



A APROPRIAÇÃO CRÍTICA DA MONTAGEM CINEMATOGRAFICA NO USO PEDAGÓGICO DA IMAGEM FÍLMICA COMO MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO SABER ESCOLAR

THE CRITICAL APPROPRIATION OF FILM EDITING IN THE PEDAGOGICAL USAGE OF FILMIC IMAGE AS MEDIATION OF SCHOOL KNOWLEDGE

Felipe Leal Barquete¹
Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

Este artigo se propõe a investigar as possibilidades pedagógicas emergentes da apropriação da montagem cinematográfica no contexto educativo. Pretendem-se investigar o enunciado da montagem cinematográfica, seus elementos constituintes, as regras de funcionamento, as principais vertentes teóricas e os modos de construir o discurso fílmico, com o objetivo de identificar, entre os achados, os elementos que indicam as possibilidades de apropriação pedagógica da montagem cinematográfica em práticas educativas críticas e emancipadoras. A análise descritiva empreendida servirá de base para explicitar tais possibilidades a partir da análise de dois filmes de curta-metragem produzidos no contexto do projeto *Inventar com a diferença*, realizado em 2014. Fruto de uma iniciativa desenvolvida pela UFF, em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, o projeto consistiu em formar e acompanhar educadores de escolas públicas do país para fazerem trabalhos audiovisuais com estudantes sobre a temática 'Cinema e Direitos Humanos'.

Palavras-chave: Cultura visual. Imagem fílmica. Mediação do saber escolar.

1 INTRODUÇÃO

A montagem cinematográfica é um dos elementos que define a especificidade da imagem fílmica, porque a linguagem do cinema se caracteriza pelo encadeamento de imagens em movimento e de sons para produzir narrativas fílmicas, em que as significações audiovisuais constroem sentidos e representações da realidade social, veiculam valores e ideologias, legitimam padrões estéticos e de comportamento, estimulam desejos e constroem objetos de consumo (MARTIN, 2003).

¹Cineasta e mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPB) do Centro de Educação - João Pessoa/PB, Brasil. E-mail: felipe.barquete@gmail.com

A apropriação dos saberes e das habilidades relacionados ao processo de construção de um filme se configura como uma via de capacitação dos educadores para o uso crítico do cinema na mediação da aprendizagem de saberes escolares, através da leitura crítica da imagem fílmica e da criação de filmes contextualizados na realidade cotidiana da comunidade escolar. Trata-se, portanto, de uma ação educativa inscrita no cenário da cultura visual contemporânea, em que a presença recorrente da imagem fílmica, nos diversos meios e dispositivos de comunicação, evidencia seu potencial de influenciar os processos de subjetivação dos indivíduos e de se constituir como um objeto de interesse de educadores e pesquisadores da área de Educação (SARDELICH, 2006).

O interesse por investigar as interfaces pedagógicas de um elemento específico da imagem fílmica inscreve esta pesquisa no âmbito da Pedagogia Crítica da Visualidade (PCV), uma vez se propõe a investigar, problematizar, explicitar e explicar questões situadas no interstício do domínio constituído pelo nexo entre educação e visualidade (CARLOS, 2015). A partir do referencial teórico-metodológico da PCV, pretendemos fazer uma análise descritiva de natureza arqueológica sobre a emergência da montagem cinematográfica, seus elementos constituintes, as regras de funcionamento, as principais vertentes teóricas e os modos de produzir um discurso fílmico, com o objetivo de identificar, entre os achados, os elementos que indicam as possibilidades de se apropriar pedagogicamente a montagem cinematográfica em práticas educativas críticas e emancipadoras.

A análise empreendida servirá de base para explicitar as possibilidades de se usar pedagogicamente a montagem cinematográfica por meio da análise de dois filmes de curta-metragem produzidos no projeto ‘Inventar com a diferença’, realizado em 2014, em João Pessoa². Fruto de uma iniciativa desenvolvida pela Universidade Federal Fluminense (UFF), em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, o projeto consistiu em formar e acompanhar educadores de escolas públicas de todo o país para produzirem trabalhos audiovisuais com estudantes sobre a temática ‘cinema e Direitos Humanos’ (MIGLIORIN, 2014).

Tal estudo visa contribuir para aprofundar a interlocução entre as áreas de Educação, Artes e Comunicação e conferir visibilidade ao uso pedagógico da imagem fílmica nos contextos educativos.

² Para obter mais informações, consultar o site do projeto. Disponível em: <<http://www.inventarcomadiferenca.org>>. Acesso em: 1. ago. 2016.

2 O CINEMA NA EDUCAÇÃO

O cinema, como arte da evidência, do aspecto e da exterioridade (CABRERA, 2006), possibilita a mediação entre as impressões subjetivas e a reflexão sobre a realidade concreta dos educandos, através dos efeitos provocados pelo impacto das imagens e dos sons. O uso do cinema na mediação da aprendizagem do saber escolar implica um modo específico de se trabalhar com a linguagem, associando processos e esquemas cognitivos próprios do contato com a imagem fílmica aos métodos consolidados de ensino-aprendizagem baseados no uso da escrita, ao incorporar elementos ligados aos sentimentos, às emoções e às intuições, como via de acesso ao mundo e ao cultivo de uma racionalidade crítica e problematizadora.

Para entender as contribuições que o saber da montagem cinematográfica pode conferir aos processos educativos críticos, é necessário investigar a especificidade da linguagem do cinema - seus códigos, os modos de existir, os efeitos produzidos e os contextos de utilização, bem como as relações que estabelece com as outras linguagens que mediam o processo de sociabilidade humana.

2.1 O uso da escrita e da imagem no contexto educativo

A partir da concepção de que a educação é um fenômeno social e histórico, cujo objetivo central é a aprendizagem dos educandos, que deve ser promovida de modo intencional e direcionada e sistemática, entendemos que o uso pedagógico do cinema na escola não ocorre quando utilizado de modo ilustrativo ou secundário pelos educadores, mas quando possibilita, a partir da singularidade de sua linguagem, o acesso, a investigação, a apropriação e a organização de saberes sobre as coisas do mundo, os acontecimentos, as relações, os valores, as concepções, ideologias, etc.

O uso do cinema na escola se inscreve, portanto, no marco do uso pedagógico e didático da linguagem visual e se configura, de acordo com Carlos (2008, p.14), como uma “[...] alternativa viável e necessária, [...]” ao processo de apropriação do conhecimento regido pelo paradigma da escrita. De acordo com Carlos (2008, p.21),

[...] a racionalidade própria do signo linguístico, apesar da sua relevância no contexto das sociedades grafocêntricas, não dá conta das outras múltiplas linguagens presentes no cotidiano da cultura visual e midiática contemporânea.

A constatação de que há correlação de uma multiplicidade de linguagens na mediação da sociabilidade contemporânea contribuiu para relativizar a hegemonia do

signo linguístico (a fala e a escrita) como recurso de acesso, compreensão e expressão do mundo. O uso da imagem e dos sons na constituição de simulacros que circulam e difundem valores e padrões de comportamento, em veículos de comunicação de massa, criou condições para a emergência de propostas pedagógicas direcionadas à educação do olhar, à leitura crítica dos produtos audiovisuais e à apropriação dos códigos da linguagem cinematográfica para a expressão subjetiva e a ação transformadora no contexto da cultura visual.

A respeito da desconstrução da centralidade da língua e da constituição de práticas educativas que considerem a multiplicidade de linguagens, textos e contextos comunicativos, Carlos (2001, p.32) entende que,

[...] para que a sociabilidade se efetive concretamente na vida particular dos indivíduos, em conformidade com a situação vigente do desenvolvimento da linguagem, é necessário que cada formação social propicie aos seus membros a existência objetiva de condições de acesso, apropriação e emprego da capacidade de codificar, decodificar, interpretar, compreender e produzir diferentes tipos de textos possíveis e necessários para os diferentes contextos comunicativos da vida societária.

O uso do cinema no contexto escolar requer o reconhecimento de outra racionalidade, diferente da que é consolidada pelo uso da língua. A racionalidade da imagem fílmica³ opera através de esquemas cognitivos e afetivos específicos, que são responsáveis pelo modo como o cinema impacta o indivíduo, penetrando e imprimindo em sua consciência conceitos, ritmos, perspectivas e percepções da realidade. O entendimento sobre a natureza da racionalidade própria da imagem fílmica amplia e aprofunda as possibilidades do uso educativo dessa linguagem.

2.2 Racionalidade lógica e racionalidade logopática

Em seu estudo sobre o cinema como objeto de exercício do saber filosófico, Cabrera (2006) entende que filmes são *formas de pensamento* cuja linguagem instaura uma experiência impactante, em que a dimensão estético-expressiva de caráter emocional se associa à dimensão lógico-interpretativa do intelecto e elabora e difunde o

³ Embora o conceito de imagem fílmica contemple a linguagem cinematográfica como um todo, deixa em segundo plano a importância do som na constituição do discurso fílmico e no impacto emocional que o cinema provoca no espectador. Parece-nos que o conceito mais adequado para se referir à unidade de análise da linguagem cinematográfica seria a *imagem-som fílmica*, e não, apenas, *imagem fílmica*. Seguiremos, no entanto, trabalhando com esse último conceito, pelo fato de ser o mais difundido nos estudos que constituem nossa base teórica.

conceito-imagem, que é “[...] outro tipo de conceito compreensivo da realidade [...]” (CABRERA, 2006 p.45).

A noção de *conceito-imagem* se contrapõe à que o autor denomina de *conceito-ideia*. Enquanto está associada a uma racionalidade puramente lógica, aquela inclui o componente afetivo (pático) como um elemento importante para se perceber o conhecimento do mundo e ter acesso a ele. Segundo Cabrera (2006, p.21),

[...] a racionalidade logopática do cinema muda a estrutura habitualmente aceita do saber, enquanto definido apenas lógica ou intelectualmente. Saber algo, do ponto de vista logopático, não consiste somente em ter “informações”, mas também em estar aberto a certo tipo de experiência e em aceitar deixar-se afetar por uma coisa de dentro dela mesma, em uma experiência vivida. De forma que é preciso aceitar que parte desse saber não é dizível, não pode ser transmitido àquele que, por um ou outro motivo, não está em condições de ter as experiências correspondentes.

De acordo com o filósofo, associar o elemento pático ao processo de elaboração e transmissão do conhecimento não significa incorrer na ambiguidade estabelecida pelo subjetivismo ou pela força impositiva e persuasiva da emoção. O cinema, pensando filosoficamente, configura assertivas sobre o mundo e define sentidos e possibilidades de se compreender a realidade que devem ser problematizados. O impacto emocional proporcionado por sua linguagem afeta o indivíduo e o impulsiona a experimentar aquilo que talvez ele só conhecesse teoricamente, para facilitar o entendimento de determinado problema filosófico. A conceituação imagética proporcionada pela experiência (logopática) cinematográfica tem um valor cognitivo que dá inteligibilidade aos esquemas e aos paradigmas que definem percepções do mundo e processos de sociabilidade humana.

O uso do cinema no ensino da Filosofia é abordado por Carlos (2010) em uma reflexão introdutória acerca das bases de uma Pedagogia Crítica da Visualidade. O autor retoma a investigação de Guedin (2008, Apud CARLOS, 2010, p.17) sobre essa possibilidade para mediar a aprendizagem de estruturas cognitivas abstratas e ajudar a estabelecer um trânsito do pensamento concreto para o abstrato e vice-versa. O uso da imagem fílmica no contexto escolar teria o potencial de “[...] desenvolver imageticamente o pensamento crítico-reflexivo e interpretativo-analítico do aluno sobre a realidade concreta [...]” (CARLOS, 2010, p.17) e evidenciar a importância de uma pedagogia inscrita no marco do signo da imagem para o desenvolvimento de uma racionalidade característica do modo de ser da cultura visual contemporânea.

2.3 Modos de utilizar a montagem cinematográfica na aprendizagem escolar

A montagem cinematográfica é o procedimento de construção do discurso audiovisual de determinado filme. Entender e dominar os processos técnicos que a caracterizam é uma forma de assimilar os códigos constituintes da linguagem cinematográfica e das relações que podem ser estabelecidas entre eles, definindo o modo como um filme se comunica com o indivíduo, tanto em seu aspecto lógico quanto em sua dimensão estética, afetiva e emocional.

As formas de empregar a montagem cinematográfica no contexto da escola derivam dos modos de se apropriar do cinema como um instrumento de mediação do saber escolar. De modo geral, pode-se distinguir o uso pedagógico do cinema do *ver* e o *fazer* filmes. Enquanto o ato de ver está associado à leitura crítica da imagem fílmica, por meio da decodificação dos códigos de sua linguagem, o ato de fazer pressupõe um gesto criativo, em que a sensibilidade artística é exercitada no processo de codificação da linguagem cinematográfica. Em ambos os casos, constatamos que é possível desenvolver uma prática intencional de uma *educação do olhar* e mediar o *sentir* pelo uso da imagem fílmica.

Nas práticas de leitura crítica dos filmes, o saber da montagem cinematográfica está relacionado ao domínio da *sintaxe do cinema*, o que contribui para o processo de distanciamento necessário para identificar e analisar os sentidos e os significados propostos pelas assertivas imagéticas dos filmes. A percepção de um filme atenta à correlação estabelecida por seus elementos constituintes permite uma análise crítica muito mais profunda do que as análises mais genéricas que partem do filme *como um todo* para problematizar determinada questão. Em outras palavras, o saber da montagem cinematográfica pode e deve se associar às outras formas de saber (filosófica, semiológica, psicanalítica, sociológica etc.), para possibilitar análises mais aprofundadas que combinem diversas perspectivas na leitura crítica de uma imagem fílmica, para que seja possível elaborar um conhecimento interdisciplinar a partir de um filme.

Na experiência da criação cinematográfica, no contexto escolar, o saber da montagem cinematográfica aguça o ato de observar e, a partir dele, de filmar e construir discursos audiovisuais de modo intencional e sistemático. Ao transformar um roteiro escrito em imagens extraídas da realidade concreta, o educando experiencia emoções e sentimentos que, depois, podem ser traduzidos em articulações audiovisuais na *ilha de*

*edição*⁴. Quanto mais o educando dominar a montagem cinematográfica, mais consciente ficará das possibilidades de articular os elementos da linguagem do cinema. Assim, será mais fácil associar determinado saber escolar ao impulso criativo logopático que caracteriza o fazer cinema.

Ao educador, como mediador do desenvolvimento e da apuração do olhar do educando, cabe o papel de dominar o saber da montagem cinematográfica, pelo caráter técnico e teórico que o configura, e capacitá-lo para intervir criativamente na apropriação pedagógica da imagem fílmica no processo de ensino-aprendizagem.

3 A MONTAGEM CINEMATOGRÁFICA

A linguagem cinematográfica se constitui a partir da articulação de elementos semióticos de naturezas distintas, procedentes das técnicas do registro fotográfico, da composição plástica das cenas e das ações, da atuação dos atores e da elaboração de sons e músicas, construindo efeitos, sentidos e significados que impactam emocionalmente o espectador de um filme. Tais elementos semióticos, advindos de outras linguagens artísticas - a fotografia, o teatro, as artes plásticas e a música - constituem as chamadas *áreas do cinema*, que lidam com as especificidades e conferem materialidade às ideias e às propostas estéticas de determinado filme. São elas: a fotografia, as atuações, a arte e o som⁵.

A especificidade da linguagem cinematográfica, do modo como é abordada por Cabrera (2006), reside em sua temporalidade e espacialidade singulares, constituídas no processo de encadeamento das imagens em movimento e na articulação com os sons, o que gera uma *impressão de realidade* envolvente e provoca a imersão do espectador no espaço-tempo da narrativa apresentada. A área do cinema responsável por pensar e construir tais articulações com um propósito estético-narrativo é a montagem (ou edição), um procedimento que existe nas mais variadas artes, porquanto a expressividade de determinada linguagem artística exige um processo de seleção e

⁴ *Ilha de edição* é o nome dado ao computador que tem a capacidade de fazer edições de imagens. Com o advento do vídeo - analógico e digital - o processo de articulação de imagens e de sons passou a ser chamado também de edição, enquanto que *montagem* se referia especificamente ao trabalho com a película cinematográfica. Atualmente, com a grande parte da produção cinematográfica passou a ser feita digitalmente, ambos os nomes são utilizados para se referir ao mesmo processo.

⁵ Tal descrição não tem a intenção de esgotar todas as áreas e funções constituintes da arte cinematográfica, mas enfatizar aquelas que estão diretamente relacionadas à materialização dos elementos semióticos da linguagem do cinema. Por isso foram omitidas aqui áreas importantes, como o roteiro, a produção, a direção e a finalização, que são fundamentais para definir, estruturar e orientar a organização dos elementos audiovisuais durante a produção de um filme.

organização dos seus elementos constituintes. É o caso da organização dos parágrafos e dos capítulos de um livro, a seleção da paleta de cores e a composição de um quadro, a ordenação das notas e das melodias, a composição dos timbres musicais etc. Identificamos, igualmente, a existência da *montagem* na sistematização de linguagens e processos de natureza não artística, como a elaboração de um plano de aula, a escrita de um texto acadêmico, o planejamento de um experimento científico, a estruturação de uma palestra, a construção de uma reportagem jornalística, etc.

Mesmo no âmbito da linguagem do cinema, a *montagem* pode ser exercida nas diversas áreas já explicitadas, como para organizar os elementos de um plano⁶, ordenar as falas dos personagens, compor os objetos de cena e os figurinos dos atores, fazer a seleção musical etc. Devemos, portanto, elucidar a especificidade da *montagem cinematográfica* para reconhecer a importância de utilizá-la criticamente no contexto educativo. Para tanto, vamos investigar, mesmo que precariamente, alguns fundamentos dessa área do cinema, visando identificar seu modo de existir e as concepções que a definiram historicamente e a consolidaram como um campo fundamental para se entender o potencial do cinema como um meio de comunicação e afirmá-lo como arte.

3.1 Fragmentos históricos de teorias e usos da montagem cinematográfica⁷

Em sua investigação sobre a montagem cinematográfica como ato criativo, Mourão (2006) identifica duas vertentes principais no desenvolvimento histórico da linguagem cinematográfica: a *representação da realidade* e a *construção do artifício*. Associado a essas vertentes, constatamos o desenvolvimento de duas propostas distintas do uso da montagem: a *construção da narrativa* e a *produção de sentido*.⁸ A vocação do cinema para *representar a realidade* tem suas raízes no caráter figurativo do aparato tecnológico cinematográfico, que é um desenvolvimento da câmera fotográfica

⁶ O plano cinematográfico é entendido como o “[...] um conjunto ordenado de fotogramas ou imagens fixas, limitado espacialmente por um enquadramento (que pode ser fixo ou móvel) e temporalmente por uma duração. [...]” (AUMONT, 1995, p.38). O plano é, portanto, a unidade básica para a construção de um filme, e o princípio da montagem.

⁷ A análise a seguir não pretende contemplar a totalidade das teorias e das obras mais relevantes para se aproximar do ser da montagem cinematográfica, mas identificar, em alguns fragmentos históricos, elementos que possam evidenciar, em linhas gerais, as perspectivas de uso do cinema e os modos como a montagem cinematográfica é acionada a serviço de cada concepção.

⁸ Evidentemente tal distinção só marca a ênfase que determinadas escolas cinematográficas e artistas dão às suas produções, o que não significa que seja possível separar, de fato, uma característica da outra. Todo e qualquer filme é uma construção que produz sentidos e significados, mesmo se só forem feitos com registros documentais da realidade, pois suas narrativas são pensadas e construídas por quem o realiza, representam a realidade natural e social, ou problematizam as questões existenciais dos seres humanos.

(MARTIN, 2003). A possibilidade de registrar o real, fixando na película cinematográfica certo fragmento do tempo e do espaço, consolidou um modo fazer cinema vinculado ao referente apresentado pela realidade concreta.

O cinema documental clássico é uma expressão desse modo de se pensar e fazer cinema. Os irmãos Lumière, franceses que aparecem entre os pioneiros da arte cinematográfica, produziram um conjunto de filmes de cerca de 40 segundos a um minuto de duração⁹, em que registram situações cotidianas, como a chegada de um trem na estação, a saída dos operários de uma fábrica, o almoço de uma família etc. Embora se saiba, atualmente, que muitas dessas filmagens foram previamente combinadas, ensaiadas e refeitas, a ênfase dessas produções é o registro do real, da *vida como ela é*, que se sobrepõe à possibilidade de intervir na linguagem para construir o artifício. A montagem, nesse caso, é rudimentar e só acontece dentro do quadro fixo, uma vez que cada plano constitui a integridade do filme.

No caso do cinema ficcional clássico, dois diretores norte-americanos são reconhecidos por suas contribuições para consolidar a linguagem narrativa do cinema: Edwin Porter¹⁰ e David W. Griffith¹¹. Em ambos os casos, verificamos a construção de narrativas mais elaboradas, em que o desenvolvimento dos fundamentos da montagem superou a influência do teatro na constituição da linguagem fílmica. Os primeiros filmes ficcionais foram feitos a partir de um único ponto de vista, o do espectador de teatro em um *palco italiano*¹². A perspectiva, portanto, era um elemento central na construção do espaço narrativo fílmico. Porter e Griffith foram responsáveis por desenvolver articulações audiovisuais, visando constituir uma narrativa propriamente cinematográfica, explorando as possibilidades estéticas que os instrumentos cinematográficos oferecem.

A partir da análise de Canelas (2010) sobre os contributos da escola norte-americana para consolidar os fundamentos da montagem, constatamos que foi nesse

⁹ Alguns filmes dos Irmãos Lumière podem ser encontrados na internet. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IW63SX9-MhQ>>. Acesso em: 1. ago. 2016.

¹⁰ Assistir ao filme *O Grande Roubo do Trem* (1903), de Edwin S. Porter. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=r0oBQIWAfe4>>. Acesso em 1. ago. 2016.

¹¹ Assistir ao filme *Intolerância* (1916), de David W. Griffith. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dD11tHqow3E>>. Acesso em: 1. ago. 2016.

¹² O *palco italiano* é em formato retangular, em que o espectador assiste ao teatro de frente, como se uma das paredes de um cômodo tivesse sido retirada. Tal disposição dos elementos teatrais se assemelha, por exemplo, aos quadros renascentistas constituídos a partir da perspectiva matemática. Essa configuração imagética está presente também nos primórdios da linguagem do cinema e define, inclusive, a organização do espaço da projeção cinematográfica.

momento histórico em que se desenvolveram os recursos da linguagem do cinema, visando promover a união dos elementos lógicos de um filme e consolidar uma identidade narrativa através do efeito de continuidade temporal, espacial e emocional. Nesse contexto, emergiram as definições, as relações e as regras de funcionamento que se configuraram como convenções da *linguagem clássica* do cinema, com o objetivo de narrar, de modo compreensível e envolvente, uma história através de um filme¹³. Dentre as convenções, destacamos: a definição dos tipos de enquadramento e de movimentos de câmera, a noção de campo e de contracampo, a câmera subjetiva, o uso da montagem paralela, as concordâncias de entradas e saídas de quadros, as digressões temporais e as variações no ritmo das imagens.

A partir desses exemplos, fica evidente que a possibilidade de usar o cinema para refletir o real criou condições para o desenvolvimento de uma montagem cinematográfica que valorizasse tanto o registro do real, no caso do cinema documental clássico, quanto a construção de narrativas e significados *transparentes*, que construíssem uma *impressão de realidade* convincente o suficiente para provocar a imersão do espectador na realidade apresentada, gerando um impacto emocional e a consequente identificação com o personagem ou a situação narrada.

Tal processo de imersão e identificação com a narrativa fílmica requer o estabelecimento de um pacto prévio de *suspensão da descrença*¹⁴ entre o espectador e o filme, de modo que o indivíduo possa aceitar, voluntária e provisoriamente, como verdadeiras as premissas de uma narrativa fictícia construída de modo artificial. É esse pacto que possibilita que os sentidos e os significados construídos pelas assertivas imagéticas do cinema tenham uma pretensão de verdade, de modo que o filme possa ser utilizado para afirmar ideologias e padrões de percepção da realidade.

Outra vertente que apareceu desde o surgimento do cinema é a *construção do artifício*, que se configura como um modo de se utilizar o cinema para além do registro e da representação objetiva da realidade. Tal concepção de construção de um filme aparece na história tanto para afirmar a vocação ilusória e fantasiosa do cinema quanto para usar criticamente a produção de sentidos e a comunicação de ideias e de visões de mundo, em que o pacto de *suspensão da descrença* é rompido e revela os mecanismos

¹³ Esse modo *clássico* de organizar a linguagem do cinema se tornou o padrão de comunicação dos produtos audiovisuais das grandes indústrias do entretenimento, como Hollywood e a Globo (filmes e telenovelas).

¹⁴ Tal conceito também é utilizado no contexto da literatura e do teatro.

de construção do discurso fílmico e a impossibilidade de se elaborar um discurso *neutro* através do cinema.

Georges Méliès, ilusionista francês e um dos precursores do cinema, realizou, no início do Século XX, uma série de experimentos com montagem e intervenções na película cinematográfica, visando criar ambientes fantásticos para narrar suas histórias¹⁵. Suas experiências estéticas ficaram conhecidas como *trucagem*, um artifício de montagem precursor dos efeitos especiais cinematográficos. Os recursos de linguagem desenvolvidos pelo cineasta, como a sobreposição de imagens, a manipulação da profundidade de campo, o corte-falso (ou *jump cut*) e as intervenções na película, foram apropriados por todas as vertentes cinematográficas e utilizadas tanto como técnicas narrativas do cinema clássico quanto como recursos expressivos de tendências críticas do cinema.

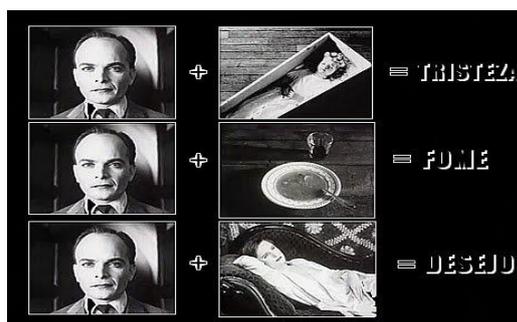
A possibilidade de utilizar o cinema como artifício para a produção crítica de sentidos foi consolidada pela escola russa do início do século. Artistas e teóricos do cinema desenvolveram os estudos de montagem baseando-se na experiência da escola norte-americana com o intuito de utilizar o cinema para provocar um impacto emocional no espectador, determinando processos psicológicos específicos e comunicando ideologias e valores de modo intencional. Tal perspectiva consolidaria o cinema como um meio de expressão artística e política. Segundo Canelas (2013, p.5),

[...] os novos cineastas soviéticos tinham uma dupla missão: por um lado, instruir as massas na história e na teoria dos seus movimentos políticos e, por outro lado, formar uma geração de jovens realizadores cinematográficos capazes de dar continuidade a esse processo.

O professor e cineasta, Lev Kuleshov, foi o autor de um importante experimento conhecido como Efeito Kuleshov (fig.1), que explicita o efeito emocional promovido pela montagem no espectador de um filme e demonstra que, no cinema, a significação resulta do encontro ou do conflito dos signos visuais unidos pela montagem.

¹⁵ Um dos filmes mais conhecidos de Georges Méliès é *Viagem à Lua* (1902). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aZfq1uE1zjI>>. Acesso em: 1. ago. 2016.

Figura 1 - Efeito Kuleshov



Fonte: Blog Lucas'Ville¹⁶

No experimento, o cineasta filmou o rosto impassível de um ator e articulou o mesmo plano com imagens distintas - uma criança em um caixão, um prato de comida e uma mulher deitada em um sofá. Os espectadores submetidos ao experimento interpretaram que o ator estava expressando diferentes emoções em cada caso - tristeza, fome e desejo, respectivamente - evidenciando os efeitos emocionais que foram construídos pela montagem cinematográfica. Canelas (2013, p.6) assevera que

[...] o confronto desses planos propicia um terceiro nível de significado que é criado na mente do público. O sentido de um plano depende de sua interação com os restantes dos planos, e o sentido dessa interação entre os diversos planos depende dos desejos e das emoções do público.

O choque promovido pela montagem como estratégia de produção de sentido é teorizado e demonstrado pelo professor e cineasta Sergei Eisenstein, que se notabilizou por elaborar teoricamente os fundamentos de uma teoria da montagem cinematográfica. Propondo uma montagem de atrações em contraponto a uma montagem construtiva ou narrativa¹⁷, Eisenstein (1990) entendia que a imposição de um elemento novo na sucessão de planos provocaria choques emocionais no espectador e estimularia sua percepção dos elementos, das ideias e das concepções de mundo que criam as condições para se construir uma imagem ou discurso audiovisual. A esse respeito, Mourão (2006, p.235) afirma:

¹⁶ Disponível em <<http://lucassville.blogspot.com.br/2011/04/cinema-alma-transgressao-afetiva.html>> Acesso em 23 set. 2016.

¹⁷ Tal modo de se trabalhar a montagem cinematográfica também pode ser chamado de montagem dialética. Ao longo de seus estudos sobre o assunto, Eisenstein identificou outros modos de existir da montagem, como: a montagem métrica, a rítmica, a tonal, a harmônica e a intelectual.

[...] Dessa maneira, o reflexo deixa de ser, no cinema de Eisenstein, uma "impressão de realidade". A percepção que o espectador tem do filme ultrapassa a noção de "mundo real". Esse significado é produzido pela montagem no momento em que ela irá promover a junção entre o imaginário proposto pela ação interior, a história narrada, e o imaginário do espectador, chegando assim ao "real" do reflexo. No decorrer da história do cinema, podemos encontrar vários exemplos onde esse procedimento é explicitado, seja em filmes considerados de vanguarda, como em filmes eminentemente clássicos, na sua estrutura narrativa. O diferenciador será o estilo de montagem.

Na breve análise a respeito das diferentes concepções de cinema e os respectivos tipos de montagem que as caracterizam, buscamos evidenciar como o saber da montagem está diretamente associado à apreensão da natureza própria da linguagem cinematográfica e define os diferentes aspectos e efeitos que constituem a experiência da imersão de um espectador em um filme. Tais saberes são fundamentais para o cinema se apropriar de um contexto educativo, sobretudo quando se pretende trabalhar com o cinema para promover a conscientização dos educandos. Veremos, nos exemplos que seguem, como a montagem cinematográfica pode ser apropriada criticamente na mediação do saber escolar.

4 UMA EXPERIÊNCIA POSSÍVEL: *INVENTAR COM A DIFERENÇA*

O projeto *Inventar com a diferença* se notabilizou por elaborar um método para inserir a criação cinematográfica no contexto do ensino público brasileiro. Esse método, baseado nas experiências do projeto francês La Missión¹⁸, foi implementado em escolas municipais e estaduais de todo o país, relacionando o ato de ver (formação de repertório e leitura crítica da imagem fílmica) com o ato de fazer cinema (sensibilização à criação cinematográfica), orientado pelo horizonte temático e conceitual dos direitos humanos (MIGLIORIN, 2014). O objetivo do curso foi de criar filmes-cartas no formato curtagem. Um filme-carta se caracteriza como uma estratégia estética e expressiva de *escrever com o cinema*, que pressupõe um remetente que diz algo ao destinatário, que, no contexto do projeto, eram os próprios estudantes das escolas participantes,

¹⁸ O projeto La Mission (2000-2005) foi um programa do governo francês, que articulou uma parceria entre o Ministério de Educação e Cultura da França, contou com a consultoria do professor e cineasta Alain Bergala e consistiu na organização dos procedimentos e na elaboração dos materiais necessários para implementar o cinema nas escolas francesas como expressão artística.

estabelecendo uma rede de comunicação entre as escolas públicas do país através do cinema.¹⁹

Ao relacionar a análise de dois filmes-cartas produzidos nas escolas do município do Conde/PB, verificamos como as estratégias de montagem de cada um deles, ao criar condições para a emergência de efeitos, sentidos e significados, contribuíram (ou não) para mediar os saberes relacionados aos direitos humanos. Vale ressaltar que, devido ao distanciamento em relação ao processo de produção dos filmes e seus desdobramentos concretos, não se trata da investigação dos modos de realizá-los, mas de uma análise a partir de suas evidências empíricas, realçando os elementos da montagem que permitam estabelecer práticas pedagógicas que estimulem a reflexão crítica sobre o mundo.

4.1 Pai do Mangue, dos educandos da Escola Municipal Antônio Bento da Silva²⁰

O filme inicia com o relato de uma professora do colégio sobre uma entidade espiritual, o Pai do Mangue, que costuma assustar os moradores da região. A professora conta sua experiência pessoal segurando uma fotografia de si mesma quando era mais jovem. Quando termina o relato, a entrevistada diz que os benefícios do mangue a fazem superar o medo de voltar a encontrar o Pai do Mangue.

Nas últimas frases da professora, a imagem desloca o ponto de vista para o interior de um jereré, imerso na água do mangue. Um canto tradicional entoava frases de situações cotidianas, enquanto as imagens ora registram o trabalho no mangue, ora mergulham e revelam as profundezas de suas águas verdes.

4.2 Rick Charles, dos educandos da escola Maria Eunice do Egito Souza²¹

O filme começa com o registro de uma brincadeira de roda, em que as crianças cantam e encenam para a câmera a dinâmica da brincadeira. Em seguida, uma sequência de vozes infantis relata a história do Assentamento Rick Charles - as lutas, os reveses e as conquistas de seus antepassados - enquanto as imagens apresentam fragmentos de fachadas, varandas, do interior das casas e alguns moradores do local.

No término do relato, uma voz infantil fala em nome de todos os alunos e demonstra a satisfação de conhecer e apresentar a história de seu assentamento. Na

¹⁹ Para obter mais informações sobre as experiências do projeto, ver: MIGLIORIN, Cezar. Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Azougue, 2015.

²⁰ Filme disponível em: <<https://vimeo.com/102222040>>. Acesso em: 1. ago. 2016.

²¹ Filme disponível em: <<https://vimeo.com/102187621>>. Acesso em: 1. ago. 2016.

imagem, as crianças dançam uma ciranda de mãos dadas. Uma música instrumental animada marca o corte da imagem para o ponto de vista de uma câmera que, provavelmente, está nas mãos de uma das crianças, que caminha junto com as outras em meio à natureza, até mergulharem no rio e brincarem dentro d'água.

4.3 Evidenciando os recursos da montagem

Constatamos que os dois filmes descritos são documentários que abordam determinados aspectos da memória e do modo de vida local. Enquanto o filme *Pai do Mangue* parte do individual (memória pessoal) para o universal (relação da comunidade com o mangue), o *Rick Charles* apresenta um sujeito coletivo (as crianças da comunidade), que irá conduzir a digressão histórica através da narração, ao mesmo tempo em que localiza e *atualiza* a memória narrada ao contrapor-la com as imagens atuais do assentamento.

A ênfase dada à referência ao real presente nesses exemplos não os constituem, necessariamente, como filmes narrativos ou explicativos clássicos, porquanto eles se aproximam mais do que poderíamos chamar de *filmes-ensaios*. Nesses dois exemplos, podemos identificar os artifícios construídos pelos realizadores que permitem à narrativa fílmica expandir o leque de sentidos e significados em decorrência das articulações da montagem. Vejamos, por exemplo, como esse processo se dá na construção das personagens e na organização do tempo e do espaço em cada filme.

No caso do filme *Pai do Mangue*, a opção de revelar a personagem, enquanto relata sua história, dá ênfase à memória individual que nos é apresentada (corroborada pela presença da fotografia em sua mão). O espaço-tempo, construído nesse momento da narrativa, referencia-se na presença corporal da personagem e se relaciona com as imagens mentais construídas por meio de seu relato subjetivo. Quando a entrevistada muda a natureza do seu relato, saindo da memória pessoal e enfocando os benefícios do mangue, o fluxo da imagem dá um salto qualitativo: no lugar da personagem, a imagem do ponto de vista da água do mangue. Os cantos que seguem completam o processo de deslocamento da estrutura espaço-temporal até então consolidada. Do espaço da escola ao interior do mangue. Do relato individual ao canto que atravessou as gerações. Do corpo individualizado, com memória e densidade psicológica, ao corpo genérico imerso no corpo da natureza. Do relato da crença ao registro do trabalho, do medo à confiança nos benefícios da natureza. Tal articulação audiovisual faz emergirem novos sentidos e significados possíveis e consolida a relação entre o individual e o universal.

No filme *Rick Charles*, a ênfase não é à construção de um personagem individualizado, mas a um sujeito coletivo, representado pelo conjunto das crianças. Essa construção da infância se materializa no filme através do registro da brincadeira de roda e se sustenta porquanto a narração que segue é apresentada como coletiva, em decorrência da alternância de vozes infantis. O processo descrito anteriormente se repete aqui, mas se vale de outros recursos estéticos e narrativos: o relato histórico e a sequência de imagens que o acompanham deslocam a estrutura de espaço-tempo construída inicialmente e amplia as possibilidades de gerar sentidos e significados. Em meio às imagens documentais da natureza e dos moradores da comunidade, uma se destaca pelo choque que provoca em relação às demais: uma criança caminha sozinha em meio à plantação. Tal artifício insere, no conjunto dos registros documentais e no relato histórico, um *conceito-imagem*: a infância da comunidade, reafirmando a presença do sujeito coletivo que sustenta a narrativa fílmica, e estabelecendo uma relação entre o passado (relato histórico), o presente (imagens documentais) e o futuro (as novas gerações do assentamento).

O uso da trilha no final do filme evidencia uma diferença de abordagem entre os dois exemplos analisados. Enquanto o filme *Pai do Mangue* opta pela articulação com um canto tradicional dos moradores da própria comunidade, o filme *Rick Charles* insere uma música instrumental alegre, recontextualizando-a na medida em que ela passa a interagir com os sentidos e os significados até então construídos pelo filme. Enquanto a escolha do primeiro exemplo pode ser vista como uma afirmação da cultura local, da tradição popular e do contato do seu povo com sua terra, o segundo exemplo recorre a uma articulação que sugere um efeito estético de leveza e de alegria. Poderíamos dizer que a opção por uma música *descontextualizada* da realidade social local resulta em uma abordagem mais superficial do ponto de vista histórico-cultural? Ou o efeito resultante de tal articulação audiovisual, no contexto do filme, está carregado de significados existenciais?

Essas questões remetem às implicações éticas e estéticas que estão presentes na construção de um discurso fílmico, na medida em que a montagem possibilita a apropriação e a recontextualização do outro para elaborar outros pontos de vista. Nesse aspecto, o “reflexo do real” e o “real do reflexo” (MOURÃO, 2006) se entrelaçam, e é nessa dobra provocada pelo significante autorreferente da linguagem cinematográfica que se torna possível trabalhar conscientemente com o signo visual fílmico no contexto educativo, porquanto o cinema passa a mediar a relação cognitiva com o mundo.

Embora não seja possível constatar se houve, de fato, uma aprendizagem dos saberes relativos aos direitos humanos, através da realização dessas práticas, certamente podemos afirmar, pela análise da montagem dos filmes, que os envolvidos se preocuparam em construir um discurso que apresentasse, de forma poética e lúdica, os traços históricos e culturais da comunidade, e valorizasse os costumes locais e sua vinculação à natureza. Tal experiência tem um valor cognitivo na medida em que imprime na consciência de cada educando saberes que poderão facilitar a aprendizagem de valores como a cidadania e o respeito às diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, demonstramos como o saber da montagem pode ser acionado para a prática de uma reflexão aprofundada sobre a construção dos discursos audiovisuais e contribuir tanto para a leitura crítica das imagens quanto para a criação fílmica no contexto escolar. Aproximar-se do ser do cinema, através do saber da montagem, foi uma estratégia tão eficaz quanto outras perspectivas tradicionalmente consolidadas, como a abordagem histórica, a semiológica, a filosófica, a psicanalítica ou a sociológica. No que se refere ao aspecto educativo do uso do cinema, tal saber é uma via de acesso possível ao conhecimento das teorias e das concepções da arte cinematográfica e à apropriação dos códigos de linguagem e dos procedimentos técnicos necessários à elaboração de um filme, na perspectiva de capacitar o educador para utilizar as imagens fílmicas de modo criativo e crítico, como objeto de mediação do saber escolar.

Embora tenha sido feita de modo breve e precário, a análise descritiva, de caráter arqueológico, demonstrou ser uma abordagem eficaz para se investigar a emergência do saber da montagem cinematográfica. Uma ampliação do estudo, nessa direção, poderia incluir outras teorias do cinema, a história das escolas cinematográficas e as concepções educativas relativas ao uso das artes no contexto escolar, contemplando aspectos importantes para o entendimento do assunto que ficaram de fora devido aos limites impostos pelo contexto de produção deste texto.

ABSTRACT

This article aims to investigate the emerging pedagogical possibilities of using film editing in the educational context. It's intended to investigate the statement of film editing, its constituent elements, the operating rules, the main theoretical aspects and ways of building the filmic discourse, in order to identify, among the findings, the elements

that indicate the possibilities of the pedagogical appropriation of film editing in critical and emancipatory educational practices. The undertaken descriptive analysis will provide the basis to explicit such possibilities from the analysis of two short-films produced in the context of project *Inventar com a Diferença*, carried out in 2014. As a result of an initiative developed by the Universidade Federal Fluminense (Fluminense Federal University), in partnership with the Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (Secretary for Human Rights of the Republic's Presidency), the purpose of the project was to train and monitor educators from the country's public schools to make audiovisual works with students on the theme 'Cinema and Human Rights'.

Keywords: Visual Culture. Filmic image. Knowledge Mediation.

REFERÊNCIAS

- AUMONT, Jacques. *A estética do filme*. São Paulo: Editora Papyrus, 1995.
- CABRERA, Julio. Ciência e Filosofia: para uma crítica da razão logopática. In: CABRERA, Julio. *O cinema pensa: uma introdução à Filosofia através dos filmes*. Trad. Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, 2006. p. 15-48.
- CANELAS, Carlos. Os fundamentos históricos e teóricos da montagem cinematográfica: os contributos da escola norte-americana e da escola soviética. *Biblioteca online de Ciências da Comunicação*, Lisboa: Instituto Politécnico da Guarda; 2010. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-canelas-cinema.pdf>>. Acesso em: 18. ago. 2016.
- CARLOS, Erenildo João. Letramento: um conceito ainda precário. *Conceitos*, João Pessoa, n. 6, p. 23- 32, 2001.
- _____. Sob o signo da imagem: outras aprendizagens, outras competências. In: CARLOS, Erenildo João (Org.). *Educação e visualidade: reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, p. 13-35.
- _____. Introdução: por uma pedagogia crítica da visualidade. In: CARLOS, Erenildo João (Org.). *Por uma pedagogia crítica da visualidade*. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 11-25.
- _____. Pedagogia crítica da visualidade: assinalações e perspectivas. In: CARLOS, Erenildo João. (Org.). *Educação e cultura visual: aprendizagens, discursos e memórias*. 1 ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, p. 19-43.
- EISENSTEIN, Sergei. *A forma do filme*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1990.
- GHEDIN, Evandro. *Ensino de Filosofia no ensino médio*. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARTIN, Marcelo. *A linguagem cinematográfica*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- MIGLIORIN, Cezar. *Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos*. Niterói: Editora da UFF, 2014.
- MOURÃO, Maria Dora Genis. A montagem cinematográfica como ato criativo. *Significação: Revista de Cultura Audiovisual*, São Paulo: v. 33, n. 25, p. 229-250, junho

2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/65628>>. Acesso em: 18. ago. 2016.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo: v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2016.