

MATERIAIS AUDIOVISUAIS PARA O ENSINO MÉDIO: SABERES ESTÉTICOS E USOS DIDÁTICOS

Dr. Carlos Betlinski  0000-0003-1747-466X

Me. Maria Clara de Souza Silva  0009-0001-6068-4438

Universidade Federal de Lavras

RESUMO: Este artigo pretende fazer proposições a respeito de conhecimentos do letramento audiovisual para uso em sala de aula, tendo como objetivo apresentar aspectos técnicos e estéticos de materiais audiovisuais e as contribuições desses conhecimentos para a docência. A abordagem da pesquisa foi qualitativa e adotou procedimentos de revisão bibliográfica, sendo fundamentada principalmente a partir dos trabalhos Pós-história: 20 instantâneos e uma maneira de usar (2011), de Vilém Flusser; A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica (1985), de Walter Benjamin; Compreender o Cinema (1987), de Antônio Costa; e Narrativa Cinematográfica (2017), de Jennifer Van Sijll. Além desse referencial teórico serão abordados conceitos como multiletramentos, letramento audiovisual crítico e conhecimentos no âmbito técnico e estético do audiovisual, para, ao fim, responder à questão problema: como e quais conhecimentos acerca do audiovisual podem contribuir com o letramento audiovisual no ensino médio? Como resultados, identificamos que o letramento audiovisual crítico permite aos educadores transcender o uso meramente ilustrativo dos materiais de imagem e som. O conhecimento técnico-estético da linguagem cinematográfica potencializa análises críticas das technoimagens em sala de aula. A compreensão dos conceitos de jogo e choque, conforme teorias de Flusser e Benjamin, e o conhecimento sobre fotografia, som e direção de arte cinematográfica ampliam as possibilidades de mediação de experiências formativas de professores e estudantes do ensino médio.

PALAVRAS-CHAVE: Educação audiovisual; Tecnologia educacional; Linguagem audiovisual.

AUDIOVISUAL MATERIALS FOR HIGH SCHOOL: TECHNICAL AND AESTHETIC DIDACTIC KNOWLEDGE

ABSTRACT: This article aims to make proposals about audiovisual literacy knowledge for use in the classroom. In terms of objectives, it will present the characteristics and technical and aesthetic foundations of audiovisuals for pedagogical mediation in secondary education, resulting in a compilation of this knowledge to sharpen the critical literacy of teachers and students. The methodology is a qualitative bibliographical review, based mainly on the works: Pós-história: 20 instantâneos e uma maneira de usar, by Vilém Flusser; The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction, by Walter Benjamin; Compreender o Cinema, by Antônio Costa; and Cinematic Storytelling, by Jennifer Van Sijll. In addition to this theoretical framework, concepts such as multiliteracies, critical audiovisual literacy and knowledge of the technical and aesthetic aspects of audiovisuals are addressed, in order to answer the problem question: how and what knowledge about audiovisuals can contribute to critical audiovisual literacy in secondary schools? As results, we identified that critical audiovisual literacy allows educators to transcend the merely illustrative use of image and sound materials. Technical-aesthetic knowledge of cinematic language enhances critical analysis of techno-images in the classroom. Understanding the concepts of game and shock, according to Flusser and Benjamin's theories, and knowledge about photography, sound, and film art direction expand the possibilities of mediating formative experiences for high school teachers and students.

KEYWORDS: Audiovisual Education; Educational Technology; Audiovisual Language.



1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema a presença do audiovisual em sala de aula do ensino médio, com foco em abordar conhecimentos técnicos e estéticos do audiovisual para uso dos professores, a partir do seguinte problema de pesquisa: Como e quais conhecimentos acerca do audiovisual podem contribuir para os professores promoverem o letramento audiovisual crítico no ensino médio?

O objetivo deste artigo é apresentar alguns aspectos técnicos e estéticos de materiais audiovisuais e suas possíveis contribuições na docência. A abordagem da pesquisa é qualitativa e o método utilizado é a revisão de literatura, sendo fundamentada principalmente a partir dos trabalhos Pós-história: 20 instantâneos e uma maneira de usar (2011), de Vilém Flusser; A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica (1985), de Walter Benjamin; Compreender o Cinema (1987), de Antônio Costa; e Narrativa Cinematográfica (2017), de Jennifer Van Sijll.

De acordo com Viana (2014), o meio social e cultural promove códigos que proporcionam representações aos jovens a partir do universo imagético, sonoro e visual do que consomem culturalmente, advindos da televisão, do cinema, da internet e demais mídias. “Trata-se de um intenso repertório de informação, comunicação e imagens de forte conteúdo simbólico e de consumo. E esses são hoje os grandes indutores da experiência estética” (Viana, 2014, p. 257). De acordo com a autora, o audiovisual como produto cultural pode, então, vir a influenciar pensamentos, comportamentos e interesses dos adolescentes.

Apesar de estarem rodeados de imagens, sons e conteúdos audiovisuais (que combinam as duas linguagens), nem sempre tais jovens veem os conteúdos consumidos de maneira crítica ou as relacionam com outras vivências e conhecimentos. É aí que entra a mediação da escola e dos professores, abarcando materiais já conhecidos e consolidados entre os estudantes, sem deixar de apresentar novas formas de expansão do repertório cultural.



Incitar possíveis melhorias na educação pública vigente e torná-la mais atraente para a atual geração pode trazer à tona possibilidades para que esse público tenha uma leitura audiovisual que vai além do simples entretenimento criado por *youtubers* e indústria cinematográfica, pois a educação desempenha um papel fundamental na formação, tanto acadêmica, profissional e cultural, como na formação de indivíduos éticos e críticos em relação às suas realidades.

A proposta deste artigo leva em consideração a primeira competência específica da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, descrita no atual documento diretriz da educação básica, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (Brasil, 2018, p. 481).

Dentro dessa competência, destaca-se a habilidade específica de código EM13LGG102¹, relacionada ao desenvolvimento da consciência crítica dos jovens acerca das mídias audiovisuais que consomem e ao entendimento de como elas podem influenciar não somente a individualidade, mas também a sociedade, sua cultura, linguagem, seus valores e ideais estéticos e políticos:

Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade (Brasil, 2018, p. 483).

¹ EM13LGG102: As duas primeiras letras indicam a etapa (Ensino Médio), enquanto o primeiro par de números indica que a habilidade pode ser desenvolvida em qualquer série desta (1º ao 3º ano). Em seguida está descrita a área de conhecimento (Linguagens e suas tecnologias). Os números indicam a competência específica (1, descrita no texto) e depois a sua numeração no conjunto de habilidades relativas a cada competência (habilidade 02, também descrita no texto).



A fim de explicar devidamente alguns conhecimentos na área do audiovisual e de que formas os conhecimentos em questão podem ser trabalhados no exercício docente, a divisão estabelecida no desenvolvimento deste artigo se inicia apresentando a importância do letramento audiovisual e formação crítica do espectador, para depois adentrar nos universos técnico e estético audiovisuais, trazendo contribuições para o Letramento audiovisual (Gabriel, 2018) docente e, consequentemente, discente.

2 LETRAMENTO AUDIOVISUAL E FORMAÇÃO CRÍTICA DO ESPECTADOR

2.1 MULTILETRAMENTOS E LETRAMENTO AUDIOVISUAL

Segundo Rojo (2012), Multiletramentos foi um termo criado pelo Grupo de Nova Londres, formado por pesquisadores de letramentos nos Estados Unidos no manifesto *A pedagogy of Multiliteracies - Designing Social Futures*, de 1996. Nesse manifesto, o grupo - vindo de uma realidade com problemas sociais como brigas de gangues, perseguições e intolerância - alia essas questões às Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), anunciando a importância de se levar em consideração nas escolas os letramentos emergentes na sociedade contemporânea. Além disso, frisam a importância da presença da diversidade cultural vivenciada pelos estudantes e pela comunidade escolar no currículo educacional.

Rojo (2012) também reforça a necessidade de novas ferramentas que vão além da escrita manual e impressa, que aborda áudio, vídeo, edição e tratamento de imagem: novas práticas de produção e ferramentas, assim como suas análises críticas quanto a espectadores e receptores.

Voltando à BNCC, percebe-se que esse documento da educação também aborda os multiletramentos como prática de grande contribuição ao ensino e interpretação das linguagens contemporâneas:



Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. [...] Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (Brasil, 2018, p. 70).

Apesar de ter sua importância descrita no atual documento que estabelece e direciona a base curricular nacional, não é incomum encontrarmos posicionamentos preconceituosos por parte de profissionais da educação em relação a trazer materiais audiovisuais para a sala de aula. Em relação a esse fenômeno, Dudeney *et al.* (2016), na obra *Letramentos digitais*, abordam uma questão interessante: Sócrates temia que a escrita levasse ao declínio da memorização de informações; Erasmo, no período do Renascimento, fez duras críticas à quantidade de impressões que enchiam o planeta com livros ignorantes, caluniosos e irreligiosos. E assim como os telégrafos, telefones, e até mesmo cartões-postais, todas as mídias tecnológicas sofreram ataques dos mais diversos tipos, portanto não é de se estranhar que as ferramentas contemporâneas sofram o mesmo tipo de retaliação.

Inseridas nos letramentos digitais, temos diversas subcategorias, como por exemplo o “Letramento multimídia: habilidade de interpretar e de criar efetivamente textos em múltiplas mídias, especialmente usando imagens, sons e vídeos” (Dudeney *et al.*, 2016, p. 27). Porém, como o foco deste trabalho é o conhecimento teórico e prático específico para leitura de produtos audiovisuais, optou-se por utilizar o termo Letramento audiovisual, que pode ser definido como:

[...] a habilidade de conhecer, apropriar-se e dominar uma linguagem que permite ir além do que está explícito, a partir da interpretação de elementos verbais ou não verbais, produções cinematográficas, televisivas ou da



internet, mas que possuam, essencialmente, configuração a partir da imagem e do som (Gabriel, 2018, p. 67).

No presente artigo, a abordagem dos aspectos de conhecimentos técnicos e estéticos relacionados ao letramento audiovisual são advindos do cinema, que foi berço das primeiras produções com áudio e vídeo, e ainda hoje fornece elementos caros à produção dos mais diversos tipos de materiais, como os televisivos e vídeos presentes na internet. O aprendizado da linguagem cinematográfica, portanto, é essencial para o entendimento, leitura e produção de todas as mídias que utilizam, simultaneamente, imagens em movimento e sons.

2.2 LETRAMENTO AUDIOVISUAL CRÍTICO

Para Monte Mór (2015) em “Uma das questões trabalhadas em seu texto *Crítica e Letramentos críticos: Reflexões Preliminares*” existe uma diferenciação entre *Criticism* e *Critique*, nos estudos de Gikandi (2005), sendo o primeiro relacionado à alta escolaridade, como a crítica de especialistas em certos assuntos (cinema, música, artes visuais, entre outros), e o segundo mais ligado à percepção e análise da realidade social.

A intenção aqui seria fazer uma ligação entre *Criticism* e *Critique*, trazendo conhecimentos técnicos de linguagem cinematográfica e também uma análise filosófica da realidade social contemporânea com alguns conceitos, explorando o caráter alienador e também crítico proporcionado pelo audiovisual. Conte e Deveschi abordam a questão da importância da educação estética relacionada às linguagens contemporâneas, no sentido do afastamento alienante que pode ser provocado pelas mesmas:

Nesse momento, a linguagem como ferramenta criadora de realidades é o principal meio para articular os novos interesses no mundo, uma vez que as tecnologias são desencadeadoras de nossa transformação cultural, mas também correm o risco de domesticar a curiosidade e alienar a linguagem (2016, p. 8).



Baseando-se em conceitos de estética expostos por Adorno, as autoras levantam a questão da crítica como elemento que precisa estar associado às linguagens advindas das novas tecnologias. Porém, na obra *Pedagogia da Autonomia*, publicada pela primeira vez em 1996, Paulo Freire já reconhecia a importância do estudo midiático crítico em sala de aula, se referindo mais especificamente à televisão, tecnologia mais acessível à época:

Como educadores e educadoras progressistas não apenas não podemos desconhecer a televisão, mas devemos usá-la, sobretudo discuti-la. Não temo parecer ingênuo ao insistir não ser possível pensar sequer em televisão sem ter em mente a questão da consciência crítica. É que pensar em televisão ou na mídia em geral nos põe o problema da comunicação, processo impossível de ser neutro (Freire, 1996, p. 136).

A preocupação de Freire (1996) em relação a como a maioria das pessoas recebe passivamente as influências midiáticas é também exposta pelas críticas às tecnoimagens pós-históricas feitas pelo filósofo tcheco-brasileiro Villém Flusser: “A mensagem das tecnoimagens deve ser decifrada e tal decodagem é ainda mais penosa que a das imagens tradicionais: é ainda mais ‘mascarada’” (Flusser, 2011, p. 118).

O autor também afirma no ensaio “O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade” que estamos vivendo uma revolução cultural, trazendo a seguinte reflexão acerca da emergência das imagens técnicas ao nosso redor:

Fotografias, filmes, imagens de TV, de vídeo e dos terminais de computador assumem o papel de portadores de informação outrora desempenhados por textos lineares. Não mais vivenciamos, conhecemos e valorizamos o mundo graças a linhas escritas, mas agora graças a superfícies imaginadas. Como a estrutura da mediação influi sobre a mensagem, há mutação na nossa vivência, nosso conhecimento e nossos valores. O mundo não se apresenta mais enquanto linha, processo, acontecimento, mas enquanto plano, cena, contexto (Flusser, 2008. p. 17).



Portanto, assim como o mundo sofreu e continua sofrendo constantes mudanças e avanços tecnológicos, também nosso conhecimento deveria acompanhar tais mudanças. Quem conhece as ideias do autor sabe que, da mesma forma que ele defende a decodificação das imagens técnicas, tece as mais diversas críticas ao seu poder de alienação perante a sociedade contemporânea.

Flusser (2011) trata os tempos atuais (a partir do século XIX, com a invenção da fotografia) como pós-história, partindo do ponto de vista historiográfico que denomina como história os tempos subsequentes ao advento da escrita. Antes dos textos escritos, havia somente imagens no período pré-histórico. O filósofo defende a ideia que a escrita veio para esclarecer a visão idólatra que a sociedade tinha em relação às imagens tradicionais:

A escrita foi inventada quando a função tapadora, alienante, das imagens ameaçava sobrepor-se sobre a sua função orientadora. Quando as imagens ameaçavam transformar os homens em seus instrumentos, em vez de servirem de instrumentos aos homens (Flusser, 2011, p. 115).

O ato dos escribas de desmitificar as imagens era necessário, pois, como representação do mundo, elas são instrumentos para a orientação nele. As imagens tradicionais (históricas) podem e devem ser explicadas, pois são capazes de alienar e desalienar o ser humano.

Com o advento da fotografia e seus posteriores desenvolvimentos, como vídeos, temos o que o autor chama de tecnoimagens. Dessa vez, o que é decodificado não são as imagens tradicionais, mas o texto escrito. As tecnoimagens são “instrumentos para tornar imaginável a mensagem dos textos [...] a fim de torná-los transparentes para a vivência concreta, a fim de libertar a humanidade da loucura conceptual” (Flusser, 2011, p. 117).

Por isso, a decifração das tecnoimagens, segundo Flusser (2011), é tão complexa, pois seria ainda um passo adiante, demasiado característico do nível de consciência pós-histórica: “Somos, em relação às tecnoimagens, como são os iletrados em relação aos textos” (Flusser, 2011, p. 118). Por mais que pareçam



objetivas, as tecnoimagens na verdade são simbólicas. Para o autor, seria necessário então um quarto passo, a tecnoimaginação, mais próxima aos conhecimentos de programação dos aparelhos do que à conceitualização característica de textos:

Crítica histórica, a que procura por motivo atrás das tecnoimagens, não emancipará o homem delas. De modo que a atual contrarrevolução das tecnoimagens é superável apenas graças a faculdade nova, a ser desenvolvida, e que pode ser chamada "tecnoimaginação": capacidade de decifrar tecnoimagens. Capacidade esta que tem a ver com o pensamento formal, tal como este vai se estabelecendo na informática, cibernética, e na teoria dos jogos. Se não conseguirmos dar esse passo rumo ao "nada" ("estrutura ausente"), jamais poderemos emancipar-nos do pensamento e da ação programados por tecnoimagens (Flusser, 2011, p. 120).

A solução para não sermos mais tão manipulados pelas imagens técnicas seria então, para Flusser (2011), conhecermos profundamente seus mecanismos de funcionamento, inclusive de seus maquinários, a fim de não sermos mais reféns destas.

2.3 O JOGO E O CHOQUE DAS IMAGENS TÉCNICAS

Em sua obra Pós-história: 20 instantâneos e uma maneira de usar, Flusser (2011, p. 121) afirma que “tendemos a perceber nosso ambiente com o contexto de jogos”, o que teria duas origens: uma da prática de jogos com símbolos, sempre presentes entre os humanos, e também ao fato de, na pós-história regada às imagens técnicas, vivermos programados (programas são, de certa forma, jogos). Ainda de acordo com o autor, “filmes são resultados de um jogo com história [...] que visam programar a massa” (Flusser, 2011, p. 87).

Em consonância com essa visão, os produtores cinematográficos (no sentido dos profissionais que fazem parte da produção de filmes, não do cargo específico) podem ser considerados programadores e jogadores, que trabalham com cola e tesoura (o autor refere-se aqui às formas antigas de edição, nos rolos de filmes), brincando com as histórias, que lhes são objetos:



Transcende ele a história, a fim de brincar com ela. Ocupa o lugar outrora ocupado por Deus. Como Deus, vê ele o começo e o fim da história (da fita), simultaneamente. Como Deus, pode ele interferir na história de fora, produzir "milagres". Mas ele é capaz de atos para os quais o Deus onipotente da história é incapaz: pode repetir eventos, pode saltar do futuro para o passado e do passado para o futuro, pode fazer com que o tempo histórico corra em sentido inverso, pode acelerar e aumentar eventos. Ao contrário de Deus o produtor é compositor de histórias (Flusser, 2011, p. 124).

Mas, apesar desses produtores serem jogadores, eles são também parte do sistema, sendo programados para programar. “Na sociedade de massa não há elite, apenas especialistas. Todos somos pessoas de um jogo, no interior do qual oscilamos ritmicamente” (Flusser, 2011, p. 88). Ou seja, além de jogadores, os produtores de filmes não são emancipados, mas são também peças de jogos que servem à política e outros setores de poder da sociedade. Programam até parte do nosso comportamento, mas também não deixam de ser programados pelos próprios aparelhos das imagens técnicas. Flusser (2011) encara tal situação, em que somos todos “jogadores jogados, *homines ludentes* e peças de jogo”, como situação absurda, e é encarando-a como tal, que podemos vir a alcançar a liberdade:

A liberdade é concebível apenas enquanto jogo absurdo com os aparelhos. Enquanto jogo com programas. É concebível apenas depois de termos assumido a política, e a existência humana em geral, enquanto jogo absurdo. Depende se aprenderemos em tempo de sermos tais jogadores, se continuarmos a sermos “homens”, ou se passaremos a ser robôs: se seremos jogadores ou peças de jogo (Flusser, 2011, p. 44-45).

Por sua vez, Walter Benjamin (1985) exhibe em seu ensaio A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica, uma compreensão da evolução das técnicas artísticas reprodutíveis, que vão desde cópias de pinturas e esculturas até a xilogravura e a litografia (amplamente usada para cartazes e embalagens de produtos, sendo um primeiro indício da reprodutibilidade a serviço do capitalismo). Porém, o advento da fotografia trouxe uma revolução que a fez ultrapassar todas as demais técnicas:



a mão foi liberada das responsabilidades artísticas mais importantes, que agora cabiam unicamente ao olho. Como o olho apreende mais depressa do que a mão desenha, o processo de reprodução das imagens experimentou tal aceleração que começou a situar-se no mesmo nível que a palavra oral. [...] o cinema falado estava contido virtualmente na fotografia (Benjamin, 1985, p. 167).

Benjamin (1985) passa então a examinar como a reprodução da obra de arte e a arte cinematográfica repercutem uma sobre a outra, trazendo à tona questões relacionadas à fotografia e cinema como arte. Por muito tempo, a arte foi associada à ideia de ter uma “aura” própria, relacionada ao fato de uma obra feita à mão ser única e autêntica (mesmo os discípulos que copiavam obras de mestres não seriam capazes de reproduzi-las, através da pintura, de forma integralmente idêntica). Essa ideia levou muitos a não creditarem o título de arte à fotografia e à sequência de fotogramas, que deram origem ao cinema.

Por outro lado, o autor comenta sobre uma maior acessibilidade às obras de arte tradicionais através da reprodutibilidade técnica: “A catedral abandona seu lugar para instalar-se no estúdio de um amador; o coro, executado numa sala ou ao ar livre, pode ser ouvido num quarto” (Benjamin, 1985, p.168). Nesse sentido, podemos pensar na possibilidade que temos, graças à fotografia e ao audiovisual, de ter acesso a diversos registros de obras de arte que talvez nunca conheceríamos pessoalmente em vida. O cinema torna-se o agente mais poderoso da reprodutibilidade, relacionando-se intimamente com os movimentos de massa.

Quando a autenticidade deixa de ser critério para designar uma produção artística, a função da arte deixa de ser ritual e passa a relacionar-se com a política. Benjamin, então, relaciona o fim do cinema mudo a algo que interessaria a diversos governos fascistas em ascensão na época: fortalecer o nacionalismo com filmes que se comunicavam com o povo, dentro de suas fronteiras linguísticas.

O filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto



das inervações humanas - É essa a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema o seu verdadeiro sentido (Benjamin, 1985, p. 174).

O autor faz observações referentes ao conceito de Choque, no que diz respeito à revolução promovida pelo cinema, pois uma imagem estática (como uma pintura), nos dá tempo para analisá-la e fruí-la, já a rapidez com que as imagens se passam nos filmes (durante décadas e até hoje muitos utilizam a convenção dos 24 fotogramas por segundo), choca nossos sentidos e “precisa ser interceptado por uma atenção aguda” (Benjamin, 1985, p. 192). Tudo isso conversa com as ideias de Flusser (2011) da situação absurda onde os programas são na realidade uma fraude, pois são imagens estáticas que, quando exibidas em rápida sequência, dão a ilusão de movimento ao olho humano. Nesse sentido então, o jogo das imagens técnicas gera choque.

No universo da ótica, as tensões, assim como a política na época vivida por Benjamin e Flusser, prevalecem. “O cinema se revela assim, também desse ponto de vista, o objeto atualmente mais importante daquela ciência da percepção que os gregos chamavam de estética” (Benjamin, 1985, p. 194). É notável, porém, que na contemporaneidade os produtos audiovisuais se desdobram para além do cinema, mas é ainda pela linguagem cinematográfica que se forma o apelo estético audiovisual.

3 CONHECIMENTOS TÉCNICOS E ESTÉTICOS CINEMATOGRAFICOS

A correta compreensão de um filme e o prazer estético que dele se extrai podem depender também de uma série de informações que orientam nosso olhar, que nos fornecem as regras para entrar mais agilmente no jogo a que o filme nos convida (Costa, 1985, p. 44).

No trecho acima, Costa faz uma observação referente à importância das informações que podem vir a compor o letramento audiovisual. Ao termos consciência de alguns elementos que compõem a técnica e a estética cinematográfica, é possível



desenvolver a habilidade de uma maior apuração na leitura dessas obras, assim como quando estudamos sobre cores, luminosidade e outros elementos das artes visuais, podemos trabalhar a capacidade de uma leitura visual mais aprofundada, nos tornando capazes de perceber características que uma pessoa totalmente iletrada em arte não conseguiria perceber apenas através somente da fruição intuitiva.

De acordo com Jacques Aumont, “A estética abrange a reflexão sobre os fenômenos de significação considerados como fenômenos artísticos. A estética do cinema é, portanto, o estudo do cinema como arte, o estudo dos filmes como mensagens artísticas” (Aumont, 2009, p. 15). Portanto, o estudo da estética audiovisual abrange questões teóricas, tanto como disciplina filosófica ligada à arte, quanto relacionadas a questões do audiovisual, que podem utilizar termos técnicos específicos da área.

É fundamental salientar que a técnica anda de mãos dadas com a estética, e por vezes é difícil separá-las, não havendo uma fronteira explícita entre as mesmas. Por exemplo, para os enquadramentos utilizados no audiovisual, são utilizadas câmeras, instrumentos que demandam conhecimentos técnicos apurados de seus/suas operadores(as), porém, os enquadramentos, assim como a iluminação, fazem parte da Fotografia de um filme, aspecto conhecido por representar grande parte de sua estética, como podemos observar na seguinte subseção.

3.1 FOTOGRAFIA

O papel da Fotografia no cinema, também conhecida como Cinematografia, é traduzir em imagens o que o roteirista e o diretor quiseram transmitir por escrito ou oralmente. A cinematografia é composta por alguns elementos que são importantes esteticamente também aos fotógrafos, sendo eles principalmente a iluminação, seguida pelos enquadramentos e as cores. O diretor de fotografia prepara e coordena a iluminação das cenas, e também alguns dos profissionais, como o cameraman (operador/a de câmera), sendo o mais íntimo colaborador do diretor do filme.



A iluminação pode ser feita por luzes artificiais, refletores e superfícies refletoras, não deixando de utilizar, porém, a iluminação natural, principalmente em cenas filmadas em ambientes externos. Pode ser utilizada de forma difusa ou direta, e também de várias maneiras e ângulos que podem vir a direcionar nosso olhar.

As caracterizações figurativas que encontramos disseminadas em filmes de valor e importância desiguais são resultados de um trabalho direto sobre aquela que é a matéria por excelência da expressão do filme, a luz. Por isso elas estão destinadas a incidirem profundamente no imaginário do espectador, de forma diferente, mas não menos importante de quanto possa incidir o estilo de um diretor ou a máscara de um ídolo (Costa, 1985, p. 198).

No trecho acima, Costa comenta sobre a importância do trabalho do diretor de fotografia de um filme, vindo a ser tão importante quanto o estilo do diretor (é interessante salientar que alguns diretores tem um estilo estético específico e notável por sempre trabalharem em parceria com o mesmo diretor de fotografia) ou mesmo os atores (citados como ídolos), que eram de extrema importância no sucesso de qualquer filme na época de ouro hollywoodiana, com reflexos até os dias atuais.

Em sua obra *Narrativa cinematográfica - Contando histórias com imagens em movimento*, Jeniffer Sijl (2017) traz diversos exemplos de como a iluminação pode traduzir efeitos desejados pelo diretor. Um dos exemplos faz um paralelo com a pintura, é a iluminação *chiaroscuro* (referência ao artista barroco Caravaggio), também conhecida como “iluminação de Rembrandt”. Nessa técnica, que deixa alto o contraste entre claro e escuro, obtém-se um nível maior de dramaticidade, destacando-se dicotomias. “Ela geralmente é reservada para cenas importantes que expressem questões filosóficas fundamentais a respeito do bem e do mal, da vida e da morte” (Sijl, 2017).

Em cenas noturnas, outros tipos de iluminação podem ser citados, como a luz de velas, que costuma sugerir romantismo, transmitindo um ar afetoso, também podendo remeter a épocas passadas. A iluminação ambiente, presente em um abajur ou lanterna (em cenas internas) ou poste (em cenas externas), podem direcionar



nosso olhar ao que deve ser visto, e também os efeitos de terror que vemos em incontáveis filmes, com as luzes ambientes piscando, que instauram sensação de medo. Detalhes em relação às lentes das câmeras e aberturas de diafragma das mesmas não serão pormenorizados neste artigo, que tem a intenção de ser o mais simples e didático possível.

A imagem em movimento contemporânea já não permite, como era na época dos pioneiros do cinema, que a câmera fique parada, como se fosse um teatro filmado. Ao se contar uma história através do audiovisual, é importante também saber selecionar o que deve ser mostrado e o que deve ficar de fora da “moldura” da câmera, favorecendo a comunicação visual de sentimentos e formas de percepção de determinadas cenas e evidenciando que o diálogo entre técnica e estética no cinema é interminável e determinante para a qualidade de uma obra audiovisual.

Segundo Costa (1985), os enquadramentos são resultados de escolhas relativas à cena, o que deve estar em campo e o que deve estar fora de campo (como os atores que precisam ser incluídos ou não) e às modalidades técnicas, às diversas possibilidades que existem de se filmar a cena, como planos e ângulos de filmagem. O plano cinematográfico é geralmente relacionado à proporção em que as pessoas ou objetos são enquadrados pela câmera. Os termos diferem por países e autores, mas o que será listado brevemente a seguir é a seleção feita por Costa (1985), mantendo-se a fidelidade aos termos escolhidos pelo autor, na obra *Compreender o cinema*:

Plano geral é aquele em que se tem um enquadramento da paisagem ou local da cena em conjunto (por isso também pode ser chamado de *plano conjunto*), geralmente é escolhido para apresentar ao espectador onde a cena se desenrola; Também temos o plano de meio-conjunto, “um enquadramento que dá destaque à figura humana, sem isolá-la do ambiente.” (Ibidem, p. 180). O plano médio (que pode ganhar outras nomenclaturas, como plano próximo) é quando a figura inteira é enquadrada, já o plano americano é quando o ator é filmado dos joelhos para cima,



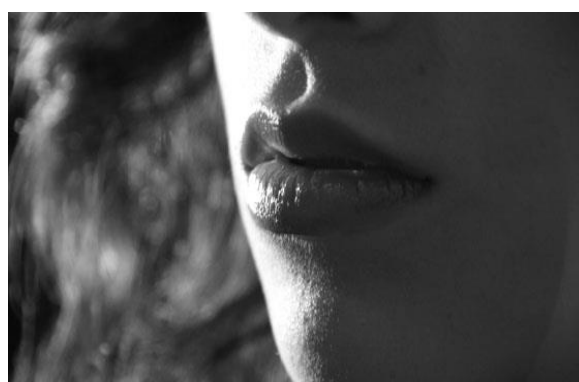
aproximadamente. Tal enquadramento foi muito utilizado em filmes de gênero *western* (faroeste).

Já em enquadramentos de maior aproximação do rosto humano temos o primeiro plano, onde o ator é enquadrado do busto para cima, e o primeiríssimo plano, quando apenas o rosto é destacado. Esses últimos são um grande diferencial em relação à atuação cinematográfica e teatral, demandando diferentes níveis de expressões faciais do artista que as executa. Temos também o plano detalhe: “Quando referido à figura humana, diz respeito a somente uma parte do rosto ou do corpo [...]; quando a coisas, diz respeito a um objeto isolado ou parte dele ocupando todo o espaço da tela” (Ibidem, p. 181).

Figura 1 – Exemplo de Primeiro Plano



Figura 2 – Exemplo de Plano Detalhe



Fonte: <https://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/>.

Além dos planos citados, outras modalidades técnicas podem definir as imagens de uma obra audiovisual, como o ângulo de filmagem, que pode ser frontal em relação ao eixo vertical ou horizontal, e também de cima para baixo (*plongée*) ou de baixo para cima (*contra-plongée*). Tais ângulos são geralmente utilizados para demonstrar inferioridade, superioridade, ou situações desfavoráveis ou favoráveis de personagens em certos tipos de cenas.

O valor expressivo dos enquadramentos e seus planos e ângulos dependem do contexto da obra e da relação que exercem com outros elementos fílmicos, como o som, por exemplo. Ainda em relação ao contexto, Costa apresenta-nos a



qualificação subjetiva e objetiva da imagem. Em relação à primeira, resolve-se mostrando a visão ou lembranças da própria personagem, como se o espectador estivesse em seu lugar. Já em relação à qualificação objetiva, é a mais tradicional e comum de se encontrar em narrativas, mostrando uma visão que vem de fora das personagens, geralmente respeitando as regras de narração comuns ao audiovisual.

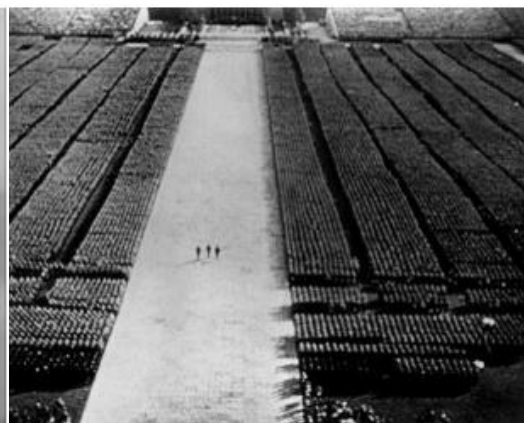
Uma imagem mais borrada ou um ângulo diferenciado podem dizer coisas diferentes quando a câmera é objetiva ou subjetiva. Por exemplo, se a imagem borrada (conhecida como *flo*) estiver em visão subjetiva, pode mostrar sinais de embriaguez da personagem, ou de um estado mental confuso, ou semiconsciente, talvez onírico. Já na visão objetiva, pode ser atribuído a uma névoa, mais relacionada ao ambiente, dependendo do contexto, como frisado anteriormente.

Segundo Machado (2018), a cineasta Leni Riefenstahl, inovadora em suas técnicas de filmagem e grande responsável pela representatividade propagandística nazista, utilizava enquadramentos e ângulos de câmera montados cuidadosamente para transmitir uma impressão de grandeza e poder de Adolf Hitler. Filmava com câmera subjetiva, passando a visão de quem estivesse no comício, e em *contra-plongée* (ou câmera baixa), mostrando-o de baixo para cima, em situação de poder e autoridade. Grandes planos gerais contando com rígida simetria traziam a ideia de perfeição do 3º Reich que Riefenstahl desejava passar.

Fig. 3 – Hitler retratado em *contra-plongée*



Fig. 4 – *Plongée* com câmera apoiada em uma grua



Fonte: <https://portalintercom.org.br/anais/sul2019/resumos/R65-0240-1.pdf>.



Benjamin (1985) associa este fenômeno com a estetização da vida política, utilizada pelo fascismo para fomentar guerras:

[...] a reprodução em massa corresponde de perto à reprodução das massas. Nos grandes desfiles, nos comícios gigantescos, nos espetáculos esportivos e guerreiros, todos captados pelos aparelhos de filmagem em gravação, a massa vê o seu próprio rosto. Esse processo, cujo alcance é inútil enfatizar, está estreitamente ligado ao desenvolvimento das técnicas de reprodução e registro. De modo geral, o aparelho apreende os movimentos de massas mais claramente que o olho humano. Multidões de milhares de pessoas podem ser captadas mais exatamente numa perspectiva a vôo de pássaro (Benjamin, 1985, p. 194)

É importante, porém, observarmos que os planos nem sempre são estáticos. Além da sequência de planos variados, há também os planos em movimento. Os movimentos de câmera são diversos: por exemplo, a chamada *panorâmica* é quando a câmera está parada e faz um movimento giratório, podendo ser na horizontal ou vertical, atingindo ou não os 360° (rotação completa).

Já no *travelling*, a câmera é colocada em um carrinho sobre trilhos ou outro suporte móvel, e assim, consegue acompanhar o movimento com estabilidade. *Dolly* ou *grua* (citada no exemplo da figura 4) são equipamentos com braço mecânico munido de rodas, que conseguem fazer transições suaves entre diversos enquadramentos e ângulos. Sobre a utilização de tais equipamentos em musicais a partir dos anos 30, Costa tece o seguinte comentário:

[...] tem a função de dinamizar o espaço e de oferecer não só pontos de vistas espetaculares mas também, digamos assim, o espetáculo do deslocamento ascendente da perspectiva em relação às mais complexas e estonteantes "figurações" da coreografia. Mas não se pode ignorar que movimentos desse tipo constituem uma espécie de "forma simbólica" da fantasia do vôo, da perda do peso corpóreo, de uma espacialidade que é do sonho e do desejo. (Costa, 1985, p. 189).

Além delas, a *steadicam* é um equipamento com amortecedores que pode ser acoplado ao corpo do(a) operador(a) de câmera, conseguindo grande estabilidade, aproximando-se da fluidez da visão humana. Tal equipamento foi utilizado na



filmagem da famosa cena da escadaria de “Rocky, um lutador”, de 1976. Já o efeito *câmera na mão* é muito utilizado em visão subjetiva, sem uso de qualquer equipamento além das mãos do(a) operador(a), com a câmera a tremular e sentir os efeitos de irregularidades de deslocamento. Largamente utilizada em filmes de terror e suspense, para passar uma sensação de instabilidade e tensão.

Também dentro de fotografia, temos a cor como meio narrativo poético. As cores das cenas de um filme, além de estarem presentes nos figurinos, objetos e cenários, podem ser manipuladas eletronicamente. É comum encontrarmos, por exemplo, filmes de terror com filtro escuro ou azulado (tons frios, também utilizados, como comentado anteriormente, em cenas noturnas), ou produções que apresentam dois ambientes, dois mundos, que são diferenciados por um filtro. É o caso de *Stranger things*, série da *Netflix* de grande sucesso entre o público adolescente, que conta com o “mundo invertido”, bastante azulado (representando o frio e a escuridão) em relação ao mundo real. O primeiro exemplo desse tipo de narrativa visual que temos no cinema é “O mágico de Oz” (1939), que começa em preto e branco (no mundo real), e em dado momento passa a ser colorido, quando Dorothy, a protagonista, entra no mundo mágico de Oz.

Fig. 5 – Dorothy saindo de sua casa



Fig. 6 – Dorothy entrando no mundo mágico



Fonte: <https://medium.com/adams-notebook/maleficus-ozii-d914ebd8f18a>.



Uma curiosidade em relação a cena representada pelos dois fotogramas acima, é que no primeiro, todo o cenário, assim como a dublê da atriz Judy Garland, foi pintado em tons de sépia, já que na época a transição para o mundo colorido não seria possível eletronicamente. Garland logo entra no lugar de sua dublê monocromática para nos apresentar uma das maravilhas do cinema, na época ainda novidade: o technicolor. Os sapatos vermelhos brilhantes e a pele verde da Bruxa malvada do Oeste também não teriam o mesmo impacto sem a tecnologia das cores.

3.2 DIREÇÃO DE ARTE

Por direção de arte entende-se a combinação de diversos trabalhos importantes para a ambientação do espectador nas obras. Figurino, maquiagem e cenografia entram como fatores que conseguem nos levar a diferentes épocas, além de salientar ou esconder características socioeconômicas e até mesmo psicológicas das personagens.

Sijll (2017) afirma que algumas transformações de personagens que não são faladas, podem ser vistas através da mudança de figurino. Além disso, elementos diferentes nas vestimentas são capazes de delinear diferentes personalidades de personagens. Algumas tem em seus figurinos tanta representatividade, que eles precisam ser descritos no roteiro. É o caso, por exemplo, de *Ed Wood* (1994), que conta a história de um diretor de cinema *cross-dresser* interpretado por Johnny Depp, que tem como “vício” e conforto se vestir como mulher. Houve aproximadamente duzentas referências ao figurino ao longo do roteiro deste filme.

Algumas formas de utilização de cores através da caracterização de personagens no audiovisual são possíveis, como, por exemplo, no longa “Brilho eterno de uma mente sem lembranças”, em que a cor do cabelo da protagonista Clementine (Kate Winslet) indica diferentes fases de seus estados psicológicos, além de ser um indicativo de tempo (por ter cronologia não-linear, conseguimos distinguir diferentes fases do relacionamento mostrado no filme através da cor do cabelo da personagem).



A cenografia, arquitetura e paisagem constituem o espaço fílmico, apesar de serem anteriores ao audiovisual, tendo a cenografia grande relação com o teatro e a pintura; a arquitetura, além de fazer espaços funcionais, também é representação de épocas e estilos, e a paisagem “é justamente a forma em que uma sociedade organiza a relação entre natureza e cultura (a instalação de um grupo humano, desde uma aldeia com cabanas até uma metrópole [...] chamamos de paisagem o conjunto dessas modificações)” (Costa, 1985, p. 229). Em alguns gêneros cinematográficos, como o *western*, a paisagem se faz necessária para traduzir em imagens os acontecimentos de certo local e época, com uma paisagem que nos dá noção da vastidão, da melancolia e do clima árido que está presente na maioria dos filmes faroestes.

Já na arquitetura, filmes que se passam no período medieval tem como cenário arquitetônico castelos e outras construções que, se não são centenárias, passam a ideia que são. Elementos cenográficos são bastante utilizados para simular espaços reais, porém, em alguns casos, podem ser utilizados para mostrar deformidades da realidade, como em “O gabinete do doutor Caligari” (1919), filme expressionista alemão de terror que conta com um cenário tortuoso, valendo-se de equivalências metafóricas ao enredo, à maquiagem, gestualidade, iluminação e ao movimento artístico da época, que retratava a tortuosidade e o medo do período entreguerras.

Figuras 7 e 8 – Frames que demonstram a arquitetura desfigurada de *O gabinete do Dr. Caligari*



Fonte: https://www.archdaily.com.br/br/01-87650/cinema-e-arquitetura-o-gabinete-do-doutor-caligari?ad_medium=gallery.



Diferentes contextos podem vir a trazer diferentes ideias acerca de cenários e paisagens representados. Por exemplo, o espaço urbano pode adquirir aspectos diferentes em filmes policiais e em filmes de ficção científica, muitas vezes representado como ambiente apocalíptico. Sobre a representação de espaços urbanos em filmes, Costa comenta:

O cinema oferece seguramente o mais vasto repertório não apenas de documentação do espaço urbano, mas sobretudo da ideia de cidade conforme ela tem se modificado desde o final do século passado até hoje (Costa, 1985, p. 233).

Podemos apontar uma observação referente a este comentário: o uso do cinema como fonte histórica. Através de filmes antigos podemos ter noções de outros espaços geográficos e outras épocas. Conseguimos visualizar a moda, arquitetura e costumes dos anos 40 e 50 nos Estados Unidos por exemplo, através de obras cinematográficas da época de ouro de Hollywood. Temos aí uma peculiaridade que o audiovisual proporcionou ao século XX e XXI: recordar ou conhecer o passado de maneira mais fidedigna que qualquer ilustração contida em livros de história já permitiu.

3.3 O SOM

O audiovisual pleno é o sistema onde é impossível examinar em separado cada um dos componentes sem destruir o sentido que transmitem. O audiovisual constrói outra realidade, qualitativamente diferente. A linguagem integra-se perfeitamente no tempo e no espaço – o movimento acrescenta dimensão temporal e casa-se com o som (Machado, 2018, p. 14).

No âmbito sonoro, o audiovisual dispõe de elementos que podem ser essenciais à cena, fazendo um trabalho complementar ao da fotografia e direção de arte. As músicas que compõem a trilha sonora de uma obra, assim como os diálogos, as narrações e os efeitos sonoros podem ser utilizados, combinados entre si ou não, para contar histórias.



É interessante observarmos que, mesmo na época do cinema mudo, não era incomum as sessões de cinema contarem com música ao vivo durante a exibição dos filmes, costume que, com o advento da gravação sonora, veio a ser substituído pelos discos até ser conquistada a tecnologia adequada para a total sincronização com os fotogramas. Segundo Costa (1985), dentro do âmbito sonoro, a música pode ser uma grande aliada na narrativa cinematográfica. Na parte musical de um filme, temos cargos de composição, direção e edição, e diversos outros profissionais trabalham também na parte sonora, incluindo microfonista, sonorização, efeitos sonoros, sincronização e dublagem.

Novamente citando o exemplo dos filmes de propaganda política feitos por Riefenstahl, seu filme “O triunfo da vontade” (1935) contou com trilha sonora produzida sob encomenda por Herbert Windt, misturando Richard Wagner, músicas folclóricas alemãs e canções do partido nazista, com cortes que proporcionavam movimento contínuo e acompanhava a trilha sonora do longa-metragem. Toda essa mistura de elementos contribuiu para realçar o sentimento nacionalista alemão e a sensação de grandiosidade do partido, objetivos alcançados com sucesso pela cineasta, mostrando o impacto (positivo ou negativo) da combinação do áudio e do visual sob seus espectadores.

Segundo Sijll (2017) a música também pode ser utilizada como narradora através da letra, traduzindo de forma interessante sentimentos e pensamentos da personagem, ou mesmo o tema do filme, como é o caso de *Apocalypse Now* (1979), que conta como música de abertura a faixa “*This is the end*”, da banda *The Doors*, sendo uma escolha interessante pois a banda é contemporânea da guerra ao Vietnã e a música dá o tom niilista que inicia e percorre toda a narrativa da obra em questão.

Em relação aos profissionais que trabalham com a parte sonora de obras audiovisuais, que geralmente vemos nos créditos, o microfonista é responsável por deixar os microfones “invisíveis”; o controle da qualidade da gravação fica por conta do técnico de som, assim como a sincronização entre imagens e sons, além de aspectos da dublagem e mixagem (reunificação de todos os elementos sonoros que



estavam antes separados, como músicas, ruídos e diálogos). Os efeitos especiais também podem ser sonoros, com simulações de sons de eventos que não estão realmente acontecendo.

Existem, no audiovisual, os sons diegéticos (que fazem parte da cena) e os não-diegéticos. A voz *em off*, geralmente de um narrador, é um exemplo comum de som não-diegético, sendo uma voz que vem de fora, que tanto pode ser um narrador onisciente que não participa ativamente da história, quanto de um personagem relembando sua vida, por exemplo. Músicas que não estejam tocando em um aparelho de rádio ou *jukebox*, que não estejam presentes no ambiente mostrado em cena também são não-diegéticas.

Já elementos como diálogos, ruídos e músicas presentes no ambiente da cena, são considerados sons diegéticos. Sijll (2017) comenta um exemplo de som diegético marcante em “E.T: O extraterrestre” (1982), onde o vilão do filme é reconhecido pelo barulho das chaves penduradas em sua calça. O ponto de vista da criatura (câmera subjetiva) mostra apenas a visão que ela tem do homem, da cintura para baixo, dando ênfase às chaves. O roteiro do longa cita o barulho relacionando-o com a sensação que deve ser passada: “O BARULHO DAS CHAVES é medonho”, e o vilão, sem nome, é citado como *KEYS* (chaves, na língua inglesa).

É possível observarmos como os sons são utilizados de diferentes maneiras nas obras audiovisuais, e quais elementos sonoros os diretores decidem que serão elementos estruturadores. Há filmes, por exemplo, que contam com parcial renúncia aos elementos sonoros, mesmo depois do advento do som sincronizado no cinema. É o caso de Charles Chaplin, que continuou fazendo alguns filmes no mesmo estilo de suas comédias mudas, mas, ao invés de adicionar muitos diálogos, achou mais conveniente acrescentar músicas e ruídos.

A falta ou pouco uso de som em um filme também pode trazer sentimentos diversos. Por exemplo, na versão de 2011 do “Morro dos ventos uivantes”, mais uma das diversas releituras cinematográficas baseadas no clássico da literatura inglesa de Emily Brontë, mostra-se uma Inglaterra rural, úmida e silenciosa, onde se ouve



apenas, além dos raros diálogos, literalmente os uivos dos ventos e das chuvas, com nenhum elemento musical além da voz da protagonista cantando baixo em raros momentos do longa. Tal silêncio persistente pode trazer um certo incômodo ao espectador não habituado a filmes silenciosos, com momentos tanto taciturnos quanto sombrios e tensos, certamente planejados pelo diretor em conjunto com os técnicos de som para retratar a atmosfera melancólica transmitida pela obra literária do século XIX.

Além dos fatores explicados nesta subseção, os sons no audiovisual, segundo Machado, podem ser utilizados também para “a identificação imediata de um programa; dar relevo aos personagens; estimular a recordação de eventos; criar “atmosferas”; proporcionar elipses juntamente com outros meios expressivos (visuais); definir um ambiente; e criar um contraponto” (Machado, 2018, p. 15). Em suma, como o próprio nome indica, o som trabalha em conjunto com a imagem para a criação da estética audiovisual.

4 POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DE CONHECIMENTOS TÉCNICOS DE ESTÉTICA AUDIOVISUAL PARA O LETRAMENTO DOCENTE

Ao estimular o letramento audiovisual docente, melhores direcionamentos podem ser feitos para um trabalho mais completo em sala de aula com o ensino médio, passando do nível de leitura que aborda somente a história narrada e as sensações geradas pela fruição (que não deixam de ser importantes, pois são um primeiro passo para a sensibilização) a um passo além, um nível mais adequado de aproximação à crítica.

Dada a presença de conteúdos factuais, conceituais e atitudinais aos filmes, a gama de abordagem e atividades possível é muito grande. Em todas, seria interessante que o professor não se limitasse à “história” do filme (o que está sendo narrado), mas que tentasse abordar alguns aspectos da linguagem cinematográfica (como a história está sendo narrada, por exemplo) (Napolitano, 2003, p. 37-38).



O conjunto de informações acerca de elementos da linguagem audiovisual ao longo deste artigo intenciona trazer ao docente leigo no assunto uma maior aptidão para a análise de tais materiais, sejam eles séries, videocliques, curtas-metragens ou longas cinematográficos, estimulando uma melhoria no letramento audiovisual para que haja uma maior consciência a respeito desses produtos culturais, que podem ir muito além do entretenimento de massa:

a escola, tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/ linguagem do filme com o conteúdo escolar. Este é o desafio (Napolitano, 2003, p. 15).

Por exemplo, questões acerca de “como o filme conseguiu produzir em mim este ou aquele efeito?”, ‘como o filme me conduziu a simpatizar com determinado personagem e a achar outro odioso?’, ‘como o filme gerou determinada ideia, determinada emoção, determinada associação em mim?’” (Vanoye; Goliot- Lété, 2008, p. 14), são questões que podem ser feitas de forma a conduzir a uma observação mais detalhada para a formação do estudante como espectador crítico:

A análise vem relativizar as imagens "espontaneistas" demais da criação e da recepção cinematográficas. Estamos cercados por um dilúvio de imagens. Seu número é tão grande, estão presentes tão "naturalmente", são tão fáceis de consumir que nos esquecemos que são o produto de múltiplas manipulações, complexas, às vezes muito elaboradas. O desafio da análise talvez seja reforçar o deslumbramento do espectador, quando merece ficar maravilhado, mas tornando-o um deslumbramento participante (Vanoye; Goliot-Lété, 2008, p. 13).

Napolitano (2003) comenta em seu livro “Como usar o cinema na sala de aula”, sobre procedimentos mais completos e etapas de análise fílmica que podem ser feitos com os estudantes, começando pela pesquisa (informações sobre o roteiro, se é original ou baseado em fatos reais, por exemplo; biografia do diretor; impacto da obra no seu tempo). Pode também contar, opcionalmente, depois da exibição, com uma



reconstituição sumária da história (elaboração de sinopse, reconstituição oral, imagética, gestual etc.); conversa sobre principais personagens e suas características e funções na narrativa; mensagem principal da obra (valores culturais e ideológicos). Passa-se, então, para o trabalho mais elaborado de análise da decupagem², trilha sonora, fotografia e figurino (o que, novamente, demanda conhecimentos da linguagem audiovisual por parte dos educadores).

Napolitano (2003) também adverte sobre a possibilidade de, ao selecionar materiais muito distantes do costume de consumo cultural dos adolescentes, o professor vir a criar, sem querer, um “bloqueio pedagógico”, daí a importância de se pensar com cuidado nos materiais selecionados, que “devem fazer parte de uma estratégia pedagógica mais ampla” (p. 20). Para começar um trabalho que vai se aprofundando ao longo do tempo, é possível, por exemplo, fazer uma enquete para descobrir o gênero cinematográfico preferido pela maioria da turma, e então levar um material que dialogue, mesmo que parcialmente, com algo que os estudantes já apreciem, sendo uma forma menos abrupta de um primeiro contato com materiais que não são de seu costume.

Em relação ao cotidiano escolar, testes podem ser feitos em relação à metragem (tempo de exposição do material audiovisual), dependendo do número de aulas semanais disponíveis para o professor. Na prática, pode não ser possível projetar filmes longos, porém, pode ser possível passar alguns trechos deles para aguçar a curiosidade dos estudantes sobre determinada história, sem deixar de levar uma contextualização acerca do material.

Essa forma de adaptação também pode ser utilizada em outras situações: “selecione algumas cenas, para o caso de filmes de assimilação mais difícil ou que contenham cenas impróprias para a faixa etária à qual se destina a atividade” (Napolitano, 2003, p. 21). Pode-se também optar por videocliques, curtas e médias-metragens para aquelas turmas que não se concentram em vídeos longos.

² Decupagem: primeiro estágio da preparação do filme sobre o papel, ela serve de referência para a equipe técnica. Designa a estrutura do filme como seguimento de planos e de sequências (Aumont; Marie, 2006, p. 71).



Uma saída possível também para professores com poucas aulas semanais é fazer projetos junto a professores de outras disciplinas, trabalhando a interdisciplinaridade e ganhando mais tempo para a projeção de longas-metragens.

O cinema como expressão do momento mais avançado do processo de produção do “visível” pode constituir um objeto de estudo, de conhecimento e de informação válido por si próprio, mas também pelo confronto que permite estabelecer entre as disciplinas institucionais (língua, literatura, história, história da arte, etc.) e todas aquelas manifestações que hoje contribuem para a formação da cultura (Costa, 1985, p. 39).

Como citado acima por Costa (1985), o estudo do audiovisual em si é de grande valia, sem necessariamente estar vinculado a algum conteúdo escolar específico; mas também é válida sua utilização em projetos que envolvam diversas disciplinas da mesma área de conhecimento ou não, e também na transdisciplinaridade, trabalhando-se conceitos de importância para a sociedade e componentes da ética humana, como comenta Juliano *et al.*:

É preciso compreender as potencialidades que a arte proporciona ao desenvolvimento dos sujeitos, pois cria novas experiências formativas de valorização das diferenças e humanização do cotidiano, abrindo horizontes para questionar o papel da mulher na sociedade, a violência e o poder - dimensões necessárias para exercitar a capacidade de se colocar no lugar do outro (2020, p. 3).

As autoras em questão defendem o uso do audiovisual como arte, como apelo estético capaz de transcender a técnica e tocar aspectos emocionais e subjetivos dos estudantes, mostrando este lado também caro à educação crítica, que aborda a questão do reconhecimento dos sujeitos nas produções audiovisuais e suas personagens, aproximando os estudantes de visões mais empáticas relacionadas a assuntos que atingem outros seres humanos:

O universo da sensibilidade, a contemplação do belo e a análise crítica que pode ser elaborada a partir da arte nos faz pensar e atribuir importância ao conhecimento estético-expressivo como uma fonte rica de saberes, que muito



tem a colaborar na formação ética e no reconhecimento das relações interpessoais ao aprender vital. (Juliano *et al*, 2020, p. 10).

A questão da sensibilização por meio da arte, portanto, não deve ser perdida de vista pelo professor que utiliza o audiovisual em sala de aula com o ensino médio. De encontro à questão da educação crítica aliada à estética, Conte e Deveschi reiteram: “A experiência estética potencializa encontros com o que é estranho e diferente (o outro que nos move), guiando esforços à reinvenção da própria formação cultural na pluralidade humana” (Conte; Deveschi, 2016, p. 8).

5 CONCLUSÃO

Os aspectos técnicos e estéticos descritos neste artigo foram selecionados por serem noções básicas de cinematografia e som. É importante observarmos que existem outros elementos importantes que compõem a técnica e a estética audiovisual, como por exemplo a montagem (trabalho vinculado principalmente a editores), que não foram descritos devido à maior complexidade e à limitação de espaço no artigo.

Os conhecimentos técnicos e estéticos sobre os audiovisuais podem vir a orientar também diversos tipos de trabalhos, seja para vídeos educacionais feitos pelos professores para aprofundamento dos conhecimentos dos estudantes (o que veio a ser necessário no período pandêmico que vivenciamos, por exemplo), quanto para vídeos feitos pelos próprios estudantes, sobre temas que estão sendo estudados nas aulas.

A análise fílmica é realizada através da desconstrução, por parte do espectador crítico, do jogo feito pelos que produzem os materiais audiovisuais, para melhor compreensão de seus efeitos. Nesse sentido, podemos retomar a relação que Flusser estabelece entre as tecnoimagens e a ludicidade, sendo o espectador comum sempre peça de jogo, e, para se libertar disso, precisa entender as regras e sua



situação absurda, assim como ter em mente a compreensão de que ninguém é apenas jogador nesse sistema, mesmo os produtores são “jogadores jogados”.

De acordo com o conceito de choque para Benjamin (1985), são tantas as imagens em um curto período de tempo que nosso cérebro entra em êxtase, e muitas vezes não há espaço para a devida análise crítica sobre o que assistimos num filme. Portanto, é papel da escola divulgar conhecimentos acerca de como receber e criticar essas informações audiovisuais consumidas diariamente pelos estudantes, indo além do ensino através do audiovisual (como um documentário que poderia ser substituído pelas explicações de um professor), e investindo no ensino *do* audiovisual, na teoria e na prática.

Salientando algo que pode ser executado em relação ao efetivo uso de materiais audiovisuais em sala de aula que vai além do estudo e trabalho do professor, temos a questão da infraestrutura presente ao menos em parte das escolas públicas. Além da formação dos educadores, não é possível se trabalhar de forma ideal com esses materiais sem itens indispensáveis para tal, como televisores, projetores de qualidade e em quantidade suficiente para uso de todos os professores que precisem; salas de informática com computadores operantes e com acesso à internet são alguns dos itens que são de grande importância para a implementação de uma educação pública que se aproxime mais da infraestrutura oferecida pelas redes privadas de ensino.

É fato admitido não somente pela BNCC e currículo de Referência de Minas Gerais que a escola do século XXI poderia valorizar o letramento audiovisual dos adolescentes. Além delas, a lei 13.006, que teoricamente entrou em vigor dia 26 de junho de 2014, exige ao menos duas horas por mês de exibição de produções nacionais em escolas públicas, o que não vemos acontecer de fato.

Por mais que a BNCC, documento reformulado a partir do antigo PCN (Parâmetro Curricular Nacional) disponha de pontos positivos, como a questão do desenvolvimento de habilidades e competências que preparam o ser humano para a vida além do mercado de trabalho, também é um documento que generaliza o ensino



no Brasil e pode trazer propostas que, como comentado, não condizem com a infraestrutura de muitas escolas brasileiras.

Por fim, enquanto muitos professores e os próprios estudantes encararem o cinema e outros audiovisuais em sala de aula como apenas uma forma de entretenimento ou ilustração de conteúdos, perdemos a oportunidade de uso de uma produção cultural que pode ser rica e muito funcional na mediação educacional. Questões como a metragem, o gênero cinematográfico e aspectos estéticos da cinematografia podem ser analisados, debatidos e estudados para melhor aprimoramento da leitura das obras audiovisuais por parte dos educadores e educandos, trazendo a formação crítica, tão citada na Base Nacional Comum Curricular, à sua efetiva prática.

REFERÊNCIAS

AUMONT, J.; MARIE, M. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Eloisa Araújo Ribeiro. (trad.) - Campinas, SP: Papirus, 2006.

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

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. *In: Magia e técnica, arte e política*: Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2018.

CONTE, E.; DEVECHI, C. P. V. A experiência estética em tempos de virtualização tecnológica. **Cadernos De Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1216-1233, 2016. DOI: 10.1590/198053143724. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/zCdjLppHHvpYMp9vw8v6FSN/?lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2024.

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

FLUSSER, V. **O universo das imagens técnicas**: elogio da superficialidade. São Paulo: Annablume, 2008.



FLUSSER, V. **Pós-história**: 20 instantâneos e uma maneira de usar. São Paulo: Annablume, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 53ª edição. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro/São Paulo. 1996.

GABRIEL, F. R. M. **Letramento audiovisual em línguas adicionais**: uma experiência de mediação com clipes musicais. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGFP) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande - PB. 2018.

ULIANO, K. R. Q.; PUGENS, N. B.; CONTE, E. Estética do reconhecimento na educação: um olhar por meio da sétima arte. **Artefactum**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 1-12, 2020. DOI: 10.34019/2238-7945.2020.v19.30521. Disponível em: <https://www.artefactumjournal.com/index.php/artefactum/article/view/1842>. Acesso em: 12 mar. 2024.

MACHADO, S. de S. Uma Outra História: a “esquecida” nação do Cinema das Mulheres. **História Revista**, Goiânia, v. 23, n. 1, p. 4–27, 2018. DOI: 10.5216/hr.v23i1.51438. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/v%20iew/51438>. Acesso em: 12 mar. 2024.

MÓR, M. W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Ed. Pontes, 2015. p. 31-50.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

SIJLL, J. V. **Narrativa Cinematográfica**: contando histórias com imagens em movimento. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

VANOYE, F.; GOLIOT-LÉTÉ, A. **Ensaio sobre a análise fílmica**. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.



VIANA, M. L. **Juventude e ensino médio:** sujeitos e currículos em diálogo / Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia (Orgs.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

Recebido em: 11-06-2024

Aceito em: 25-04-2025

