerada simultânea temporalmente, embora os eventos sejam apresentados um após o outro ao espectador. Dentro de cada linha de ação, os acontecimentos são consecutivos; mas as linhas de ação são tomadas em conjunto e as relações temporais são simultâneas.

A montagem em paralelo revela que a narrativa é onisciente (o narrador sabe que está acontecendo algo importante em outra linha de ação). E esta onisciência se reproduz como onipresença, pois mostra duas ações simultâneas ocorrendo em lugares diferentes.

Neste contexto, a unidade mínima da narrativa clássica é o plano, que além de ser uma unidade material é também uma unidade de significado. Se o plano não for o elemento mínimo de significação fílmica (pois um só plano fornece

várias informações), pode ser considerado, pelo menos, o elemento mínimo da cadeia fílmica (METZ, 1968:128).

Dos planos chega-se à cena, que reconstitui com meios já fílmicos (tomadas separadas e posteriormente ligadas) uma unidade apreendida como concreta: um lugar, um momento, uma pequena ação determinada e concentrada. A cena faz parte do elo de uma cadeia e apresenta fases diferenciadas, como a exposição e o seu desenvolvimento. Estas fases organizam todos os sistemas narrativos em funcionamento: causalidade, tempo e espaço. Na realidade, a cena também possui uma unidade narrativa dentro de si mesma.

Já o termo seqüência designa qualquer encadeamento de planos constituindo uma unidade de significado, com exceção do plano autônomo — outra designação para o plano seqüência (o plano seqüência pode ser definido como uma cena inteira tratada num plano único que confere ao plano sua autonomia).

A seqüência da narrativa clássica é uma entidade mais narrativa do que material. Bordwell (1997) destaca que os teóricos contemporâneos chegaram à conclusão de que a seqüência clássica possui as unidades aristotélicas de duração, lugar e ‘ação’, sinalizadas em cada um de seus extremos por algum tipo de pontuação estandardizada (*fusão, cortinas, fade in, fade out*)⁷.

Assim, as seqüências de montagem, as cenas de perseguição e as amplas passagens de montagem em paralelo formam parte do paradigma clássico, mas a cena como tal — uma ou mais pessoas atuando em cenário limitado através de uma duração contínua; o que Christian Metz chama de “seqüência comum” — segue sendo a pedra angular da dramaturgia clássica.

⁷* A diegese é a realidade própria da narrativa ("mundo ficcional", "vida fictícia"), à parte da realidade externa de quem lê (o chamado "mundo real" ou "vida real"). O tempo diegético e o espaço diegético são, assim, o tempo e o espaço que decorrem ou existem dentro da trama, com suas particularidades, limites e coerências determinadas pelo autor. Metz define diegese como “a instância representada do filme [...] a própria narrativa, mas também o tempo e o espaço ficcionais implicados na e por meio da narrativa, e com isso as personagens, a paisagem, os acontecimentos e outros elementos da narrativa”.

⁷ **Fade (“in” ou “out”)** : é uma trucagem ótica realizada com as cenas filmadas, com a qual a imagem aparece gradualmente (fade in) vindo do preto ou do branco, ou desaparece (fade out) da mesma forma para o preto ou branco.

Fusão: sobreposição parcial, na transferência de uma cena para outra, sendo que a primeira desaparece gradualmente enquanto, simultaneamente, vai sendo substituída pela outra que aparece, também, gradualmente. É um “fade out” para o preto, simultâneo (ou sobreposto) a um “fade in” a partir do preto. **Cortina:** efeito em que uma cena parece deslizar sobre a cena precedente, enquanto esta última desaparece. A linha divisória entre as duas cenas pode ter qualquer forma.

2.3

As fronteiras da narrativa

Uma das definições mais aceitas no meio acadêmico da narrativa literária é “um acontecimento ou uma série de acontecimentos, fictícios ou reais, por meio de linguagem, e mais particularmente da linguagem escrita” (BARTHES, GREMIAS, BREMOND et al., 1973: 256). Em seu artigo *As Fronteiras da Narrativa*, o professor Gérard Genette questiona tal definição, demonstrando sua fragilidade em certos conceitos.

Embora tal estudo refira-se inicialmente à narrativa literária, tais conceitos podem e têm sido aplicados por diversos teóricos a discussões a respeito da narrativa cinematográfica. Em sua argumentação, Genette (1973) busca os limites da conceituação da narrativa, destacando traços distintivos de sua estrutura, surgidos em pares de oposição, que, por sua vez, estabelecem uma relação dialética entre si.

O primeiro grande par no qual se estabelece a relação de oposição, assinalada pelo teórico francês, aparece nos conceitos de “mimesis” e “diegesis”. O autor aponta que há, na tradição clássica, uma repartição aparentemente contraditória, segundo a qual “a narrativa opor-se-ia à imitação, aqui como sua antítese, e lá como um dos seus modos”. Para Aristóteles, “a narrativa (diegesis) é um dos dois modos da imitação poética (mimesis), o outro sendo a representação direta dos acontecimentos” (BARTHES, GREMIAS, BREMOND et al., 1973: 256).

Para Platão, mimesis seria a imitação perfeita e diegesis a imitação imperfeita: “o domínio daquilo que ele chama de lexis (ou maneira de dizer, por oposição a logos, que designa o que é dito) divide-se teoricamente em imitação propriamente dita (mimesis) e simples narrativa (diegesis)” (BARTHES, GREMIAS, BREMOND et al., 1973: 256). Contudo, Genette pondera que tudo é representação: a mimesis é a narrativa. E, por sua condição de representação, sempre será uma imitação imperfeita. Nesse sentido, “mimesis é diegesis”. E a definição de narrativa abrangeria todas as formas de representação.

O autor também analisa o par: narração (representação de ações e acontecimentos) e descrição (representação de objetos e personagens). A descrição pode existir sem a narração, mas a narração não existe sem descrição.

Porém, não são traços estanques. Narração e descrição desenvolvem uma relação dialética entre si: não existe narração sem descrição e nenhuma descrição que não tenha algo de narrativo.

A descrição é um dos aspectos mais relevantes da narrativa, levando-se em conta os aspectos diegéticos da descrição (papel representado pelas passagens ou os aspectos descritos na economia geral da narrativa). No entanto, cabe à narração o papel principal. Embora indispensável, a descrição acaba por ocupar um lugar secundário na estrutura da narrativa.

Genette salienta, ainda, o par: narrativa e discurso. Amparado em conceitos na tradição clássica, enriquecidos pela proposta de Émile Benveniste (objetividade da narrativa e da subjetividade do discurso) definida por critérios de ordem lingüística. Na objetividade da narrativa, os acontecimentos narram a si mesmos. Dentro da subjetividade do discurso, existe a presença, explícita ou não, de um eu. Mas este eu não se define de nenhum modo como a pessoa que mantém o discurso.

Na narrativa ninguém fala, em nenhum momento, para receber a significação total é preciso perguntar quem fala (onde e quando). Já no discurso, alguém fala, e sua situação no ato mesmo de falar é o foco das significações mais importantes. Ou seja, na narrativa ocorre a transitividade absoluta: eliminação rigorosa de qualquer referência à instância do discurso que a constitui.

Nenhuma das informações exige ser relacionada com sua fonte para ser compreendida. “... a narrativa inserida no discurso se transforma em elemento do discurso, o discurso inserido na narrativa permanece discurso e forma uma espécie de quisto muito fácil de reconhecer e localizar” (BARTHES, GREMIAS, BREMOND et al., 1973: 274).

A partir desta conceituação, é possível afirmar que diversas peças de comunicação, como fotografias, filmes, livros, pinturas e bordados, por exemplo, encerram em si uma narrativa. Ou seja, dentro do processo de concretização da comunicação, de apreensão da mensagem nestes meios, tais pares distintivos estão presentes e formam também uma narrativa, encerram uma mensagem, ainda que sob códigos diferentes.

Discurso é o modo natural da linguagem e a narrativa é um modo particular. “O discurso pode ‘narrar’ sem cessar de ser discurso, a narrativa não pode ‘discorrer’ sem sair de si mesma” (BARTHES, GREMIAS, BREMOND et al.,

1973: 274). A justificativa para tal argumento está no fato de que todos os suportes de comunicação citados anteriormente são representações do real, não são o “real” em si.

Tal teoria não faz distinção entre ficção e o objeto representado — mesmo que esse objeto se refira a um referencial concreto, existente no mundo real. O objeto, ainda que vinculado ao mundo real (no caso de uma fotografia, por exemplo), é uma representação. Trata-se de um real “fingido” que espera ser representado.

À luz destas idéias, Genette (1973) contesta a distinção entre o ato de representação mental e o ato de representação verbal, entre *logos* e *lexis*. Deste modo, surge um questionamento a respeito da teoria da imitação, que encara a ficção poética e os outros tipos de representação (ainda que não ficcionais) como um simulacro da realidade, tão transcendente ao discurso, que o institui.

“Ora, resulta que nesta perspectiva a noção mesmo de imitação sobre o plano da *lexis* é pura miragem, que desaparece à medida que nos aproximamos dela: a linguagem só pode imitar perfeitamente a linguagem, ou mais precisamente, o discurso perfeitamente idêntico; em resumo, um discurso só pode imitar ele mesmo. Enquanto *lexis*, a imitação direta é, exatamente, uma tautologia” (BARTHES, GREMIAS, BREMOND et al., 1973: 261).

Por isso, os diversos modos de representação se constituem como narrativas. E em suas estruturas é possível encontrar diferentes elementos de descrição semântica — aspectos; modos; estruturas causais, temporais e espaciais dos discursos —, que podem se aplicados quantas vezes forem necessárias para dar conta do jogo de defrontação de valores que se instituem (seja na presença de vários elementos, seja em sua não-presença).

Neste sentido, Barthes chama a atenção para a relação de significação que os leitores (receptores) constroem quando elaboram a significação da narrativa. “... o que se passa na narrativa não é do ponto de vista referencial (real), ao pé da letra: nada; ‘o que acontece’ é a linguagem tão-somente, a aventura da linguagem...” (BARTHES, GREMIAS, BREMOND et al., 1973: 60).

Sob a ótica desta corrente de pensamento, os estudiosos da linguagem fazem, ainda, a determinação das unidades narrativas mínimas, que seriam as funções da comunicação, possíveis de identificação nas mais variadas peças de

comunicação. Assim sendo, tudo numa narrativa, em graus diversos, tem alguma significação.

“Disto resulta que a narrativa só se compõe de funções: tudo, em graus diversos, significa aí. Isto não é uma questão de arte (parte do narrador), é uma questão de estrutura: na ordem do discurso, o que se nota é, por definição, notável: mesmo quando um detalhe parece irreduzivelmente insignificante, rebelde a qualquer função, ele tem pelo menos a significação de absurdo ou de inútil: ou tudo significa ou nada”. (BARTHES, GREMIAS, BREMOND et al., 1973: 28).

Assim sendo, os estudiosos analisam os códigos das narrativas, dando ênfase a uma metalinguagem interior do próprio leitor (receptor), quando compreende (ou apreende) as distintas mensagens, expressas em diferentes suportes e linguagens. Ou seja, quando o processo de comunicação se concretiza: “... ler é nomear; escutar, não é somente perceber uma linguagem, é também construí-la” (BARTHES, GREMIAS, BREMOND et al., 1973: 39).

Na linguagem cinematográfica, em especial, são observados dois aspectos distintos que fazem parte de um processo interdependente: a semiologia do filme narrativo e a análise estrutural da própria narratividade.

Na semiologia do filme narrativo percebe-se que filmes de ficção, de não-ficção ou de formatos diversos como curtas-metragens e filmes experimentais, constituem uma narrativa; representam uma forma de narrar o mundo ou algum acontecimento; contém elementos semelhantes aos encontrados em narrativas de ficção: narrador, enredo, personagens, espaço e tempo.

As estruturas apresentação-complicação ou desenvolvimento-clímax-desfecho, em geral, estão presentes nestes formatos, ainda que numa ordem invertida ou alternada.

Por outro lado, a análise estrutural da própria narratividade — narração tomada independentemente dos veículos que a sustentam (livro, filme etc) —, à qual o texto de Genette se refere, concentra-se na “camada significante” que constitui a narração antes da intervenção dos “suportes” narrativos (METZ, 1968: 168).

Segundo Metz, o acontecimento narrado, que é um significado para a semiologia do cinema, se torna um significante para a semiologia da narratividade.

2.3.1.

O pensamento estruturalista ⁸

Segundo o escritor, filósofo e lingüista italiano Umberto Eco (2003), o pensamento estruturalista busca decantar as camadas das relações sociais e culturais, na tentativa de, ao alterar sua estrutura, provocar as alterações necessárias à transformação social. Trata-se de uma corrente de pensamento segundo a qual a efetiva mudança social precisa ser feita através da forma como a sociedade está organizada, o que se reflete em conceitos, pressupostos teóricos e na forma de lidar com a realidade.

O pensamento estruturalista é baseado em três princípios fundamentais apreendidos das pesquisas lingüísticas e que, de um modo geral, são aplicados à teoria da Comunicação e às Ciências Sociais. São eles: *a relação código-mensagem; a presença de um eixo de seleção e de um eixo de combinação; e a hipótese de que todo código repouse sobre a existência de códigos mais elementares.*

- 1) A relação código-mensagem parte do princípio de que toda comunicação se realiza na medida em que a mensagem é decodificada com base num código preestabelecido, comum ao referente e ao destinatário.
- 2) Presença de um eixo de seleção e de um eixo de combinação: idéia de dupla articulação da língua: a comunicação nasce quando unidades da primeira articulação se combinam com unidades da segunda articulação, menos numerosas e providas de valor oposicional decorrente de sua posição no sistema. São os pares de oposição. Um exemplo é o par /p/ e /b/ (a

⁸ **Estruturalismo:** corrente de pensamento nas ciências humanas que se inspirou do modelo da lingüística, traçado por Ferdinand de Saussure (1916). Em seu Cours de Linguistique Générale, Saussure buscou um método para estudar qualquer língua. Segundo o estruturalismo, num sistema, cada um dos elementos só pode ser definido pelas relações de equivalência ou de oposição que mantém com os demais. Esse conjunto de relações forma a estrutura.

Ao longo século XX, tornou-se um dos métodos mais utilizados para analisar a língua, a cultura, a filosofia da matemática e a sociedade. O antropólogo Claude Lévi-Strauss analisou fenômenos culturais incluindo mitologia, relações de família e preparação de alimentos. Em seu trabalho "O Cru e o Cozido", explicou que a cultura é um processo dialético: tese, antítese e síntese. Nesta linha de pensamento, chegou ao par de oposições; analisou mitos nas mais variadas sociedades humanas, encontrando modos de construção análogos em todas.

diferença entre eles é que as cordas vocais vibram enquanto se diz um /b/ e não vibram quando se diz um /p/).

3) Hipótese de que todo código repouse sobre a existência de códigos mais elementares: toda comunicação pode ser reduzida, por sucessivas transformações a um código único e primeiro (do ponto de vista lógico e formal, um *Ur-Código*).

2.3.2

Por uma análise estruturalista da narrativa audiovisual

Os princípios do pensamento estruturalista estão presentes no modo como Genette elabora sua definição de quais seriam as fronteiras da narrativa e diz respeito à análise da narrativa como uma estrutura de linguagem. Ao lado de considerações sobre a narrativa clássica — estrutura básica da narrativa audiovisual necessária ao conhecimento dos docentes num trabalho de mídia-educação com produtos audiovisuais e também na elaboração deste tipo de produção —, recomenda-se a observação dos aspectos estruturais das narrativas em questão.

Ao lidar com produtos de audiovisual nas atividades de mídia-educação, o corpo docente deve ter em sua mente a concepção de que tais produtos são elaborados dentro de uma determinada linguagem. Ter a noção dos elementos básicos que formam essa linguagem é fundamental tanto para analisar quanto para elaborar novas peças.

O domínio de diversos códigos pode contribuir para que docentes e alunos produtores de obras audiovisuais escapem de um esquema de “re-produção” e passem para um esquema de “produção”, conscientes dos recursos e das implicações envolvidas em suas escolhas. E essas escolhas, em última análise, refletem posturas ideológicas. Portanto, é recomendável que sejam feitas de forma consciente.

Nesse sentido, dominar, pelo menos, a narrativa clássica e a noção da narratividade pode fornecer repertório para dialogar com produções de vanguarda, obras experimentais e, até mesmo, com peças que envolvam as ditas “narrativas sofisticadas”, muito comuns em produtos de multimídia, nas quais o suporte digital permite a interlocução entre diversos meios (impresso, animação,

audiovisual, formatos interativos etc). Em última instância, o entendimento é: a forma diz muito sobre o conteúdo apresentado.

2.4

O afeto e a razão na mídia-educação

A narrativa é o traço comum em todos os produtos audiovisuais. Portanto, uma metodologia focada na narrativa pode ser aplicada nas diversas atividades de mídia-educação, por docentes das mais variadas áreas de conhecimento.

Depois de apresentados os conceitos teóricos sobre a linguagem cinematográfica, é preciso salientar um aspecto importante no trabalho com mídia-educação: a questão da recepção no processo de comunicação. O modo como os espectadores recebem, entendem e experimentam tais produtos deve ser encarado como um fator significativo para apreensão dos elementos da linguagem em questão e para a escolha da forma de produzir e de organizar suas narrativas.

Partindo-se do pressuposto de que a formação cidadã se dá no contexto de uma perspectiva dialógica de educação, é recomendável que docentes e alunos dialoguem entre si sobre os produtos audiovisuais e “dialoguem” com as obras em questão, no sentido de acrescentar traços de sua subjetividade, identidade cultural e experiência de vida às atividades de mídia-educação.

Embora a linguagem seja um traço essencial e inerente a essas obras, o processo de comunicação concretiza-se somente nos receptores que emprestam vida aos produtos, na medida em que conseguem encontrar nas produções os códigos mais diversos e acrescentar tal experiência a seu repertório cultural, enriquecendo, assim, a sua visão de mundo.

Nesse sentido, no trabalho de mídia-educação deve-se observar a pertinência dos estudos de recepção. Quem são os sujeitos sociais envolvidos em sua prática?

No trabalho *Cinema e Educação*, a pesquisadora Rosália Duarte salienta que os estudos de recepção (ou interpretação das audiências) começaram no início dos anos 1980, questionando a “passividade” dos receptores, tidos, então, como “vítimas manipuladas” pelos meios de comunicação de massa.

As pesquisas de recepção mostraram, no entanto, que os receptores não eram “vazios”. Eram, sim, sujeitos sociais dotados de valores, crenças, saberes e

informações, próprios de sua cultura, que interagem na produção do significado das mensagens apresentadas.

“Tudo indica que o significado das mensagens seja produto muito mais de uma interação entre produtor e receptor do que a imposição de sentidos de um sobre o outro. Entretanto, parece haver formas de interação diferentes quando se fala de televisão, de cinema ou de Internet, mesmo porque as linguagens utilizadas por esses veículos, embora semelhantes, têm características distintas” (DUARTE, 2002: 65).

Ainda de acordo com Duarte (2002), o olhar do espectador nunca é neutro. É dirigido por práticas, valores e normas de cultura na qual o sujeito está imerso. Desse modo, nos trabalhos de mídia-educação, é necessário, antes de analisar os elementos de linguagem e a estrutura da narrativa, procurar saber qual foi o sentimento gerado pela obra em questão; qual foi, inicialmente, a primeira experiência que os espectadores tiveram com o filme, buscando relacioná-las com a cultura na qual tais sujeitos estão envolvidos. Em seguida, se pode buscar na linguagem, na forma como a obra foi apresentada, os traços que geraram tal sentimento.

Tal postura é pertinente devido à relevância da identificação do espectador com a mensagem da obra audiovisual na construção do efetivo processo de comunicação.

“Os cineastas costumam dizer que sem identificação não há filme, ou seja, nada daquilo funciona. Para que a história faça sentido e conquiste a atenção do espectador, até o final, é preciso que haja nela elementos nos quais o espectador possa reconhecer e/ou projetar seus sentimentos, medos, desejos, expectativas, valores e assim por diante” (DUARTE, 2002: 71).

Desse modo, faz-se necessário o diálogo da análise da linguagem com o debate sobre o afeto, sobre as experiências e visões de mundo dos sujeitos sociais envolvidos nas atividades de mídia-educação (professores e alunos). Busca-se um diálogo entre a razão e a emoção na tentativa de construir processos culturais plurais. Nessa linha de atuação, diversidade cultural, práticas e valores sociais podem ser articulados com o estudo de novos códigos, das mais diversas linguagens, ampliando, assim, o repertório cultural de mídia-educadores e de mídia-educandos.

3

Pensamento e linguagem

Um dos primeiros passos do psicólogo Lev Vigotsky ao analisar a relação entre Pensamento e Linguagem, foi definir qual seria a abordagem adequada a tal estudo. O estudioso explica o questionamento em seu livro *Pensamento e Linguagem*, fazendo uma comparação com o estudo da molécula da água (H₂O).

De acordo com o educador, analisar a água através dos elementos que a compõem não seria adequado. O estudo isolado, tanto do oxigênio quanto do hidrogênio, não levaria a conclusões sobre a água, posto que tais elementos isolados se comportem de forma diferente do modo como se comportam juntos, formando a água. O oxigênio, por exemplo, em uma combustão, se comporta de forma diferente da água em contato com o fogo. Por isso, Vigotsky recomenda que o método de análise dos elementos em separado seja substituído pela *análise em unidades*.

“Com o termo *unidade* queremos nos referir a um produto de análise que, ao contrário dos elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividido sem que as perca. A chave para a compreensão das propriedades da água são as suas moléculas e seu comportamento, e não seus elementos químicos” (VYGOTSKY, 1993: 5).

No estudo *Pensamento e Linguagem*, Vigotsky afirma que a unidade do pensamento verbal é o significado da palavra. Para o estudioso, é no significado da palavra que pensamento e fala se unem em um pensamento verbal. Ou seja, a partir do significado (*Ur-Código*), dá-se uma relação dialética das partes com o todo.

Da mesma forma, explica Vigotsky, pensamento e palavra, e, por conseguinte, pensamento e linguagem, fazem parte de um sistema, de um todo. E cada um destes dois elementos só pode ser definido pelas relações de equivalência ou de oposição que mantém com os demais. Portanto, a abordagem do psicólogo é bastante próxima do método estruturalista.

“Então, fica claro que o método a seguir em nossa exploração da natureza do pensamento verbal é a análise semântica — o estudo do desenvolvimento, do

funcionamento e da estrutura dessas unidades, em que pensamento e fala estão interrelacionados” (VYGOTSKY, 1993: 6).

Um ponto importante no processo de desenvolvimento do pensamento e da capacidade de articulação da linguagem, assinalado por pelo psicólogo bielorrusso, é justamente a questão da comunicação, da interação social. Para o estudioso, o pensamento se desenvolve a partir da comunicação, uma vez que esta é a função primordial da linguagem.

Segundo Vigotsky é necessário um sistema mediador, oriundo da necessidade de intercâmbio. Por isso, é através da linguagem, nos processos de comunicação, que o ser humano executa a transmissão racional e intencional de experiências e pensamentos aos seus pares. Nesse sentido, o psicólogo acrescenta que a comunicação humana só é possível porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada.

“A concepção do significado da palavra como uma unidade do pensamento generalizante quanto do intercâmbio social é de valor inestimável para o estudo do pensamento e da linguagem, pois permite uma verdadeira análise genético-causal, o estudo sistemático das relações entre o desenvolvimento da capacidade de pensar da criança e o seu desenvolvimento social. A inter-relação da generalização e da comunicação pode ser considerada um foco secundário do nosso estudo” (VYGOTSKY, 1993: 8).

Uma das conclusões a que se chega a partir de tal pensamento é que o desenvolvimento do pensamento acompanha o desenvolvimento da capacidade de articulação de linguagem. E, conforme o pensamento se torna mais complexo e sofisticado, acontece um aprimoramento da capacidade cognitiva do indivíduo.

Assim, segundo Vygotsky, o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural do indivíduo.

3.1

A importância da aquisição de novas linguagens

A partir das idéias de Vigostky apresentadas neste trabalho, verifica-se a possibilidade de estender seus conceitos sobre o pensamento verbal, sobre a fala, a

demais linguagens pelas quais o ser humano se comunica. E uma destas linguagens é a linguagem cinematográfica, presente nos produtos audiovisuais.

Assim sendo, surge a defesa da aquisição de novas linguagens como estratégia para desenvolver o pensamento, a capacidade de articulação de idéias e as competências para a interação social.

“A descoberta de que o significado das palavras evolui tira o estudo do pensamento e da fala do beco sem saída. Os significados das palavras são formações dinâmicas, e não estáticas. Modificam-se à medida que a criança se desenvolve; e também de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona” (VYGOTSKY, 1993: 156).

Fica clara, então, a pertinência de uma metodologia de mídia-educação calcada na análise da linguagem. Trata-se de uma tentativa de dotar alunos e mestres de uma capacidade de articulação com a linguagem cinematográfica, seja na decodificação de novos elementos durante a exibição das obras audiovisuais, seja na produção de obras dessa natureza.

Outra competência relevante a ser desenvolvida com o domínio desta nova linguagem, que seria a linguagem cinematográfica, é a capacidade de comunicação, de interação social, assinalada por Vigostky. Tal prática, dialeticamente, potencializa a capacidade cognitiva dos envolvidos no processo.

Portanto, como foi dito anteriormente, a interação social e a construção da cidadania no mundo globalizado se realizam, em grande parte, através de um sistema icônico, calcados na imagem. Daí a relevância do domínio da linguagem cinematográfica e dos códigos presentes nos produtos audiovisuais.

Cabe, ainda, ressaltar a semelhança entre o método adotado por Vigostky e o método estruturalista, proposto anteriormente para analisar os produtos audiovisuais. O ponto em comum entre ambos os métodos é utilizar-se de um processo dialético: tese, antítese, síntese para explicar causas primordiais. No caso do psicólogo, a natureza da consciência humana. No caso do pensamento estruturalista, quando aplicado às Ciências Humanas, os processos culturais e sociais, com todas as suas complexidades e contradições.

“O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo.

Uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (VYGOTSKY, 1993: 190).

Assim sendo, o objetivo deste trabalho é construir uma metodologia de mídia-educação cujo foco central é o trabalho com a linguagem.

Cineduc e Cine Guandu: duas experiências no audiovisual

Com o objetivo de buscar contribuições e salientar elementos relevantes nas metodologias de projetos de mídia-educação que utilizem o audiovisual, foi feita a pesquisa com duas entidades distintas: O Cineduc — Cinema e Educação e o Cine Guandu — projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação e Cultura do município de Japeri.

O estudo envolve duas vertentes: entrevista com os coordenadores dos projetos⁹ e análise da produção audiovisual feita em oficinas. As entrevistas ilustram a trajetória destas duas iniciativas e revelam os traços das metodologias adotadas nas oficinas. Já a análise dos produtos visa delinear, a partir das produções, a forma como os jovens dialogam com a linguagem audiovisual, com base na proposta pedagógica de cada grupo.

No entanto, não se trata de uma comparação. O traço em comum, além do trabalho com o audiovisual, é o público alvo: jovens adolescentes, alunos do segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e do ensino médio. Porém, os projetos são distintos e envolvem realidades bastante diversas.

A descrição da metodologia e a análise dos produtos visam, primordialmente, enriquecer as considerações do trabalho, já que os universos envolvidos nos projetos dão conta de uma gama de questões envolvidas nos projetos de mídia-educação. Ao mesmo tempo em que trazem contribuições para iniciativas futuras, revelam questões estruturais a serem analisadas na elaboração de atividades de mídia-educação.

Nesse sentido, um dos traços distintivos mais representativos entre os dois projetos é a trajetória de cada um. O Cineduc começou suas atividades em 1970. Carrega quase 40 anos de experiência em projetos com o audiovisual e uma vasta produção, que inclui material didático e formação de professores. Já o Cine Guandu foi criado há dois anos e, por isso, ilustra como as novas gerações têm se apropriado das ferramentas do audiovisual.

⁹ A íntegra da entrevista com Marialva Monteiro (coordenadora do Cineduc) consta no Anexo I desta publicação. As fichas técnicas das produções do Cineduc constam no Anexo II. A íntegra da entrevista com Pablo Cunha (coordenador do Cine Guandu) consta no Anexo III da publicação e as fichas técnicas das produções do Cine Guandu estão no Anexo IV.

Por conseguinte, a análise das produções não tem o objetivo de crítica cinematográfica e nem qualificação/classificação do material em questão. O principal intuito é avaliar de que forma os vídeos (todos de curta duração) ilustram a metodologia desenvolvida pelos dois grupos.

4.1

Cineduc – Cinema e Educação

O Cineduc – Cinema e Educação é uma organização não-governamental que atua desde 1970, apresentando a crianças e jovens os elementos da linguagem cinematográfica usados pelos cineastas para realizar suas obras. O trabalho se concentra no incentivo à criação de platéias críticas e na defesa da discussão de valores humanos. A entidade integra, inclusive, o Centro Internacional Filmes para a Infância e a Juventude, pertencente à UNESCO.

Ao longo de 38 anos, o Cineduc desenvolveu uma metodologia de ensino e sensibilização largamente testada, baseada em estudos teóricos e pensamento filosófico, criando técnicas de dinamização e materiais didáticos. Dentre as atividades desenvolvidas pela entidade estão: exibição de filmes com comentários e informações sobre as obras discutidas, cursos de introdução à linguagem do cinema, oficinas de vídeo, roteiro e fotografia, cursos sobre cinema e literatura, técnicas de animação, oficina de críticos do audiovisual (crianças e jovens), cursos sobre a relação do cinema e outras linguagens, curso de formação do espectador baseado nos elementos da linguagem cinematográfica. Além disso, existe uma linha de atuação voltada para a capacitação de professores. O objetivo é incentivar o trabalho de linguagens audiovisuais nas escolas.

Dentre o material didático elaborado pelo Cineduc¹⁰, destaca-se o livro *Cinema: uma janela mágica* que apresenta de forma clara e sucinta a história do cinema, a história do cinema brasileiro, os principais elementos de linguagem cinematográfica e as etapas necessárias à produção de filmes e vídeos. Também há um DVD, o *Cinema para todos*, que reúne trechos de filmes que marcaram a evolução da linguagem cinematográfica, ao longo dos mais de 100 anos de existência da sétima arte.

¹⁰ A relação completa do material didático produzido pelo Cineduc consta no Anexo I desta publicação.

4.1.1

A metodologia

De acordo com os pressupostos teóricos e filosóficos do Cineduc, quanto mais atento o espectador estiver na apreciação de uma obra, melhor perceberá os pontos de vista do autor, seus valores políticos e éticos, o que tornaria mais fácil sua interpretação e seu julgamento. Sob esse aspecto, haveria condições mais propícias para extrair maior prazer estético das obras em questão.

Criada sob o enfoque da relação entre Cinema e Direitos Humanos, a metodologia aplicada pelo Cineduc passou por transformações em seus quase 40 anos de atuação. De acordo com Marialva Monteiro, inicialmente, o trabalho era feito em escolas católicas, na grade curricular. O curso durava dois anos e contava com material didático próprio, que explicava para os alunos a linguagem cinematográfica.

A tônica do trabalho, realizado em conjunto com entidades ligadas à Igreja Católica no Uruguai, República Dominicana, Peru, Bolívia, Paraguai e Brasil, era ensinar as crianças a ver, a olhar, no mesmo momento em que elas aprendiam a ler.

“No Congresso, conhecemos Luiz Campos Martins, um cubano, que estava morando em Quito, no Equador. ... E ele tinha inventado um plano de educação visual. Chamava-se Planden — *plan* de plano em espanhol e *den* de educação de *niños*. Luiz Carlos Martins achava que se devia ensinar a criança a ver junto com o ensinar a ler. Aos sete anos de idade, quando a criança entrasse na escola, ela deveria fazer essas duas coisas. E como ele, havia outros países interessados nesse tipo de trabalho. Havia o Uruguai, a República Dominicana, o próprio Peru, onde estava organizado o evento, Bolívia e Paraguai... Imediatamente quando eu cheguei ao Brasil, a CNBB convidou Luiz Carlos Martins para dar um curso aqui no Rio para a formação da equipe que iria programar o *Planden*. Isso foi em dezembro de 1969. E como essa palavra *den* em espanhol para nós não valia à pena, colocamos o nome de Cineduc”. (Entrevista com Marialva Monteiro, Anexo I: 1).

Em seus primeiros anos de atuação, o Cineduc ainda estava muito ligado às Artes Plásticas, explica a coordenadora da entidade. Posteriormente, houve o trabalho de produção de filmes, ainda com a utilização do Super 8. A partir desse momento, os alunos passaram a produzir e editar seus filmes. Contudo, com o passar dos anos, o Cineduc deixou de desenvolver seu trabalho dentro da grade

escolar, passando para as atividades extraclasse, extracurriculares. Nesse momento, a entidade produziu um programa para a TV Educativa. E, a partir dos anos 90, tiveram grande impulso iniciativas voltadas para capacitação de professores e oficina em festivais de cinema.

O principal eixo de trabalho do Cineduc é a linguagem cinematográfica, apresentada a alunos e professores, geralmente, em obras clássicas. Somente depois de ambientados aos principais elementos constitutivos dessa linguagem e com um repertório mínimo de filmes é que os alunos começam a filmar e elaborar suas próprias produções.

“Existem grupos que brincam de vídeo. Colocam a câmera na mão e deixam fazer... Nós não: fazemos questão de explicar a linguagem primeiramente, para depois fazermos as produções. Quando elaboramos o roteiro, os alunos já viram uma quantidade enorme de planos, o que é roteiro, o que é montagem. Não temos medo mostrar filmes clássicos, filmes antigos, de Serguei Eisenstein, Dziga Vertov. Apresentamos uma gama de informações visuais antes dos alunos começarem a fazer seus filmes. Nossa idéia privilegiada é o ver muito para poder fazer”. (Entrevista com Marialva Monteiro, Anexo I: 5).

No trabalho desenvolvido com os professores, Marialva Monteiro salienta a falta de repertório cultural dos docentes e também destaca uma “prática viciada”, ou seja, um anseio por parte dos mestres por “receitas” prontas e acabadas de como lidar com o cinema em sala de aula.

“Os professores querem uma receita de bolo. É aquela velha história: ‘quero trabalhar o meio ambiente. Existe filme que trabalha o meio ambiente?’. O professor continua querendo isso. Ele não vê que existe a linguagem, que é mais importante do que tudo isso” (Entrevista com Marialva Monteiro, Anexo I: 7).

De acordo com a coordenadora do Cineduc, cuja tese de mestrado foi sobre a *Recepção da mensagem audiovisual pela criança*, os docentes ainda encaram o cinema um divertimento e não como um possível objeto de estudo, como a literatura, por exemplo.

4.1.2

Análise das produções

Para realização deste trabalho, foram escolhidas três produções realizadas em oficinas do Cineduc, durante três edições consecutivas do Festival de Cinema de Tiradentes, em Minas Gerais. As fichas técnicas dos filmes, com os devidos créditos e informações suplementares sobre as obras, constam no Anexo II desta publicação.

Diante dos dados técnicos dos filmes podemos perceber dois aspectos. Um deles é que os gêneros dos filmes estão vinculados à temática das oficinas realizadas durante as três edições do festival. O outro fator é que grande parte dos produtores dos filmes participa continuamente das oficinas, ou seja, parte das equipes se repete, trazendo uma cultura cinematográfica aprimorada — teoricamente já presente em públicos que freqüentam as mostras de cinema — e uma experiência no fazer cinematográfico, que é cumulativa.

Numa ordem cronológica do material apresentado, o primeiro filme a ser analisado é *O Engano dos Sentidos*, realizado por jovens durante a 8ª Mostra de Cinema de Tiradentes (2005). Trata-se de uma comédia romântica de costumes que faz uma paródia aos filmes mudos, do início do século XX. A trama mostra as aventuras de um jovem rapaz para manter suas duas namoradas, revelando os desdobramentos de suas pequenas mentiras. A história é entremeada com uma crítica à propaganda infanto-juvenil e ao consumismo.

A produção começa com a apresentação do verbete de um dicionário com o significado da palavra mentira, sucedida por uma propaganda infantil caricata, dando o tom da trama. Logo após, personagens, cenário, figurinos, música e, até mesmo a “textura” fílmica, tentam reproduzir a atmosfera da *belle époque* do cinema, na qual o cinema mudo atinge um de seus momentos mais importantes. Nesse sentido, cabe ressaltar a postura dos personagens, cuja performance, muitas vezes, lembra a pantomima, num trabalho calcado em tipos.

Embora estruturada em moldes clássicos, quando se analisa o trabalho feito sobre o espaço, o tempo, o som e a montagem, a narrativa surpreende por seu final inusitado, pelo “castigo” ao galã e pela quebra de expectativas geradas por considerações a partir das relações de causa/efeito.

Desse modo, a paródia é utilizada para desconstruir clichês presentes nas obras típicas do cinema mudo. O clima de desconstrução permanece com a apresentação dos bastidores da propaganda infanto-juvenil, revelando a mensagem do filme, calcada na descoberta do que é mentira. A trama parece estar em sintonia com o universo da Oficina do Cineduc “Por trás da Câmera Jr.”, que provavelmente, mostrava os elementos de construção de narrativas clássicas.

O filme do ano seguinte, foi *Pare, Olhe, Escute*, apresentado na 9ª Mostra de Cinema de Tiradentes (2006). A produção é um vídeo experimental que tenta ilustrar com intensidade a percepção dos cinco sentidos humanos. A obra chama atenção para a diversidade de sensações e emoções presentes em situações e atitudes simples do cotidiano.

Os recursos utilizados pelos jovens para construir a narrativa estabelecem relações paradigmáticas entre si, gerando um nível de abstração que se casa com os “desenhos”, os movimentos expressos nas imagens e nas situações retratadas. Na realidade, a continuidade se dá pelas “rimas” das imagens, ou seja, por elementos em comum no cenário e nas ações, presentes nas diferentes seqüências.

As imagens, por sua vez, não são convencionais e nem se encadeiam numa lógica evidente da narrativa, onde as relações de causa/efeito não se apresentam de modo maniqueísta. As associações devem ser feitas pelo espectador, que ganha espaço para construir, a partir do universo de sensações, uma interpretação da narrativa.

Nesse contexto, o som assume caráter especial para continuidade, sendo usado como balizador para montagem e também para as relações de espaço e tempo na diegese do filme. Portanto, há uma combinação bastante singular dos elementos da linguagem narrativa, o que confere o caráter experimental proposto na oficina da 9ª Mostra de Cinema de Tiradentes e gera um grau de abstração à referida produção.

Já a produção *Os Desleitados* é uma sátira ao gênero *film noir*¹¹, uma produção *trash* que brinca com as características mais expressivas deste gênero cinematográfico. Sua trama é ambientada no interior de Minas Gerais. A história

¹¹ Film Noir: significa “filme escuro” – uma variação do termo francês do século 19 “novela escura” – referindo-se a qualquer número de dramas policiais carregados psicologicamente dos anos 1940-50. Os críticos franceses originalmente usaram a designação *film noir* para definir filmes dos anos 1930, relacionados a gangsteres ou mistérios. A partir do final dos anos 50, o termo foi usado para definir um tipo de gênero – especificamente um sub-gênero do filme policial.

mostra a saga de um detetive para desvendar os crimes cometidos pela Máfia do Pão de Queijo.

Diversos elementos deste gênero estão presentes na obra, como o ambiente sombrio, a presença de grandes contrastes na iluminação, os crimes, o suspense e também a figura do detetive. Ao longo da trama, há uma série de referências e de clichês deste tipo de produção, o que revela uma determinada cultura cinematográfica dos jovens que participaram da oficina.

A narrativa não apresenta uma ordem de acontecimentos cronológica, cobrando uma maior atenção do espectador e gerando um clima de mistério, criando um quebra-cabeça, onde as peças precisam se encaixar para criar o sentido da história e revelar os autores dos crimes e os mistérios em torno da Máfia do Pão de Queijo.

Nesse sentido, cabe destacar a consciência dos produtores com relação ao uso da luz e do som como elementos de construção de significados. A trilha sonora satiriza as trilhas clássicas feitas para esse tipo de filme e é toda feita à capela. Além disso, os personagens são dublados num tom caricato, que enriquece o caráter *trash* de *Os Desleitados*.

Outro índice de ironia é o nome dos personagens, que o tempo todo satiriza estereótipos, como no caso da viúva, personagem principal do filme, cujo nome vem com uma rubrica (Amélia Leite – uma mulher de verdade). Além disso, as seqüências são indicadas por uma vinheta (com um pão de queijo), o que ilustra o diálogo entre os elementos clássicos do *film noir* e elementos mais modernos, ligados à cultura *pop*.

O filme se utiliza, ainda, de uma seqüência de fotografias para dar um caráter documental à situação apresentada (o espancamento sucessivo sofrido pela vítima nos dias que antecederam ao seu assassinato), revelando, ainda, o diálogo com mídias próximas e dando um ritmo mais ágil à narrativa do *film noir*.

Após apresentação e análise das produções do Cineduc, observa-se um efetivo aproveitamento da temática das oficinas na linguagem das obras. E o caráter de público especializado (público cativo de mostras de cinema) também se evidencia, em função das citações a diversos tipos de narrativas e produções cinematográficas, o que permite uma elaboração de diferentes elementos de linguagem cinematográfica.

No entanto, vale ressaltar a utilização de material adequado e de acompanhamento de profissionais especializados na elaboração das produções durante as mostras.

4.2

Cine Guandu

Fruto de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Japeri e o Cineclube Mate com Angu, da Baixada Fluminense, o projeto Cine Guandu é desenvolvido desde 2006, sob a forma de uma oficina de audiovisual voltada para estudantes e pessoas das comunidades vizinhas às escolas da região.

Com materiais escassos, em pouco mais de dois anos, estudantes do município de Japeri produziram mais de 15 filmes, exibidos em diversos eventos, mostras e festivais do Rio de Janeiro e do Brasil. A proposta é desenvolver um trabalho conceitual e crítico, estimulando o uso de ferramentas inovadoras na produção, priorizando o uso de novas tecnologias, como aparelho celular e câmera fotográfica digital.

A proposta pedagógica está focada em fazer com que os jovens incorporem em seu saber e em seu olhar um permanente diálogo entre arte e sua realidade. As atividades são realizadas na Sala de Cinema Anselmo Duarte, em Engenheiro Pedreira (distrito de Japeri) e na Escola Municipal Ary Schiavo, em Japeri.

Focados na criatividade e sem se intimidar pela falta de recursos, os integrantes do Cine Guandu usam materiais alternativos. A grua é feita com cabo de vassoura, a claquete, muitas vezes, é feita com isopor. O cone de trânsito vira alto-falante, e por aí vai.

O trabalho repercutiu e chegou à tela dos cinemas, no documentário *Encontro com Milton Santos ou o mundo global visto do lado de cá*, do cineasta Sílvio Tandler, para ilustrar a globalização e a difusão das novas tecnologias na contemporaneidade. As produções do Cine Guandu, em sua maioria, são feitas com máquinas fotográficas digitais e não com câmeras de vídeo profissionais ou amadoras.

"A proposta é estimular os jovens a usarem o vídeo como uma ferramenta, tanto para a transformação social quanto para a produção artística e, até mesmo, para a transformação de consciências. Essa ferramenta produzida pelos próprios jovens vai servir para eles dialogarem nas suas comunidades e nas escolas, sobre uma problemática referente ao jovem, vista pelo próprio jovem e feita para jovens". (Entrevista com Pablo Cunha, Anexo III: 1).

Um dos aspectos da linha de trabalho do projeto Cine Guandu é também a formação de espectadores críticos. Por isso, a Sala de Cinema Anselmo Duarte, única sala de cinema do município de Japeri, também é utilizada para abrigar um cineclube. O cinema mais próximo de Japeri fica no município de Nova Iguaçu.

Nesse sentido, mostra-se o acentuado teor social do projeto e seu caráter estratégico, uma vez que faz parte uma rede de cineclubes, formada na Baixada Fluminense (Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro) na última década. Essa rede surge, justamente, a partir da difusão do acesso às novas tecnologias.

4.2.1

A metodologia

Para Pablo Cunha, coordenador do Cine Guandu, a educação é um espaço de ação-reflexão-ação. Educar não é uma questão exclusivamente pedagógica, mas sim, social e política. Neste sentido, o educador salienta a utilização do audiovisual como elemento potencializador de debates de interesse da sociedade, buscando estimular a consciência crítica e transformação social.

Os fundamentos teóricos do trabalho são calcados nas idéias de Paulo Freire, numa tentativa de respeitar o conhecimento prévio dos alunos, mostrando-lhes a importância de seus conhecimentos para o desenvolvimento das produções.

"Nossa proposta é ouvir, acima de tudo, e respeitar o conhecimento que os alunos trazem. Nesse princípio é que nos baseamos para construir os nossos materiais. Se eles não têm condições de ter uma câmera e comprar os demais equipamentos, eles começam a construir com os conhecimentos que eles têm". (Entrevista com Pablo Cunha, Anexo III: 4).

Na metodologia de trabalho do Cine Guandu surge, ainda, uma preocupação com o uso da linguagem cinematográfica e seu diálogo com outras formas de expressão, como as Artes Plásticas, por exemplo. Segundo o coordenador do projeto, algumas das referências adotadas são os filmes e a teoria desenvolvida

pelo cineasta russo Serguei Eisenstein e os princípios dos brinquedos ópticos, como o *thaumatrope* (jogo óptico elaborado a partir da persistência retiniana).

“Os alunos defendem suas idéias explicando o porquê de estarem fazendo tal escolha. E depois, a decisão pelo caminho adotado é coletiva. Eu tenho poder de voto, mas o meu poder é individual. Muitas vezes, eu sou voto vencido. Então, vamos para a prática e fazemos. Depois, pegamos a teoria e refletimos sobre a nossa prática. E, num terceiro momento, voltamos à ação a partir da vivência prática e da vivência teórica”. (Entrevista com Pablo Cunha, Anexo III: 6).

No entanto, um dos fatores mais significantes do trabalho é o uso social feito com o audiovisual. Ao assumir uma postura política em sua linha de atuação, o Cine Guandu procura ser um instrumento de construção da cidadania e de valorização dos direitos humanos, incentivando o protagonismo juvenil e uma reflexão direta na realidade das comunidades atendidas.

Nesse sentido, Pablo Cunha entende a educação, a pedagogia e a produção de vídeo com atitudes políticas. Ao longo destes dois anos de atuação, o Cine Guandu tem incentivado a organização dos jovens em torno de objetivos comuns de suas comunidades a fim de exercitar a cidadania e de defender ou garantir ou reivindicar o respeito aos direitos humanos.

Por fim, surge o debate em torno da formação do profissional apto a desenvolver projetos de natureza pedagógica, vinculados às novas tecnologias da informação.

Por ser professor licenciado em Educação Artística, Pablo Cunha ressalta que sua preocupação maior está no processo, na reflexão gerada pelo produto audiovisual e não na produção em si. A produção audiovisual foi o meio encontrado para despertar o senso crítico dos estudantes e levá-los a refletir sobre sua realidade. Tal trabalho poderia ser desenvolvido, segundo a concepção do educador, com outras tecnologias ou expressões artísticas.

Contudo, o coordenador do Cine Guandu chama atenção para o fato de que, hoje em dia, a maioria dos projetos dessa natureza (oficinas) é aplicada por profissionais do audiovisual. Tal situação imprime um caráter tecnicista aos projetos, já que nesses casos, a preocupação maior acaba sendo com o acabamento, com a qualidade final das produções.

“A grande maioria dos profissionais que promove oficinas, até mesmo em colégios, vem da área do audiovisual. São poucos os licenciados que atuam nessa área, trazendo a reflexão pedagógica. E há uma diferença muito grande entre professores e profissionais da área. Os profissionais de educação valorizam muito mais o processo do que o produto audiovisual. Nós não queremos fazer filmes. Nós queremos fazer uma reflexão e usar o filme como uma ferramenta para essa determinada reflexão, para uma determinada atitude política, pedagógica ou artística” (Entrevista com Pablo Cunha, Anexo III: 7).

Sob este ponto de vista, se evidencia o surgimento as possibilidades de uso pedagógico da mídia, bem como a carência de capacitação dos profissionais de educação para lidar com as novas tecnologias.

4.2.2

Análise das produções

As produções fornecidas para análise nesta pesquisa são *O Bêbado e o Lobisomem* e *Jogo da Velha*. Estas são, dentre as 15 produções já finalizadas pelo Cine Guandu, as duas únicas que foram exibidas. As demais ainda estão inéditas. Por isso, estes produtos foram escolhidos. A ficha técnica com sinopse e informações a respeito das obras pode ser consultada no Anexo IV desta publicação.

Os dois filmes são curtos, produzidos ao longo de um ano de trabalho nas oficinas do Cine Guandu. As obras foram filmadas com máquina fotográfica digital. Na época em que foram produzidas, o tempo máximo de filmagem em boa qualidade disponível no aparelho era de pouco mais de cinco minutos. Desse modo, as cenas foram filmadas aos poucos em virtude das condições técnicas.

E as condições técnicas em que foram produzidas acabam refletindo em pontos significativos da produção, como angulação e movimentos de câmera, por exemplo. Se por um lado existe certa limitação, por outro surge um modo mais fragmentado de apresentar a história.

No filme *O Bêbado e o Lobisomem*, a narrativa é bastante convencional. Na trama, após passar a noite fora de casa, marido justifica para sua esposa o motivo do atraso: encontrou-se com um lobisomem, uma mulher de branco e um caboclo pinguço. E os acontecimentos são apresentados, em sua maioria, como *flash backs*, relatados pelos personagens para dar seqüência ao desenrolar dos fatos e também para mostrar de forma mais evidente os mitos e lendas de Japeri.

Os elementos de linguagem sonora são usados de forma bastante clássica, imprimindo um naturalismo e ambientando as cenas em que os mitos aparecem. Por outro lado, as músicas cantadas pelo bêbado são clássicos relacionados à questão do alcoolismo, reforçando o estereótipo em torno do protagonista. Já os mitos apresentados numa forma caricata reforçam a atmosfera de humor, sobre a qual a trama se desenrola e que gera a simpatia do público, especialmente das pessoas pertencentes à comunidade de Japeri, onde a trama se passa.

O vídeo *Jogo da Velha* lida com a questão do terror e do mistério, ainda que de forma engraçada, mostrando uma lenda local sobre uma velha que vive no mato. Após desafio de coragem, três estudantes resolvem encarar seus medos e entrar em uma casa mal-assombrada. As crianças uniformizadas são protagonistas e causam identificação entre o público juvenil, particularmente nas comunidades onde o projeto se desenvolve.

Os ângulos da câmera, muitas vezes, são um plano geral para poder dar conta da ação de todos os personagens em cena. Além disso, a produção gira em torno do diálogo dos jovens que, praticamente, explicam a história, revelando em sua conversa o desenrolar da trama. O tipo de construção é estruturado numa representação naturalista do cotidiano dos jovens.

Já o cenário natural é explorado como espaço do desenrolar da ação. A locação, nas ruínas, contribui para reforçar o clima de mistério e terror proposto pela narrativa. Da mesma forma, a trilha sonora, baseada em trilhas clássicas de filmes de terror, reforça o caráter naturalista da trama em questão.

4.3

Os usos do audiovisual

Após a análise do histórico, da metodologia e das produções do Cineduc e do Cine Guandu, é possível tecer algumas considerações e traçar aspectos relevantes para enriquecer os estudos de mídia-educação.

Com uma proposta focada no prazer estético e no domínio da linguagem, o Cineduc desenvolve uma metodologia que, com o passar dos anos, adquiriu uma estrutura disciplinada, que facilita o processo de produção de filmes. Uma das vertentes mais significativas do método de trabalho é o enriquecimento do

repertório cultural de jovens e professores e a apresentação de obras diferentes das produções apresentadas pelos grandes meios de comunicação.

Cabe ressaltar a produção de vasto material didático feita pelo Cineduc, dedicado tanto ao público infantil quanto a educadores, fato ainda raro no Brasil. Outra vertente da entidade é a luta pelo acesso de crianças e jovens a obras audiovisuais voltadas para a discussão dos direitos humanos. E também merece destaque o incentivo da apropriação deste universo pelo ambiente escolar.

Já o projeto do Cine Guandu gera na comunidade onde atua um impacto social relevante, visto que se constitui como espaço de debates, discussões e reflexões sobre as condições sociais e políticas. Como para esse público, possivelmente, o espaço para tais discussões é restrito, o processo de discussão, elaboração e posterior reflexão sobre os filmes torna-se uma oportunidade ímpar para o trabalho da cidadania, que, no mundo globalizado, como assinalou Rivoltella (2008), envolve o domínio das novas tecnologias.

Outro fator relevante são os frutos gerados pelo projeto na comunidade, pois a atuação do Cine Guandu contribuiu para a construção da única sala de cinema do município de Japeri e desencadeou ações concretas de educação e cidadania por parte do poder municipal.

Diante de tais considerações, fica clara a gama de possibilidades e recursos que o uso do audiovisual pode trazer para o enriquecimento da formação de crianças e jovens. Esta é uma ferramenta importante no contexto de globalização da sociedade contemporânea e, a partir dos depoimentos dos dois coordenadores, fica clara a necessidade de capacitação docente nessa área.

5

Conclusões

Ao final das considerações sobre a linguagem cinematográfica e aquisição da linguagem, e após a análise duas experiências distintas de mídia-educação, persiste a indicação do trabalho na estrutura da linguagem como um dos principais eixos na metodologia a ser adotada.

O conhecimento dos elementos constitutivos da linguagem cinematográfica e da forma como as narrativas se estruturam é fundamental tanto para a utilização pedagógica destas obras no ambiente escolar, quanto para a elaboração de produtos audiovisuais, por parte dos corpos docente e discente.

A nova linguagem enriquece o universo em torno do conhecimento, contribuindo não apenas a capacidade de expressão e leitura de novos códigos pelos estudantes, como também para ampliar o repertório cultural de todos os sujeitos envolvidos no processo. Sendo assim, a metodologia propõe a análise da narrativa como ferramenta para o uso do audiovisual no ambiente escolar.

5.1

Por uma ampliação do repertório cultural

Contudo, não se trata apenas de ensinar a nova linguagem e nem de propor um manual para leitura das obras. A partir da análise das experiências apresentadas, percebe-se que não basta ensinar somente aos alunos os elementos e técnicas da linguagem. Mesmo dominando vários elementos, o que repercute e gera um diferencial em suas obras é o seu repertório cultural.

Embora o universo cultural próprio dos alunos seja legítimo e esteja presente em suas obras, que não deixam de ser meio de expressão dos jovens, o acesso a narrativas diversas do audiovisual contribui para elaboração de obras nas quais se percebe escolhas mais conscientes dos elementos de linguagem e a presença de referências a produções clássicas e até mesmo o diálogo com outros meios de expressão, como a fotografia, por exemplo.

Portanto, percebe-se no público com uma cultura cinematográfica mais diversa, uma maior sofisticação das narrativas, uma capacidade ampla de

abstração e também a exigência de uma postura mais crítica dos seus espectadores, que têm um espaço maior para a reflexão em suas obras.

Nesse sentido, um fator decisivo na metodologia em questão é a sugestão de atividades didático-pedagógicas que enriqueçam o repertório cultural dos estudantes e apresente obras de culturas diversas e com estruturas diferentes entre si. O objetivo de tal recomendação é apresentar a estudantes uma ampla gama de possibilidades de uso dos elementos da linguagem e, também, de representações da realidade.

Em seu trabalho *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, o sociólogo francês Pierre Bourdieu, a partir de uma pesquisa feita com estudantes franceses nos anos 60 que ingressavam no então crescente sistema universitário da França, analisa a forma como a escola contribui para perpetuação das desigualdades de classes na sociedade, ajudando a difundir os interesses de organização social das classes dominantes.

Ao buscar os elementos necessários para uma teoria do sistema de ensino, o sociólogo francês analisou aspectos como o capital cultural e a comunicação pedagógica, as desigualdades na seleção de estudantes vindos de classes sociais distintas e a relação entre a tradição erudita e a conservação das estruturas sociais, de acordo com os interesses das classes dominantes.

Em sua análise, Bourdieu (1975) estuda as intervenções feitas pelos agentes do sistema de ensino no universo cultural dos estudantes e destrincha as relações entre êxito escolar e classe social. O teórico assinala a forma invisível de coação que se apóia, muitas vezes, em crenças e preconceitos coletivos: a violência simbólica. Isso aconteceria em função da fabricação contínua de crenças no processo de socialização, que induzem o indivíduo a se enxergar e a avaliar o mundo seguindo critérios e padrões do discurso dominante.

Sob esta perspectiva, o autor observa uma desigual distribuição entre as diferentes classes de um capital lingüístico escolarmente rentável. Trata-se do valor social dos diferentes códigos lingüísticos disponíveis numa sociedade dada e num momento dado — isto é, sua rentabilidade econômica e simbólica. (BOURDIEU, 1975).

Nesse sentido, o pensador destaca a importância da relação que se estabelece com a linguagem no ambiente escolar, uma vez que a forma como esse conhecimento foi adquirido se perpetua na maneira de usar essa aquisição.

Referindo-se à linguagem escrita, Bourdieu cita a existência de uma língua burguesa e uma língua popular.

“Também é na relação com a linguagem que se encontra o princípio das diferenças mais visíveis entre a língua burguesa e a língua popular: no que freqüentemente se descreveu como a tendência da língua burguesa à abstração e ao formalismo, ao intelectualismo e à moderação eufemística, é preciso ver antes de tudo a expressão de uma disposição socialmente constituída relativamente à língua, isto é, ativamente aos interlocutores e ao próprio objeto da conversação”. (BOURDIEU, 1975: 129).

Dentro desse contexto, tal relação com a linguagem se estabeleceria de forma variada: tensa ou descontraída, afetada ou familiar, ostentativa ou comedida. E é preciso cuidado por parte dos educadores para que esse traço da relação com a linguagem escrita, que muitas vezes pode estar presente no cotidiano dos alunos, não se reproduza na aquisição de novas linguagens.

Pelo contrário, trata-se de uma oportunidade para romper este ciclo e propor uma transformação nessa relação para que os estudantes sintam-se sujeitos dos processos de mídia-educação e tenham consciência do valor do conhecimento que trazem consigo.

Faz parte da metodologia proposta para o corpo docente levar, também, a diversidade cultural e a diversidade de “textos” para o ambiente escolar. O contato com as diversas formas de estruturação da linguagem, segundo as idéias de Vygotsky, contribui para o aprimoramento da capacidade cognitiva dos alunos.

Outra sugestão para os docentes é o uso social do trabalho com audiovisual. Neste caso, a sugestão é propor, dentro do ambiente escolar, iniciativas do audiovisual que sejam realizadas em função de uma reflexão consciente sobre a realidade dos alunos. Tal processo deve ser feito num contexto de discussão democrática e de incentivo ao debate na escola e nas comunidades locais.

Neste sentido, faz-se necessário o reconhecimento da cultura e dos conhecimentos trazidos pelos alunos, bem como a instauração de um efetivo diálogo entre docentes e estudantes. O objetivo é enriquecer o universo cultural dos alunos e não elencar níveis de qualidade e reconhecimento social de produtos

audiovisuais. É preciso ter cuidado para não impor uma “norma culta” para a linguagem audiovisual e, assim, desprezar elementos e representações presentes nas realidades diversas dos mídia-educandos. Assim, iniciativas envolvendo o uso do audiovisual representam uma oportunidade fecunda para o exercício do olhar, visando despertar o senso crítico de estudantes com relação ao ambiente que os rodeia.

Por fim, resta a recomendação para a constante reflexão e avaliação da metodologia aplicada, verificando seu impacto no espaço escolar, na realidade das comunidades envolvidas e na capacidade de articulação de crianças e jovens.

5.2

Sugestões

Diante das recomendações feitas aos docentes nesta proposta de metodologia, um ponto importante em sua aplicação ainda permanece descoberto: a forma como os professores percebem as obras do audiovisual. Faz-se necessário, durante a aplicação da metodologia, ter consciência de como se dá a recepção da mensagem audiovisual pelos professores.

Pesquisar hábitos e costumes de docentes com relação ao audiovisual, bem como a forma como eles recebem as produções. Ter consciência destas informações é fundamental em projetos voltados para docentes uma vez que a relação deles com a linguagem audiovisual pode afetar de forma incisiva qualquer tentativa de aplicação de projetos de mídia-educação no ambiente escolar.

Seria interessante, também, analisar as implicações do repertório cultural de professores nos processos pedagógicos, em especial nas atividades envolvendo as novas tecnologias que, em princípio, são porta de entrada para a diversidade cultural, característica do mundo globalizado.

Fica, assim, a sugestão para o aprimoramento da metodologia e para realização de pesquisas futuras com docentes no âmbito dos projetos de mídia-educação, uma vez que eles podem levar efetivamente o uso das novas tecnologias e para as salas de aula.

6

Referências bibliográficas

- 1.. BARTHES, R., GREIMAS, BREMOND, A.J. et al. *Análise Estrutural da Narrativa – Pesquisas Semiológicas*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1973.
- 2.. BELLONI, M. L. *O que é mídia-educação*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
3. BORDWELL, David. *La Narración en el cine de ficción*. Barcelona: Paidós, 1996.
4. BOURDIEU, P., PASSERON. *A Reprodução: elementos para uma teoria uma teoria do sistema de ensino*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A.
5. DUARTE, R. *Cinema e Educação*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
6. ECO, U. *A estrutura ausente*. 7ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.
7. METZ, C. *A significação no cinema*. 2ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2006.
8. RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Mass media e nuove tecnologie: Opportunità educative in una società che cambia* [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www.geocities.com/Athens/Crete/1081/testo8.html>. Arquivo capturado em 18 de janeiro de 2008.
9. VYGOTSKY, Lev Semenovicth. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Anexo II

Ficha técnica dos filmes do Cineduc

1.

O Engano dos Sentidos /8ª Mostra de Cinema de Tiradentes

Comédia / p&b/ 2005 / 8'35''min.

Direção: Alessandra Carolina Cabral Davin, Renato Pedrosa de Araújo, Thais Itaboraí Vasconcelos

Roteiro: Julia Dias Lino Moreira, Lucas Melo Bühring, Luana Ugá Belgo, Mayara Martins Rezende, Nayara Cristina do Nascimento, Thaís Itaboraí Vasconcelos

Câmera: Dominike Riback, Elaine Aparecida da Silva, Isabel Juliana Silva Parreiras, Luís Felipe Carvalho Lopes

Cenário: Luana Ugá Belgo, Victor Martins Corrêa

Figurino: Isabel Juliana Silva Parreiras, Julia Dias Lino Moreira, Letícia Leivas de Ávila Resende, Narjara Santana de Araújo

Som : Victor Martins Corrêa

Continuidade: Dominike Riback, Julia Servau, Raina Coelho

Produção: Andreson Freitas da Silva, Lucas Melo Bühring, Nayara Cristina do Nascimento, Mayara Martins Rezende, Janinne Aparecida Chagas Reis, Thais Itaboraí Vasconcelos

Edição: Julia Dias Lino Moreira, Lucas Melo Bühring, Thais Itaboraí Vasconcelos

Profissionais de Edição: Marcos Arrais e Silva, Sérgio Gontijo do Nascimento

Instrutoras: Ana Paula Nunes, Anna Rosaura Trancoso

Elenco: Julia Dias Lino Moreira, Lucas Melo Bühring, Nayara Cristina do Nascimento, Janinne Aparecida Chagas Reis

Oficina Cineduc – Por trás da Câmera Jr.

Sinopse

Comédia romântica de costumes que faz uma paródia aos filmes mudos, do início do século XX. A trama mostra as aventuras de um jovem rapaz para manter suas duas namoradas, revelando os desdobramentos de suas pequenas mentiras. A história é entremeada com uma crítica à propaganda infanto-juvenil e ao consumismo.

2

Pare, Olhe, Escute /9ª Mostra de Cinema de Tiradentes

Vídeo Experimental/cor/2006/7'22''min.

Profissionais de Edição: Marcos Arrais, Sérgio Gontijo, Fernando Silveira

Instrutoras: Ana Paula Nunes, Anna Rosaura Trancoso

Jovens: Alexandre Vander Velden, Ana Chacel, Amanda Perroni, Anderson Freitas, Clara Mendes, Daniel Ortmann, Dominike Riback, Elaine Aparecida, Guilherme Gonçalves, Izabel Parreiras, Jandajara Barbosa, Jonathan Itaborahi, Julia Dias, Julia Servau, Lídia Morais, Luana Ugá, Lucas Bühring, Luis Felipe Lopes, Luiza de Melo, Luna Gomides, Mariana Silveira, Mayara Rezende, Nathan Morais, Pedro Carvalho, Pedro Castro, Pedro Hostálcio, Priscila Nogueira, Thaís Vasconcelos, Tamyres Albuquerque, Thiago Pedrosa, Ygor Rajão

Oficina Cineduc - Vídeo Experimental

Sinopse

Vídeo experimental que tenta ilustrar com intensidade a percepção dos cinco sentidos humanos. A produção chama atenção para a diversidade de sensações e emoções presentes em situações e atitudes simples do cotidiano.

3

Os Desleitados /10ª Mostra de Cinema de Tiradentes

Suspense/p&b/2007/9'20''min

Direção: Ana Chacel, Clara Mendes, Iano Pereira, Jasmine Giovannini, Julia Dias, Lucas Bühring, Mayara Rezende, Samuel Rodrigues, Tiago Maranhão

Roteiro: Coletivo

Produção e Arte: Camila Andrade, Danny Mallas, Flávia Gomes, Guilherme Ganine, Hugo Haddad, Michele Cautelino, Rafaela Ramos, Raina Coelho, Viviane Nascimento

Câmera: Danilo de Moraes, Guido Mintz, Jhenifer Harmbacher, Julia Servau, Romildo da Silva

Continuidade: Dominike Riback, Julia Servau, Raina Coelho

Edição: Igor Aniu, Marcos Arrais

Dublagem: Zé Antônio Leite/Pedro Guedes “Balú”; Amélia Leite/Iano Pereira; Detetive/Danilo de Moraes; João Coalhada/Iano Pereira

Feitos Sonoros: Ana Chacel, Danilo de Moraes, Danny Malas, Iano Pereira, Julia Dias, Lucas Bühring, Maurício Ostronoff, Pedro Guedes “Balú”

Instrutoras: Ana Paula Nunes, Anna Rosaura Trancoso

Elenco: Zé Antônio Leite/Danilo de Moraes; Amélia Leite/Flávia Gomes; Detetive/Maurício Ostronoff; João Coalhada/Ronildo da Silva; Policial/Guilherme Ganine; Mafiosos - Ana Chacal, Camila Anchade, Hugo Haddad, Yano Pereira, Jasmine Giovannini, Lucas Bühring, Michelle Cautelino

Oficina Cineduc - Vídeo Trash

Sinopse

Paródia “trash” ao gênero de filme “Film Noir”. Ambientada no interior de Minas Gerais, a história mostra a saga de um detetive para desvendar os crimes cometidos pela Máfia do Pão de Queijo.

Mais informações sobre o Cineduc podem ser obtidas no endereço <www.cineduc.org.br>.

Anexo IV

Produção do Cine Guandu

1.

O Bêbado e o Lobisomem

Máquina Fotográfica – 12’min./cor/2006/Japeri.

Personagens: Robson Rodrigues, Adriana Bitencourt, Bruno Medota, Hayne Yuyu, Evandro Oliveira

Câmera: Luiz Fernando, Mayara Santos, Otávio Ribeiro, Thaís Medeiros

Edição: Márcio Graffiti, Daniel

Maquiagem: Ibys, Gilmar Dual

Produção: Nayara Albuquerque, Monique, Amanda Toledo, Hugo Gigante, Léo Skote, Dudu Rodrigues, Paloma Magalhães

Claquete: Tamires Moura

Participação Especial: Sílvio Tandler e Caliban Filmes

Orientação: Pablo Cunha

Sinopse

Após passar a noite fora de casa, marido justifica para sua esposa o motivo do atraso: encontrou-se com um lobisomem, uma mulher de branco e um caboclo pinguço.

2.

Jogo da Velha

Máquina Fotográfica/7’min./cor/2006/Engenheiro Pedreira.

Atores: Marcelo, Júnior, Luciano, Bucica

Câmera: Monique e Rafael

Montagem: Ana Cristina – Tina

Produção: Wagner, Ana Cristina – Aninha, Ana Cristina – Cris

Edição: Marcelo Crafiul, Pablo Cunha

Orientação: Pablo Cunha

Realização: Coletivo Cinde Guandu

Sinopse

Após desafio de coragem, três crianças resolvem encarar seus medos e entrar em uma casa mal-assombrada.