



salto
para o futuro



Cinema e educação: um espaço em aberto

Ano XIX – Nº 4 – Maio/2009

SUMÁRIO

CINEMA E EDUCAÇÃO: UM ESPAÇO EM ABERTO

| | |
|--|-----------|
| Aos professores e professoras | 3 |
| <i>Rosa Helena Mendonça</i> | |
| Apresentação da série: Cinema e educação: um espaço em aberto | 4 |
| <i>Laura Maria Coutinho</i> | |
| Texto 1 – Cinema: linguagem e gramática | 11 |
| Direito de ir...ou...vir... | |
| <i>César Lignelli</i> | |
| Texto 2 – Cinema: educação e ideologia | 19 |
| O foco na metáfora: as imagens do cinema | |
| <i>Adriana Moellmann</i> | |
| Texto 3 – Cinema: temas contemporâneos | 27 |
| Imagens e sons: a construção de uma linguagem | |
| <i>Patrícia Barcelos</i> | |

CINEMA E EDUCAÇÃO: UM ESPAÇO EM ABERTO

Aos professores e professoras,

“Minha vida daria um filme”! Quem nunca disse essa frase ou, ao menos, pensou nela uma vez que fosse... E o que essa afirmativa traduz? De um lado, podemos pensar que o cotidiano reserva surpresas e experiências que gostaríamos de compartilhar com outras pessoas ou com o maior número de pessoas possível, além daquelas que fazem parte do nosso círculo familiar, de amizade, de trabalho. Por outro, traz embutida a ideia de que cinema é arte que ajuda a dar sentido à vida, que a torna interessante a ponto de conquistar os espectadores, fazendo-os refletir sobre a originalidade da experiência humana. Por mais comum que uma história possa parecer, ela nunca será a mesma quando contada e recontada nas telas. Cinema é a arte da singularidade, de narrar com originalidade uma história, seja ela inspirada em fatos reais ou de ficção. E é talvez por isso que nos identificamos tanto com as histórias, sorrimos e choramos com os personagens, acompanhamos, às vezes quase sem fôlego, as imagens em sequência, voltamos ao passado, projetamos o futuro.

“Não conta o fim do filme”! Essa é outra recorrência quando a conversa gira em torno dos fil-

mes, indicando que não só a história é importante no cinema, mas também a maneira de contá-la e o modo de vê-la: a sala escura, todos os sentidos aguçados e, em especial, o olhar.

Para Laura Coutinho, na apresentação desta série, ver um filme pode significar a busca de um mundo que é revelado pelo esforço de recuperação, não do sentido original, mas de outros sentidos possíveis.

Acreditando também que é possível “aprender a ver”, o Salto para o Futuro tem se dedicado a debater com os educadores, em várias séries de programas, a linguagem cinematográfica, sua gramática específica, as muitas possibilidades de fruir e fazer cinema na escola.

A série *Cinema e educação: um espaço em aberto* convida mais uma vez os professores e as professoras para “sessões de cinema na escola”. Esperamos que a leitura dos textos desta publicação e a audiência/participação da/na série televisiva seja inspiradora de novas e instigantes produções. Boa leitura e bons filmes!

Rosa Helena Mendonça¹

1 Supervisora pedagógica do Programa Salto para o Futuro.

APRESENTAÇÃO

CINEMA E EDUCAÇÃO: UM ESPAÇO EM ABERTO

Laura Maria Coutinho¹

A proposta da série *Cinema e educação: um espaço em aberto* é discutir o cinema e a educação trazendo, para o programa Salto para o Futuro/TV Escola, alguns dos múltiplos pontos de intercessão possíveis entre essas duas manifestações culturais. E, sobretudo, ressaltar o papel do professor, tomado aqui como um construtor de sentidos.

Podemos pensar que a escola está para a educação como a sala escura está para o cinema. Fica logo evidente, se olharmos para esses espaços, que um é do mundo da luz, claro, visível. O outro é do mundo das sombras, da penumbra, do escuro. Esses dois espaços condicionam a forma da nossa presença em cada um deles. Para entrar na escola é preciso cumprir algumas formalidades. Comprovamos nossa idade por meio de documentos legais, comprovamos nosso conhecimento por meio de testes e outras formas que nos permitem atravessar seu vestíbulo. Por isso, os vestibulares e outras formas de ingresso.

Uma vez dentro da escola, tudo parece concorrer para a clareza, para a objetividade. A

escola faz parte desse mundo apolíneo, que busca a luz, a harmonia, a uniformidade, e para isso precisa de propósitos claros e metas a serem cumpridas, em tempos estabelecidos. Alunos - que pela etimologia da palavra podem ser compreendidos como seres carentes de luz -, são agrupados em turmas, obedecendo a critérios, principalmente, cronológicos. A escola é a instituição social eminentemente regida pela seriação, pela linearidade, pelos currículos, ou seja, por caminhos estabelecidos, por metas a serem alcançadas por todos, ao mesmo tempo. É também obrigatória. Está inserida em um sistema de educação pensado para todo o país e deve obedecer a grandes parâmetros, por isso os Parâmetros Curriculares Nacionais. Mas, ainda assim, pode ser também um espaço de convivência, de encontro do outro, das parcerias. Ao professor cabe trabalhar esses aspectos lineares, objetivos, mas, também, buscar outras formas de convivência humana, trazendo para a escola outras dimensões possíveis, outras linguagens. O cinema é uma delas.

Então, vamos ao cinema. Para ir ao cinema,

1 Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Consultora da série.

é preciso apenas dirigir-se a uma sala de projeção, comprar um ingresso, e entrar. Quando e onde quiser. Ou puder. É possível, ainda, alugar um filme na locadora ou baixá-lo na internet. O cinema, sob esses aspectos, fica fora desse controle que a sociedade exerce sobre as pessoas, em relação ao que devem ou não aprender².

O cinema acontece, preferencialmente, em salas escuras; imagens precisam de um foco de luz para iluminarem-se em telas claras.

O cinema é feito para grandes massas, é pensado para grandes segmentos, não se insere em muitas classificações, embora encontremos filmes destinados a crianças, jovens, adultos. Mas, essa é apenas uma indicação, jamais uma obrigatoriedade. O cinema precisa ser pensando como arte. E arte precisa ser pensada como uma dimensão da experiência humana que transcende os limites da inteli-

bilidade apenas racional. Arte evoca, antes de tudo, a emoção – do latim *emovere*, colocar em movimento. Ao colocar imagens e sons em movimento, o cinema, e cada filme em particular, faz aflorar as emoções, percebidas por meio dos sentidos, todos os sentidos, embora tocados pela visão e pela audição. O cinema propõe outras formas de percepção e, portan-

to, de construção de subjetividades. Cada um constrói a sua própria percepção e pode expressá-la em ambientes que favoreçam a troca de pontos de vista. Ao conhecer o ponto de vista do outro, o meu, será, com certeza, enriquecido. Embora o olhar possível ao cinema seja sempre construído pelo ponto de vista único das câmeras

O cinema propõe outras formas de percepção e, portanto, de construção de subjetividades. Cada um constrói a sua própria percepção e pode expressá-la em ambientes que favoreçam a troca de pontos de vista. Ao conhecer o ponto de vista do outro, o meu, será, com certeza, enriquecido.

de filmagem e a partir da perspectiva como construção da imagem fotográfica.

Na arte, “a transição para a perspectiva marcou, portanto, uma transição não só na representação como também na recepção da imagem. Assim como o olho físico passou a

2 Sobre essa temática ver os temas já tratados nas séries do Salto para o Futuro: Diálogos cinema e escola, 2003; Refletindo sobre a linguagem do cinema, 2005; Cinema documentário e educação, 2007.

preponderar sobre o 'olho interior' da alma como órgão artístico gerativo, assim também o olho físico tornou-se o principal órgão receptivo" (Werthein, Margaret. *Uma história do espaço de Dante à Internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p.82.)

A escola e a sala de aula podem propiciar esse espaço de troca e de construção coletiva de sentidos. Suely Rolnik (1997), em seu texto "Uma insólita viagem à subjetividade – fronteiras com a ética e a cultura", diz: "convocaremos, de nosso olho, uma certa potencialidade que classificarei de 'vibrátil', que faz com que o olho seja tocado pela força do que vê".

Cinema e filmes em sala de aula precisam ser vistos com atenção, é ela que vai nos conduzir ao mundo das imagens e suas possibilidades sensitivas. Precisam ser ouvidos com atenção: os sons constroem outras formas de percepção. Além de serem complemento para as imagens, os sons evocam outros sentidos; muitas imagens somente

ganham inteligibilidade com o som que as acompanha, sem ele perdem a força e não podem fazer vibrar a visão. Algumas vezes, os sons podem se descolar das imagens do filme e ganhar outras formas de veiculação. São muitas as trilhas sonoras de filmes, novelas, seriados, que ganham vida própria, para além dos filmes.

Na arte, "a transição para a perspectiva marcou, portanto, uma transição não só na representação como também na recepção da imagem. Assim como o olho físico passou a preponderar sobre o 'olho interior' da alma como órgão artístico gerativo, assim também o olho físico tornou-se o principal órgão receptivo."

No nosso país, não ir ao cinema ou não assistir a filmes não é considerado desobediência civil. Não ir à escola sim. E, talvez por isso mesmo, a escola possa tornar-se um lugar de cinema e reunir, no espaço da sala de aula, arte e educação como processos, criando

novos métodos de assimilação de múltiplas manifestações culturais. A escola contribui, assim, não apenas para a veiculação de conteúdos, mas para a construção de uma outra forma de inteligibilidade do mundo, por meio de imagens e sons em movimento expressos nos inúmeros filmes a que o professor pode recorrer para compor suas aulas.

Apesar da aparente antinomia sala de aula e

sala de cinema, é sempre possível e desejável uma aproximação entre cinema e escola, para além da perspectiva da obrigatoriedade e da liberdade. Há inúmeros caminhos possíveis de integração dessas duas manifestações culturais.

Sob a ótica do cinema, cremos que os filmes, na escola e fora dela também, poderiam ser pensados a partir de duas visões. A do cineasta italiano, Rossellini, para quem “as coisas estão aí, para que manipulá-las” e a do russo Eisenstein, para quem “as coisas estão aí, é preciso manipula-las” (Metz, 2006)³.

Isso posto, a proposta é a de pensarmos que o cinema expressa sempre realidade e ficção. Portanto, as posições apresentadas acima não podem ser radicalizadas. Mas percebidas em tensão. Dessa tensão, resulta a linguagem do cinema, que para Pasolini (1982) é a língua da realidade. Mas, nem sempre expressa a realidade como verdade pura e simples.

Os cineastas acima citados apresentam dois pontos de vista sobre o cinema. Para o primeiro, *grosso modo*, a realidade “falaria” por si; para o segundo, o fluir do mundo, no cinema, precisa acontecer sempre a partir de um ponto de vista construído pelo olhar do cineasta.

Para efeito da discussão que procuramos empreender, ao professor cabe apropriar-se dessa linguagem que acontece sempre nessa tensão entre esses dois pontos de vista, entre o real e o fantasioso, entre a realidade e a ficção. Todo filme expressa sempre uma realidade possível ao homem, mesmo que construído como ficção e expressando o ponto de vista de um diretor. Mesmo os documentários, que procuram aproximar-se e apreender a realidade, a vida como ela é, apresentam sempre a visão de seu realizador.

Ao professor cabe escolher, aceitar indicações. Toda escolha pressupõe critérios, desejos, metas. Filmes são plenos de sentidos, carregam com eles uma multiplicidade infinita de significados. Oferecem à educação muito mais do que apenas conteúdos a serem discutidos. Assim, sempre, podem extrapolar os currículos.

Podemos ver o cinema como linguagem e cada filme em particular como a expressão de um espaço-tempo. Cada filme pode ser tomado como uma alegoria de um espaço-tempo. Filmes carregam em si um momento na história, uma temporalidade, embora aconteçam sempre no tempo presente da projeção.

O professor, ao ir em busca dos filmes, vai em busca de uma linguagem. Linguagem

que carrega, em cada expressão fílmica, múltiplos sentidos. E precisa ser vista sempre com olhos do presente. Pensamos que o papel de um professor que traz para sua sala de aula um filme é o de construir novos sentidos a partir de uma obra completa, mas nem por isso fechada. É leitura, o visionamento que permitem, a partir daí, a busca de novos sentidos. Nessa acepção, a tarefa de professor pode se aproximar da tarefa do tradutor.

A tarefa do tradutor é o prefácio, de mais ou menos 15 páginas, escrito por Benjamin, em 1923, que introduz sua própria tradução de Charles Baudelaire (Lages, 2002.)

Para Walter Benjamin, quem busca uma nova leitura, uma nova tradução, pode encontrar sempre novos sentidos que não estão transparentes, explícitos nos textos, escritos, sonoros, imagéticos, fílmicos.

Assim, ver um filme pode significar a busca de um mundo que é revelado pelo esforço de

recuperação, não do sentido original, mas de outros sentidos possíveis. Os sentidos que o filme encerra somente podem ser revelados no intervalo entre a intenção de exibí-lo e a exibição. Essa passagem de tempo-espço, construtora de sentidos, ocorre no interior de muitas histórias convergentes, a do filme, a do professor, a dos alunos. A grande tarefa do professor é a de saber situar o

filme conferindo a ele um sentido dentro do sentido maior da educação que deseja realizar, seja sob que temática for. Com isso, filmes na escola e na sala de aula serão sempre para vivificar o tempo de todos, e o de cada um, jamais para matá-lo. Desdobra-

mos a temática desta série em três grandes temas: linguagem, ideologia, realização, a partir dos textos que dão subsídios para a discussão nos programas da série:

TEXTOS DA SÉRIE CINEMA E EDUCAÇÃO: UM ESPAÇO EM ABERTO⁴

A proposta da série *Cinema e educação: um*

Para Walter Benjamin, quem busca uma nova leitura, uma nova tradução, pode encontrar sempre novos sentidos que não estão transparentes, explícitos nos textos, escritos, sonoros, imagéticos, fílmicos.

4 Estes textos são complementares à série Cinema e educação: um espaço em aberto, com veiculação de 11 a 15 de maio de 2009, no programa Salto para o Futuro/TV Escola (MEC).

espaço em aberto é buscar alguns pontos de intercessão entre essas duas manifestações culturais. Além de analisar aspectos da linguagem cinematográfica e sua gramática intrínseca, busca-se também, a partir de uma perspectiva histórica, analisar espaços

de confluência entre cinema e escola. A discussão abrange temas contemporâneos, que são tratados tanto nos ambientes escolares quanto cinematográficos, contribuindo, assim, para a formação cidadã de alunos e professores.

TEXTO 1: CINEMA: LINGUAGEM E GRAMÁTICA

DIREITO DE IR...OU...VIR...

Ao tratarmos de linguagem audiovisual, buscamos enfatizar o som, ou seja, nos audiovisuais, a dimensão áudio. Quase sempre, quando tratamos de cinema e de audiovisual,

a ênfase recai sobre a imagem, sobre a dimensão visual. Este texto do primeiro programa propõe uma reflexão buscando realçar os sons, as sonoridades, o caminho do som.

TEXTO 2: CINEMA: EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA

O FOCO NA METÁFORA: AS IMAGENS DO CINEMA

Ao tratamos de ideologia, buscamos aproximar a dimensão da construção das ideias com as metáforas. Assim, ideologia aqui enfatiza a própria construção da lingua-

gem, considerada como um momento que se realiza em magia, estética e política. Este é o foco do texto do segundo programa da série.

TEXTO 3: CINEMA: TEMAS CONTEMPORÂNEOS

IMAGENS E SONS: A CONSTRUÇÃO DE UMA LINGUAGEM

Uma das formas de apropriação da linguagem audiovisual, nas escolas, pode se dar por meio da realização de oficinas. O texto do terceiro programa apresenta um breve relato da realização de uma oficina, no espaço de sala de aula.

Os três textos acima referidos também oferecem subsídios para os temas abordados no quarto programa (Outros olhares sobre cinema e educação) e para as discussões em pauta no quinto programa da série (Cinema e educação em debate).

BIBLIOGRAFIA:

METZ, Christian. *A significação no cinema*. São Paulo: Perspectiva, 2006. p. 51.

PASOLINI, Píer Paolo. *Empirismo Herege*. Lisboa: Assírio e Alvim, 1982.

LAGES, Susana Kampff. *Walter Benja-*

min: tradução e melancolia. São Paulo: EdUSP, 2002.

ROLNIK, Suely. “Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura”. In: LINS, Daniel S. *Cultura e subjetividade: saberes nômade*s. Campinas-SP: Papirus, 1997.

TEXTO 1

CINEMA: LINGUAGEM E GRAMÁTICA

DIREITO DE IR...OU...VIR

César Lignelli¹

Imaginem um recurso tecnológico que lhes permita perceber o mundo em 360º, diversos planos, perpassando até obstáculos sólidos e que, além do mais, não desliga nem precisa recarregar a bateria. Por meio dele é possível a vivência de deleites visionários, gustativos e olfativos, ocorrendo isolados ou conjuntamente em nosso organismo. Esse aparelho também permite uma múltipla captação de códigos e demais informações soltas no espaço em simultaneidade de processamento. Quando preciso ou desejado, permite direcionar o foco de atenção a informações específicas, mesmo que sejam mais sutis ou estejam distantes espacialmente do nosso corpo. Ainda, caso nossa visão seja parcialmente interrompida ou prejudicada, esse apetrecho instantaneamente potencializará seu grau de percepção do meio. Outra peculiaridade deste equipamento é que, apesar de possuir características como as citadas acima, ao se relacionar com cada indivíduo permite percepções diferenciadas em distintos aspectos.

O quanto uma máquina como esta nos auxiliaria em nosso cotidiano é algo que parece inestimável. Nossa percepção do meio se ampliaria astronomicamente. Poderíamos nos prevenir de ameaças, ao mesmo tempo em que potencializaria nossa coragem, uma vez que teríamos mais domínio sobre o que estaria acontecendo em nosso entorno em todas as direções. Além do mais, nos permitiria estabelecer um diálogo mais intenso com o meio, ampliando nossa capacidade de composição e até de criação².

Sem dúvida, caso exista esse equipamento, e é claro, seja comercializado no país, trata-se de um artefato envolvendo tecnologia de ponta, o que, possivelmente, o tornaria inacessível, em função do preço, à grande parte da população. Com certeza, um produto elitizado, não?

Não. Todos nascem com esse equipamento. No entanto, em aproximadamente um a três recém-nascidos de cada 1.000 nascimentos, o

¹ Professor efetivo do Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia e Doutorando em Educação – Universidade de Brasília.

² Composição e criação são diferenciadas no âmbito deste trabalho a fim de obter maior precisão desses termos, por vezes confundidos no âmbito do ensino das artes. Nessa perspectiva, composição se configura como uma organização e combinação pessoal de materiais sonoros e/ou visuais com qualidades diversas. Quando essa composição resulta em obra com traços de originalidade, configura-se como criação.

aparelho apresenta alguma deficiência³. Ou seja, a grande maioria da população já nasce com esse apetrecho em perfeito estado. Trata-se do ouvido, sistema preciso e delicado, composto por aspectos físicos, mecânicos e químicos que, além de tudo acima citado, ainda nos propicia o equilíbrio.

Ao ler os três primeiros parágrafos, você instantaneamente acusou que se tratava da audição? Não? Então, tal fato nos conduz a outra pergunta. Se nossa audição nos propicia o descrito anteriormente,

como podemos não identificá-la no ato da exposição de suas características?

Algumas evidências quanto à peculiaridade dos sons e da contemporaneidade podem nos auxiliar na reflexão sobre essa pergunta. Da perspectiva do lugar dos sons na produção de sentido, podemos associar as esferas

Da perspectiva do lugar dos sons na produção de sentido, podemos associar as esferas acústicas a uma espécie de reflexo da sociedade, evidenciando mecanismos socioculturais atrelados a valores e relações de poder.

acústicas a uma espécie de reflexo da sociedade, evidenciando mecanismos socioculturais atrelados a valores e relações de poder. Por exemplo: convencionalmente, alarmes e buzinas nos conduzem a estados de alerta. Enquanto a elevação de intensidades vocais,

a presença de sirenes, a utilização de potentes aparelhos de reprodução de áudio em veículos e residências e os sinos das igrejas podem estar associados à delimitação de espaços geográficos e/ou de valores e/ou de poder, por meio dessas manifesta-

ções sonoras.

Podemos ir além do acima exposto e defender que 'o que está por vir' surge antes pela audição, ou seja, a partir dos sons característicos de um determinado contexto pode-se prever como será essa sociedade, no tocante a valores e organização, em um futuro próximo⁴.

3 SPADA, Alessandra; CARVALHO, Renata M. M.; COSTA, Teresa Z. da. Programa de Triagem auditiva neonatal - Modelo de implementação. Arquivos Internacionais de Otorrinolaringologia. Ano 2004, v. 8, n. 1. http://www.arquivosdeorl.org.br/conteudo/acervo_port.asp?id=2632 Composição e criação são diferenciadas no âmbito deste trabalho a fim de obter maior precisão desses termos, por vezes confundidos no âmbito do ensino das artes. Nessa perspectiva, composição se configura como uma organização e combinação pessoal de materiais sonoros e/ou visuais com qualidades diversas. Quando essa composição resulta em obra com traços de originalidade, configura-se como criação.

4 Jacques Attali é economista e escritor profícuo sobre diversos temas, incluindo sociologia, economia e também romances e biografias. Em *Noise The Political Economy of Music* (1985) defende, entre outros temas, que a partir dos sons característicos de um determinado contexto pode-se prever como será essa sociedade, no tocante a valores e organização.

Consideremos a drástica mudança da paisagem sonora no Ocidente das culturas medieval, renascentista e pré-industrial para as culturas pós-industriais. É fato a diminuição de sons da natureza e de sons humanos não mediatizados em relação aos sons de utensílios advindos das novas tecnologias nos espaços acústicos urbanos⁵.

A partir do século XX, com a acentuada multiplicação de possibilidades de produção, reprodução e representação da imagem, da voz e da palavra, cada vez mais diversificadas, aperfeiçoadas e disponibilizadas às grandes massas, habitantes dos

contextos urbanos tendem a gradativamente imergirem em universos digitais, em que modos de recepção e valores têm apresentado alterações.

Além das mudanças das características tímbricas e de frequências dos sons a que somos expostos diariamente, a intensidade desses sons também tende à constante am-

pliação. Pode-se afirmar que o hiperestímulo auditivo, no sentido da sobrecarga à qual os indivíduos são expostos diariamente nos centros urbanos, afeta seus corpos e, consequentemente, a sua relação com o meio. Ao se encontrarem, por exemplo, em bares e boates, visando ao ato da comunicação verbal, as pessoas que querem estabelecer contato ampliam, automaticamente, o vo-

lume de suas vozes. Inversamente, ocorre o impulso de baixar o nível de volume da TV durante a madrugada. Em direção a extremos, quando não há som facilmente identificado, a audição fica mais alerta.

Metaforicamente, o timbre é considerado a cor do som. Na prática, permite, por exemplo, diferenciarmos a mesma nota advinda de um trompete e/ou de um violino, por possuir características peculiares que nos fazem associar esses sons às fontes em que são produzidos.

Tecnicamente, essas características de cada som estão relacionadas a como é constituí-

Pode-se afirmar que o hiperestímulo auditivo, no sentido da sobrecarga à qual os indivíduos são expostos diariamente nos centros urbanos, afeta seus corpos e, consequentemente, a sua relação com o meio.

5 Raymond Murray Schafer é compositor, escritor, educador musical e ambientalista que formulou conceitos como os de paisagem sonora e ecologia acústica.

da a relação entre sons harmônicos e o som fundamental.

A frequência de um som é medida pela quantidade de ciclos por segundo que este som produz ao se propagar pelo ar. Suas variantes são perceptíveis pela diferenciação que fazemos entre sons mais graves e mais agudos.

Também um processo seletivo é desenvolvido pelo ouvido por intermédio de um elaborado mecanismo psicológico/neurológico: o organismo filtra os sons indesejáveis, para se concentrar no que é desejável, podendo fazer com que algumas frequências e intensidades que o incomodam, *a priori*, deixem de ser percebidas. Nesse contexto, parece que se instaura uma espécie de bloqueio na escuta que, se por um lado protege o indivíduo do elevado grau de poluição sonora, por outro parece alienar as possibilidades de percepção de sutilezas do entorno acústico.

Metaforicamente, o timbre é considerado a cor do som.

Na prática, permite, por exemplo, diferenciarmos a mesma nota advinda de um trompete e/ou de um violino, por possuir características peculiares que nos fazem associar esses sons às fontes em que são produzidos.

Assim, acredita-se que a grande exposição dos estudantes do ensino básico a celulares, jogos digitais e aparelhos reprodutores de áudio portáteis, associada à elevação de ruídos dos contextos urbanos, configura uma saturação do ouvido que minimiza suas possibilidades.

Ao nosso ver, o cinema, com sua ampla e potente inserção, tanto na educação⁶ informal como na formal, pode ser um caminho fluido, dinâmico e multifacetado de vislumbre, reflexão e conscientização das potencialidades da escuta e da produção de sentido através dos

sons. Isso porque o cinema desenvolve, em constante diálogo, avalanches de imagens e sons para a constituição das camadas de sentido que o compõem.

Para maior clareza das esferas que constituem a dimensão acústica, podemos distingui-las entre as esferas da palavra, da música

6 Educação é entendida aqui como 'processo por meio do qual a humanidade elabora a si mesma em todos os seus mais variados aspectos' (SAVIANI 2007, p. 27).

e do entorno acústico⁷. O que pretendemos sugerir aqui são sucintos pontos de apoio para se pensar a questão em sala de aula, a partir de produções cinematográficas norte-americanas, pelo caráter predominante que exercem na programação dos cinemas brasileiros.

A esfera da palavra é aqui diferenciada da letra pelo seu caráter performático, enquanto a letra constitui-se em um código de representação. Pelo lugar ainda hegemônico que o cinema norte-americano ocupa no Ocidente, podemos considerar que estamos habituados e/ou esperamos ouvir produções cinematográficas em língua inglesa e apreciá-las visualmente na legenda referente à língua vernácula de cada país onde é reproduzido. Ou seja, “lemos”, muitas vezes, os diálogos traduzidos em letras coladas como imagens. Questionar essa convenção estabelecida tacitamente e sua relação com o lugar que ocupa a língua inglesa no mundo pode ser um bom ponto de partida para essa discussão em torno da palavra.

Que estranhamentos são gerados quando me disponibilizo a apreciar produções francesas, italianas, espanholas, chinesas e brasileiras? Por quê?

A esfera da música de cena, definida aqui

como discurso musical, tende a emergir nas produções norte-americanas comerciais como uma espécie de reforço sobre o que está acontecendo na cena. Esse se constitui como o recurso mais primário de utilização da música de cena, mas nem por isso sem eficiência discursiva e apelo emocional. Tecnicamente, para a implementação de tal recurso é comum a utilização de estruturas melódicas e harmônicas orquestradas dentro de um sistema predominantemente tonal, familiar e confortável, de modo geral, ao público.

No entanto, as possibilidades da música como lugar de contraponto da cena, como um discurso paralelo, linha de fuga e/ou de ironia, ou seja, de ampliação e até multiplicação desse discurso são também usadas com constância e com distintos recursos e formas por diretores norte-americanos como Stanley Kubrick, David Lynch, Darren Aronofski, Paul Thomas Anderson e Joel e Ethan Coen.

Na cena cinematográfica desses últimos, apesar das explícitas diferenças das propostas estéticas de cada um, tais sons se manifestam na forma de timbres dos quais alguns identificamos de que instrumentos provêm e outros não. Suas estruturas melódicas e harmônicas fazem uso do sistema tonal

7 O conceito de dimensão acústica da cena e suas esferas foi definido e expandido por César Lignelli na dissertação de mestrado: *A Produção de Sentido a partir da Dimensão Acústica da Cena: uma cartografia dos processos de composição de Santa Croce e de O Naufrágio*.

como mais um recurso dentro das inúmeras possibilidades de organização dos sons desenvolvidas no século XX. A edição desse áudio com as imagens também apresenta propostas diferenciadas no que diz respeito à dinâmica e às intensidades, afetando o público em instâncias e níveis de profundidade muito diversos⁸.

Suscitar nos estudantes o desejo de tentar de fato escutar as músicas de cena e, quem sabe, discutir e distinguir a(s) sua(s) função(ões) em obras específicas podem possibilitar uma experiência estética mais complexa e múltipla dos filmes. Ainda, esse tipo de foco pode se expandir ao cotidiano e o estudante começar a se perguntar, por exemplo, qual o sentido de uma música ambiente específica em feiras, restaurantes, comícios, lojas de departamento? O que essas músicas querem dizer a respeito do objetivo principal desses locais? Qual o efeito dessas músicas sobre mim? Estimulam-me? Irritam-me? Conduzem-me a memórias e localidades temporais e geográficas específicas?

O entorno acústico, definido como todos os sons que não se configuram nem como palavra nem como música, encontra-se presente na cena cinematográfica, a nosso ver, sinteticamente, com três funções específicas: referenciais, dramáticas e discursivas, que

podem acontecer na cena, isoladas ou em concomitância.

Sua função mais recorrente é a referencial, que busca normalmente acentuar a verossimilhança do que está posto em cena, visível ao público, no contexto da ação. Por exemplo, o som de portas quando são abertas ou fechadas, da chuva dentro e fora de casa, automóveis, cachorros, tiros, etc. Agora, como exposto acima, a função referencial pode assumir também funções discursivas e/ou dramáticas. Por exemplo, quando a munição de um tiro aparece em câmera lenta associada a um registro sonoro de ambulância que acompanha o percurso da bala. O som, nesse caso, é referencial, pois reconhecemos o que o produz, mas também se configura como discursivo, uma vez que o diretor pode estar antecipando o que acontecerá após a bala chegar ao fim de sua trajetória. Dessa forma, o discurso é produzido a partir da manipulação de imagem do 'presente' associada a um som do 'futuro'. Ainda se configuraria como dramático se, em função desse tiro, se desdobrassem todo ou parte do enredo do filme. Ou seja, o tiro se tornaria, dessa maneira, o mote da ação dramática dos personagens.

Estar atento ao entorno acústico dos filmes e tentar identificar suas distintas e complexas funções também podem constituir-se

como exercícios potentes para o despertar da audição e de suas potencialidades na produção de sentido em produções estéticas e no cotidiano dos estudantes.

Como essas esferas (da palavra, da música e do entorno acústico) se organizam, inclusive com relação à sua direcionalidade, é também de extrema importância na constituição do sentido na cena cinematográfica. É muito diferente, em termos sensoriais, um atropelamento, em que visualmente é indicado ao público que o veículo venha da esquerda para a direita e se o som acompanha o movimento do carro ou se está invertido. E, ainda, o plano acústico que ocupa o automóvel com relação ao seu volume. Quanto mais forte e isolado de outros sons, normalmente maior é seu o foco na cena. Assim, na medida do possível também é interessante questionamentos sobre a intensidade e a movimentação dos sons e naturalmente o que isso significa na cena.

Além da dimensão acústica da obra em si, há ainda toda a reverberação dos filmes produzida a partir de hormônios, pensamentos, afetos, palavras, nos quais alguns são manifestados por meio de origens sonoras. Comentários feitos, no contexto escolar, antes, durante e depois da projeção, por exemplo, constituem-se em uma espécie de ramificação dessas possibilidades de 'vida' abertas pelo filme.

Devido à complexidade do tema, o objetivo desse texto, desde sua forma, visa lançar

centelhas sobre o lugar da escuta em instâncias diversas a partir de experiências cinematográficas. Ao nosso ver, a educação básica é um meio potente de aprendizagem e de exercício dessa linguagem, que pode, entre outros, impulsionar a uma escuta mais cuidadosa e crítica da dimensão acústica para, inclusive, ajudar a replanejá-la. A dimensão acústica não somente em resultados estéticos, nos quais essa ação é mais direta, como também nos contextos urbanos, é dinâmica, transformável e, assim, possível de ser aperfeiçoada. Com o aguçar dos sentidos da audição para a percepção e produção de sons, que tantas vezes passam despercebidos, podemos almejar uma sociedade democrática acusticamente, onde o complexo conjunto sonoro que a perpassa pode vir a ser planejado por aqueles que nela vivem. Direito de ir...ouvir...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATTALI, Jacques. *Noise The Political Economy of Music*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1985.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

COUTINHO, Laura Maria. *O estúdio de televisão e a educação da memória*. Brasília: Plano, 2003.

DAVINI, Silvia. *Cartografias de la voz en el te-*

atro contemporâneo: el caso de Buenos Aires a fines del siglo XX. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2007.

LIGNELLI, César. *A Produção de Sentido a partir da Dimensão Acústica da Cena: uma cartografia dos processos de composição de Santa Croce e de O Naufrágio*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 2007.

_____. 'A dimensão acústica da cena no Teatro Ocidental', *'Os trabalhos e os dias' das artes cênicas: ensinar, fazer e pesquisar dança e teatro e suas relações*. Anais / IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2006. p. 262-263.

_____. 'A Construção de Sentido a partir da Dimensão Acústica da Cena'. *Saberes e práticas antropológicas - desafios para o século XXI*. 25ª Reunião Brasileira de Antropologia. Goiânia: 2006.

SAVIANI, Demerval. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHAFER, Raymond Murray. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.

_____. *A Afinação do Mundo*. São Paulo: Unesp, 2001.

SZONDI, Peter. *Teoria do Drama Moderno*. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

TEXTO 2

CINEMA: EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA

O FOCO NA METÁFORA: AS IMAGENS DO CINEMA

Adriana Moellmann¹

Num armário, só um pobre de espírito poderia guardar uma coisa qualquer (Gaston Bachelard. A Poética do Espaço).

Ao escrevermos imagens, procuramos referências no mundo natural. Ao escrevermos cinema, procuramos transcrever as imagens da ficção em imagens da realidade, como se uma distância inalcançável não as pudesse aproximar. Ou, ainda, como se elas estivessem separadas de todo. Ao trazer os filmes para a sala de aula, procuramos relacioná-los com um conteúdo, uma mensagem específica. Como se o cinema, por si, não nos pudesse ensinar lições fora da relação conteúdo-série-explicação.

Escritores do cinema, tradutores melancólicos² da imagem em escrita, perdemos de vista, muitas vezes, a própria imagem que nos inicia nessa escrita. Buscam-se outras imagens que expliquem a primeira. Imagens que expliquem e vendam a visão da imagem que queremos alcançar. Neste texto, a essa

imagem-venda chamaremos de metáfora.

Na nossa escrita, a ida do espectador ao cinema e os filmes a que assiste revestem-se de metáforas. O trabalho dos realizadores do filme e dos atores também. As críticas especializadas, com suas categorias e gêneros, não fogem a esse revestimento que tenta se naturalizar na nossa relação com as imagens do cinema: aí estão também as metáforas. A associação de imagens a outras, já existentes, seria a validação. A metáfora valida o que surge no nosso mundo de já conhecimentos, de já referências, de já imagens³.

Na visualização das imagens, estas vêm primeiro. O pensamento, depois. Ao escrevermos, pensarmos, ensinarmos cinema, metáforas surgem: o nosso texto tem foco em (...); o enquadramento que se quer dar

1 Mestre em Educação - Universidade de Brasília.

2 Em *A Tarefa do Tradutor*, ensaio de 1923, Walter Benjamin apresenta a melancolia inerente na tradução, pelo que, nela, não é possível a presença completa do original.

3 Gaston Bachelard, em *A Poética do Espaço*, desvenda o mistério dessa busca por outras imagens além das imagens em suas palavras que, sempre, nos levam além do caminho que traçamos: "A metáfora é uma falsa imagem, já que não tem a virtude direta de uma imagem produtora de expressão, formada no devaneio falado. (...) Não é a inteligência que é um móvel com gavetas. É o móvel com gavetas que é uma inteligência." (2003, p. 90)

à pesquisa é (...); a estrela da questão é (...). Todas metáforas⁴ que podem homenagear a inteligência do cinema, ao mesmo tempo em que suprem mesmo essa inteligência.

Ao contarmos da experiência de ir ao cinema, o mesmo. Metáforas que recorrem a imagens e ideias já cimentadas no senso comum trariam de forma mais imediata o que seria a experiência do espectador na sala de cinema.

A metáfora, dessa forma, desempenha outros papéis que não apenas o de metáfora: chega ao nosso texto, à escrita, à visualização de imagens, à discussão dos

filmes imbuída de ideias. Mais: como engajamento político de percepção das imagens e participante ativa na construção do pensamento, ela constrói o discurso que a aplica. Ou seja, trazida à cena por e para uma composição de ideias, ela forma também a ideologia que a emprega.

Metáforas não são casuais, coincidentes, interessantes, somente; elas são intencio-

nais e carregam em si inúmeras relações e referências. Percebê-las em seu conteúdo e postura política faz parte do aprendizado pelas imagens do cinema. Um olhar não casual para imagens não casuais permeia a nossa prática, escrita e pensamento. Passar por elas como se fossem apenas um recurso estilístico de linguagem é ignorar a inteligência que elas contêm.

Vamos explicitar, então, essas imagens metafóricas. Ir ao cinema é como fugir da realidade. As imagens dos filmes são como o sonho. O escuro do cinema seria a noite que torna esses sonhos

possíveis. O olhar da câmera é como o olhar do *voyeur*. O espectador é como o *voyeur*. A imagem da câmera é como a imagem do espelho. E, por fim, entre tantas outras, a metáfora que nos traz aqui: o cinema é como uma escola.

Ao dizermos que uma imagem é como alguma outra coisa, retiramos dela a sua inteligência. No entanto, a imagem possui in-

**Metáforas não são casuais,
coincidentes, interessantes,
somente; elas são
intencionais e carregam
em si inúmeras relações e
referências.**

4 Fabiana de Amorim Marcello, ao destacar a presença de metáforas óbvias e alusões cinematográficas nos textos sobre cinema, traz também a chave do problema de forma muito clara: “Uma vez fendido, ‘entender’ não diz mais respeito ao estabelecimento de relações entre estruturas lineares de começo, meio e fim, seja de filmes, de conceitos ou de histórias. Porque o próprio cinema é mais do que isso: o cinema não consiste em simplesmente narrar ou contar” (2008, p. 14).

A METÁFORA DA CÂMERA COMO O OLHAR DO ESPECTADOR EM UMA IMAGEM BELA:



Joe Wright, diretor de *Orgulho e Preconceito*, 2005, explica sua cena e sua metáfora: Elizabeth, ao olhar para o espelho, olha para a câmera e, por ela, para o espectador. Este é olhar e espelho; refletido em si, está a personagem.

teligência, por si. O que não quer dizer um sentido absoluto. Ela se relativiza em suas relações. No entanto, ao metaforizarmos o que vemos, o que vimos, passamos a responsabilidade da sua inteligibilidade para outrem que não ela mesma. As metáforas estão erradas, então? O escuro do cinema não possibilita o sonho, a imaginação, as imagens? O olho da câmera não é um espelho do nosso próprio olhar? Não somos, espectadores, *voyeurs* da realidade?

Trata-se de uma guerra às metáforas? Pensamos que não⁵. Trata-se, porém, de uma reflexão sobre o que está no cinema e não conseguimos ver, pois encoberto por outras imagens que o tentariam explicar. Esse olhar faz parte do nosso aprendizado no cinema. Antes de entrarmos no cinema, as imagens

do filme estão já concretizadas em nós. Imagens que não precisamos determinar, ainda, se para o bem ou para o mal. Ou para ambos. Percebê-las como inscrição política de um pensamento é uma porta de entrada para o cinema também. Nas metáforas, o pensamento vem antes da imagem. Sendo que a imagem teria, necessariamente, que vir primeiro, para ser foco da discussão. Metáforas sedutoras, essas.

Como também são sedutoras as imagens. Projetadas na tela de cinema, elas constroem uma educação não-formal. Não-formal, porém intencional⁶.

A isso, o professor, que em sala de aula apresenta o cinema como recurso educacional, teria de estar atento. Porém, não há uma

5 O pedido de paz nessa não-guerra: muitas dessas metáforas encontram-se no texto que apresentei para a defesa do Mestrado em Educação pela UnB: MOELLMANN, Adriana. Auto-retrato de um sonhador: cinema, inadequação e melancolia. 175 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2007

6 No cinema, sempre a pergunta: intenção de quem? Diretor, roteiristas, atores... O que eles apresentam de intenções claras e programadas, minuciosamente disfarçadas de casualidade, e o que é espelho, reflexo inconsciente de *ideias* e metáforas vigentes na memória e pensamento? Do cinema, lançamos outra pergunta: e os aspectos ideológicos? Intenção de quem?

preocupação mais específica com o reconhecimento de como somos também alfabetizados pelas imagens. Assim, elas vêm, chegam, trazem referências, memória, aprendizados, esquecimentos, ideias, inserem-se politicamente no nosso espaço privado e social e nele se instalam. E muitas vezes, diante disso, apenas dizemos: é assim mesmo.

O problema, aqui, não é o certo ou errado, como também não é o real ou o imaginário; o verdadeiro ou o falso; a ficção ou a realidade. Esses são espaços de pensamento que podem ocupar o mesmo lugar, contrariamente às leis da física, no cinema, no seu espectador. Assim também o entretenimento e o aprendizado; a arte e a diversão; o escuro e a luz - e estes dois não se constroem maravilhosamente na sala de cinema? O que a metáfora rouba, no entanto, é justamente a percepção de como esses espaços se transpassam, se envolvem, para, assim comporem a experiência do espectador no cinema.

As imagens do cinema, nesse sentido, têm inteligibilidade em si, e não apenas se relacionadas a outros fatores. Não apenas se relacionadas a imagens que as validariam. Sim, elas se relacionam. *Um palácio da memória*⁷ compõe essas imagens. Com elas, nos compõe também. Composições da me-

mória artificial e natural, traçadas em reminiscência e referências. Em memória.

O cinema, como o conhecemos hoje, se estrutura nessas referências. A montagem de cenas captadas fragmentariamente ocorre de forma a se criar uma continuidade imagética e narrativa. Quanto mais continuísta, mais naturalista ela nos parece. Mais realista. Mais próxima da nossa própria jornada contínua de sair de casa, entrar na fila do cinema, comprar o ingresso, entrar em outras filas - a da pipoca e a da entrada do cinema; escolher um assento; assistir ao filme. Um roteiro que permite variações na trama: se só ou acompanhados; se escapamos para ir ao banheiro; se colocamos o pé na cadeira; se gostamos do filme. Variações que mudam a trama continuamente e a compõem. Reconhecemos essas variantes, assim como o que fica ausente na montagem do filme. Esse reconhecimento é memória. É proximidade, também, com os elementos da linguagem. E ela não se apresenta apenas nas metáforas. Esse reconhecimento não se encontra possível apenas nas imagens que já conhecemos. Ele compõe o nosso palácio da memória, sem que precisemos ocultar da imagem a sua inteligência.

No entanto, metáforas são conforto. Trazem

7 A imagem do Palácio da Memória chegou a nós pelas palavras de Santo Agostinho, em Confissões: “Chego aos campos e vastos palácios da memória onde estão tesouros de inumeráveis imagens trazidas por percepções de toda a espécie. Aí está também escondido tudo o que pensamos, quer aumentando quer diminuindo ou até variando de qualquer modo os objetos que os sentidos atingiram. Enfim, jaz aí tudo o que se lhes entregou e depôs, se é que o esquecimento ainda não absorveu e sepultou” (2003, p. 224).

esse reconhecimento de forma mais rápida, mais pacífica, mais contínua. Faremos uso de uma metáfora, aqui: há o filme que tudo explica, que tranquiliza o espectador e não o deixa aflito por respostas.

Trazemos o filme para a sala de aula, as metáforas nos ajudam a explicá-lo. Com elas, não se deixam indagações, dúvidas. Respondem, mesmo que ainda não haja a pergunta. O professor e a escola, ficam assim, mais tranquilos: afinal, que papel reservamos hoje à contradição e às dúvidas no ambiente escolar? Afinal, senso comum estabelecido, contradição no ensino seria desconhecimento. E quem é este que entra em sala de aula sem conhecer?

No que se refere à educação pelas imagens, todos. Entramos em sala absolutamente despreparados para o que os filmes trazem em imagens - e sons. Buscamos neles, filmes, o que se pretende com o manual didático: satisfação imediata e entendimento garantidos. Imagens pacíficas, enredo contínuo, mensagem captada.

Na busca pela mensagem, devem estar de fora a contradição, a dúvida, a incoerência... E não apenas nos conteúdos culturais, mas, principalmente, nos escolares. Assim, na in-

serção do cinema na escola, nessa adaptação educacional da cultura, não poderiam aparecer esses elementos indesejáveis da contradição, dúvida, incoerência⁸. A tentativa de suprimi-los, inevitáveis e criadores que são, acarreta a busca por essa viagem metafórica e pela harmonização dos sentidos.

Longe de resolver questionamentos, dúvidas ou impasses das políticas públicas, trazemos uma das possibilidades que o cinema nos apresenta de aprendizado. Ela não se refere ao cinema em sala de aula, a grande metáfora da associação da imagem ao conteúdo: as imagens cinematográficas sem inteligência própria, somente inteligíveis pela complementação do conteúdo - geralmente histórico e factual. E, para essa função, um filme tem de ser o mais óbvio, contínuo, coerente em história e montagem. Afinal, a mensagem não pode se perder no meio do pensamento de tantos espectadores...

Neste texto, a nossa principal metáfora: o cinema é como uma escola. Com os filmes, podemos aprender. Nessa perspectiva, houve a tentativa de introdução do cinema, de forma oficial, nas escolas. Apareceu o cinema educativo. Surgiram tentativas de adaptação dos filmes comerciais ao currícu-

8 De acordo com Suely Rolnik, a tentativa de retirar toda a contradição da vida e das nossas pesquisas faz parte do que a autora chama de "toxicomania da identidade". É o vício na permanência do mesmo, do definido, do entendimento convulsivo, no nosso entender. ROLNIK, Suely. Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura. In: Cultura e subjetividade: saberes nômades. Campinas, 1997.

lo escolar⁹. E apareceram vários questionamentos, entre eles as possibilidades e limites - estes, principalmente - da presença da ficção na educação formal.

A inteligência da imagem, e da imagem cinematográfica, está no que ela efetivamente diz e cria. Está, talvez principalmente, no que dizemos e criamos a partir dela.

Justamente na extensa confusão da falta de explicação detalhada, na confusão dos sentidos, significados, imagens, encontram-se as possibilidades educativas do cinema. Para

isso, as imagens

não precisam ser

caóticas, os rotei-

ros desconexos, a

narrativa descontí-

nua. Não é essa a

confusão. Nas pro-

duções cinematográficas atuais e de antes,

nacionais ou estrangeiras, americanas ou

francesas, da indústria ou de atores - para

citar algumas categorias já assentadas para

definir essas produções -, as imagens se en-

contram, em devaneio, ainda indefinidas em

suas possibilidades de conhecimento. O espectador, sujeito em formação, cria também

suas imagens. Seu olhar, tão confundido

com o da câmera numa sala de projeção, se

expande em pensamento. Procuramos senti-

dos nas imagens do cinema e, antes de sobre

elas divagar, impomos a idéia. Não deixamos

sua inteligência falar. A sua inteligência ain-

da não definida, categorizada. Inteligência

ainda viva em suas possibilidades. Soterra-

mos a inteligibilidade com outras imagens

já conhecidas. Com metáforas, com ima-

gens do senso co-

mum¹⁰, com outras

experiências que

pacifiquem qual-

quer contrarieda-

de. Tiramos, da

imagem, o que ela

vem a nos dar: sua

inteligência. Dessa forma, tiramos também

a inteligência do nosso pensamento, escrita,

aulas e ideias.

Essa imagem sem inteligência é trazida para

a escola e para nós. Nesse processo, as me-

Neste texto, a nossa principal metáfora: o cinema é como uma escola.

9 O currículo, em si, não é o problema ao trazermos o cinema à sala de aula. A questão, porém, se complica quando tentamos engessar a cultura, as referências, a arte a um conteúdo. Nesse sentido, trazer o filme apenas como ilustração de conteúdo é limitá-lo a uma imagem plana. É esquecer a profundidade das imagens projetadas em tela. Na sua superfície plana, porém, a profundidade escapa aos limites da literalidade "O cinema supera as formas do mundo exterior e ajusta os eventos às formas de nosso mundo interior - atenção, memória, imaginação e emoção" (Jean-Louis Baudry, citado por Moellmann, 2007, p. 50).

A respeito, trazemos também as palavras de Milton José de Almeida, "Quando se fala de cinema, vídeo e televisão na escola, geralmente encaram-se essas produções como ilustrações - o professor passa um filme para ilustrar o que foi falado. Nesse caso fica evidente que o filme assume papel secundário. Uma espécie de ilustração e imagem inferior ao texto à explicação oral." (2004, p. 7)

10 Imagens que intrigam, podemos encontrá-la em tantos filmes, como modo de dizer mais certa e rapidamente o que se quer. Elas não são suficientemente discutidas neste texto.

táforas transbordam todos os parâmetros do pensamento.

O estudo que propomos, numa abordagem alegórica¹¹, caminha num sentido diverso: da consideração de que a imagem possui inteligência, partimos dela para a construção do pensamento. Este, no entanto, não se limita mais à imagem. Parte dela para se expandir nos sentidos que encontrar. Nas possibilidades que, primeiramente, a imagem metafórica encerra e o olhar preconceituoso cimenta. Na metáfora cinematográfica para a linguagem escrita, esse foi o foco deste texto. Foco difuso, corriqueiro, fugidio, ele não dirige o pensamento, apenas tenta despertar outras imagens e as suas possibilidades para a educação, num ambiente não metafórico.

Para encerrar, trazemos o pensamento de Rogério Luz: “A situação da arte a confronto com uma tarefa indefinida, para além mesmo do que correntemente se entende por produção de sentido, seja esta repetição do já instituído ou projeto do que, sempre adiado, promete enfim instituir-se. Tal como a entendemos, a arte na modernidade aparece não como um sonho consolador ou projeto de redenção, e sim como ação atual de um gesto de inscrição – envolvimento ou rasgo, arranhão e esgarçadura – no próprio tecido

histórico que metamorfoseia (...)” (2003, p. 20).

BIBLIOGRAFIA

AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

ALMEIDA, Milton José de. *Cinema: arte da memória*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 2004.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Coleção Tópicos).

BENJAMIN, Walter. *Origem do drama trágico alemão*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.

COUTINHO, Laura Maria. *O estúdio de televisão e a educação da memória*. Brasília: Plano Editora, 2003.

Dossiê Cinema e Educação. Educação & Realidade, v. 33, n. 1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, jan./jun. 2008. Fabiana de Amorim Marcello (org.)

11 Novamente conforme o pensamento de Walter Benjamin, agora em *Origem do Drama Trágico Alemão*, 2004.

LAGES, Susana Kampff. *Walter Benjamin: Tradução e Melancolia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

LINS, Daniel (org.). *Cultura e subjetividade: saberes nômades*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

LUZ, Rogério. *Filme e subjetividade*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002.

MOELLMANN, Adriana. *Auto-retrato de um sonhador: cinema, inadequação e melancolia*. 175 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2007.

PASOLINI, Píer Paolo. *Empirismo herege*. Lisboa: Assírio e Alvim, 1982.

TARKOVISKI, Andrei. *Esculpir o tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FILMOGRAFIA:

Orgulho e Preconceito (Pride and Prejudice). De Joe Wright, UK, 2005.

TEXTO 3

CINEMA: TEMAS CONTEMPORÂNEOS

IMAGENS E SONS – A CONSTRUÇÃO DE UMA LINGUAGEM

Patrícia Barcelos¹

Ao imaginarmos a utilização da imagem na escola, podemos pensar nas formas tradicionais que transformam a imagem em acessório, em uma contextualização do conteúdo a ser tratado, em um auxiliar nos processos de alfabetização: o “a” do avião, o filme de caráter histórico ou a mídia educativa.

Certamente, é uma utilização que não se prende à substância da imagem e não explora o conteúdo sensível que a fotografia, o filme, o programa televisivo, a imagem da internet apresentam.

Especificamente sobre a imagem da internet vislumbramos, hoje, o quanto a educação da sensibilidade nos faz falta; assistimos a cenas de adolescentes exibindo vídeos de brigas, como se estivéssemos em frente à grande tela vendo um filme de ação, sem a mínima reflexão sobre a utilização da imagem do outro, sobre as questões éticas e os sentidos que essa exposição pode causar em nossa sociedade.

A escola, por sua vez, continua com a utilização acessória da imagem. Enquanto nossos

alunos, com um celular, podem fotografar, “filmar”, transmitir dados, continuamos a colocar a imagem em um canto esquecido, subtilizado.

Na década de 30, Walter Benjamin, em seu artigo “Pequena história da fotografia”, escreveu que o analfabeto do futuro seria aquele que não soubesse ler imagens. Pois bem, estamos neste tempo agora e já percebemos que o alerta que nos fazia Benjamim encontra sua materialização em tempos de imagens via satélite, em tempo “real”, através da internet, dos celulares, e nos vemos às voltas com uma imensidão tecnológica e a pensar: O que fazemos com ela? E mais: O que podemos experimentar com ela?

Eis o nosso desafio: pensar como desenvolver a educação em conexão com as imagens, uma educação do sensível presente em nossas propostas pedagógicas, uma proposta ética, crítica e construtiva que, ao mesmo tempo em que participa dos movimentos culturais, permite aos seus estudantes e cidadãos a reflexão sobre a criação, a produ-

ção e a disseminação de imagens, ou simplesmente sobre o olhar.

Essa, certamente, será uma longa jornada, e a inclusão da reflexão sobre a imagem no processo de formação de nossos professores parece ser um caminho de inserção da linguagem audiovisual no cotidiano da escola: encontrar, nos espaços escolares, tempos de aprendizagens de cinema e educação, imagem em movimento, em que docentes e alunos possam atuar como produtores de cultura e compreender a força e a natureza das imagens. Imagens pensadas, criadas, produzidas, gravadas e editadas; histórias filmadas que, depois de sua finalização, entram para o eterno presente dos espectadores.

O debate sobre ética é, certamente, mais profundo; as imagens a que assistimos hoje se referem aos valores de sociedade que construímos, ao debate sobre direitos humanos, ao respeito à diversidade, ao outro. Mas a combinação da

ausência de discussão sobre esses valores com a liberdade de reprodução técnica, vazia de reflexão e sensibilidade, causa a disseminação de preconceitos e a banalização da violência, que podem ser (re) transformados em uma possível fonte de aprendizagem.

Eis o nosso desafio: pensar como desenvolver a educação em conexão com as imagens, uma educação do sensível presente em nossas propostas pedagógicas, uma proposta ética, crítica e construtiva que, ao mesmo tempo em que participa dos movimentos culturais, permite aos seus estudantes e cidadãos a reflexão sobre a criação, a produção e a disseminação de imagens, ou simplesmente sobre o olhar.

Eugênio Bucci, ao analisar ética e jornalismo, apresenta uma importante reflexão sobre o culto das falsas imagens e o impacto destas na construção e na afirmação de estereótipos e preconceitos: “A consequência da concepção da realidade espetacular não está apenas no sensacionalismo; ela redundava em egocentrismo, em fetichismo, em sexismo e se materializa no culto das falsas imagens” (BUCCI, 2000, p.142).

Acreditamos que um caminho para incluir a reflexão sobre imagens seja a educação da sensibilidade, através da escola como produtora de cultura, e da criação de instâncias de discussão sobre a utilização de imagens, por exemplo, na internet; e, ainda, por meio da

construção de uma consciência social sobre a manipulação e a utilização das imagens.

A experimentação, a vivência e a possibilidade de sentir a imagem e de refletir sobre ela poderiam propiciar uma transformação real e profunda, uma formação cidadã também pelas e com as imagens, um caminho de descobertas e de aprendizagens em que alunos e professores podem trilhar, como uma forma livre de conhecimento e cultura: a educação da sensibilidade.

A educação do sensível, por conseguinte, significa muito mais que o simples treino dos sentidos humanos para um maior deleite face às qualidades do mundo. Consiste, também e principalmente, no estabelecimento de bases mais amplas e robustas

Acreditamos que um caminho para incluir a reflexão sobre imagens seja a educação da sensibilidade, através da escola como produtora de cultura, e da criação de instâncias de discussão sobre a utilização de imagens, por exemplo, na internet; e, ainda, por meio da construção de uma consciência social sobre a manipulação e a utilização das imagens.

para a criação de saberes abrangentes e organicamente integrados, que se estendam desde a vida cotidiana até os sofisticados laboratórios de pesquisas. (...) Educar primordialmente a sensibilidade constitui algo próximo a uma revolução nas atuais condições do ensino, mas é preciso tentar e forçar sua passagem através das brechas existentes, que são estreitas mas podem permitir alargamentos (DUARTE JR., 2000, p.211 e 212).

Certamente esse é um caminho inicial que trilhamos e, através de experiências apresentadas por pesquisadores, podemos intuir em alguns pontos de reflexão desta proposta, como nos fala Duarte Jr., na busca

de brechas que nos permitam alargamentos.

1. Os grupos de visionamento²: experiência proposta pela pesquisadora e Profa. Dra. Laura Maria Coutinho – os grupos buscam olhar as imagens dos filmes através de suas

2 Para conhecer a experiência dos grupos de visionamento, verificar: COUTINHO, Laura Maria. Nas asas do Cinema e da Educação: vôo e desejo. In: MARCELLO, Fabiana de Amorim (org.). Dossiê Cinema e Educação. Porto Alegre, UFRGS, Faculdade de Educação, Revista Educação e Realidade, v.33, 2008. (p.235).

“entrelinhas” – cortes, intervalos de significação, buscando sentidos que não são imediatos para os espectadores, a ver: os espaços do cinema, os locais de memórias das imagens e a forma que se constituem em reminiscências, os tempos do cinema; cinema tempo presente (para o espectador), diege-se, o tempo do filme, sentimentos e aprendizagens que construímos com as alegorias fílmicas.

2. A escola como produtora de cultura: o Prof. Dr. Milton José de Almeida, no livro *Imagens e Sons – a nova cultura oral* fala sobre a transformação da escola em um espaço de produção de cultura; uma das formas pelas quais vislumbramos concretizar isso seria a experimentação do cinema na escola. Exercitar a criação fílmica, estudar a linguagem cinematográfica e exercitar a criação fílmica.

3. Integrar as diferentes ações propostas na escola, nos ambientes virtuais de aprendizagem, possibilitando uma leitura hipertextual de imagem, som, pintura, interpretação, texturas, paisagens, de forma transdisciplinar.

Para debater esse tema, apresentamos uma experiência real dessa possibilidade; a narrativa refere-se a uma pesquisa em andamento³, realizada com um grupo de estudantes

de Pedagogia da Universidade de Brasília, em uma oficina de audiovisual.

O primeiro passo foi conhecer as propostas; não colocamos para estes estudantes a tarefa de produzir um filme educativo ou um material didático audiovisual. Apresentamos a eles a ideia de construir um filme ficcional, de criação livre.

Essa foi a primeira ruptura; não existia o compromisso em produzir algo didaticamente utilizável (ou não?); a liberdade de criação culminou com outros processos de conhecimento. Para escrever um texto fílmico era preciso conhecer a linguagem das imagens em movimento. Partimos, então, em busca da experimentação pelo cinema; entre a construção do roteiro (escrita com imagens) e pesquisas, conhecimentos da linguagem do cinema (enquadramentos e movimentos), produção, fantasias, cenários, interpretação, gravação de imagens, escolha das imagens e dos sons – houve um longo caminho, percorrido em apenas um semestre⁴.

O resultado, um filme chamado *Pierre*, que conta a história de um professor cego; a câmera subjetiva de um homem que procura, nas reminiscências de suas imagens, se encontrar no mundo.

3 Pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UnB. Título: Cinema, educação e narrativa: um esboço para um vôo de aeroplano.

4 Verificar bibliografia consultada na oficina no fim do texto.

A sensibilidade com que esses alunos construíram a narrativa, a busca por conhecer a linguagem cinematográfica e a descoberta de como contar uma história através do texto fílmico certamente criaram aprendizagens nesses futuros educadores para além da criação de uma história, já em si de muita importância; criaram possibilidades para a sua reflexão docente sobre a utilização da imagem em movimento e, certamente, sobre a responsabilidade que isso traz.

A nossa proposta traz uma simplicidade que, muitas vezes, parece difícil de ser percebida: sintam o cinema, pensem cinema e façam cinema, só assim, vivendo de fato esta experiência, a forma do texto fílmico poderá se revelar a nós, educadores e alunos, como agentes de cultura, como produtores de cultura, como responsáveis pelas imagens que escrevemos e como autores e espectadores, porém de olhos abertos.

A pesquisa educacional crítica, ou seja, a

O espaço educacional pode ser um espaço de diálogo entre as dualidades do cinema – ficção e realidade, imagem e palavra. Através da experiência sensível será possível explorar os sentidos da ficção e da realização do cinema, de construção da memória imagética, e também romper com a falsa oposição entre imagem e palavra, entre cinema e literatura, entre o sensível e o inteligível.

pesquisa que abre os olhos, que nos coloca a uma distância de nós mesmos, que abre espaço para uma possível transformação, não depende da subjugação de um método. (...) Ela não requer uma metodologia rica, mas pede uma pedagogia pobre, uma pedagogia que nos ajude a estar atentos, que nos ofereça os exercícios de um ethos ou atitude, não as normas de uma profissão, os códigos de uma instituição, as leis de um reino, as histórias e sonhos de uma “mente no voo livre da imaginação” (MASSCHELEIN, 2008, p.43).

O espaço educacional pode ser um espaço de diálogo entre as dualidades do cinema – ficção e realidade, imagem e palavra. Através da experiência sensível será possível explorar os sentidos da ficção e da realização do cinema, de construção da memória imagética, e também romper com a falsa oposição entre imagem e palavra, entre cinema e literatura, entre o sensível e o inteligível.

A experimentação da linguagem audiovisual, além de estabelecer uma gramática de planos e ângulos, consiste, fundamentalmente, em viver a experiência do cinema como algo vivo, de construção de sentidos, de criação, de compreensão sobre a força da imagem e do olhar.

A realização do cinema na escola implica a mudança de paradigmas estabelecidos pelo mercado cinematográfico. Basicamente as mesmas etapas de produção são necessárias; é preciso um roteiro, produção, cenários, figurinos, equipamentos, direção, atores; o que muda necessariamente é a forma como essas etapas são construídas, pois são elas que se revestem e se constituem como mais importantes, enquanto processo educacional, e o resultado – o filme – apresenta uma simbologia diferenciada aos estudantes que participam dessa vivência.

Nessa perspectiva, o estúdio passa a ser a sala de aula, a escola, a comunidade, ou os locais a que nossa imaginação e sensibilidade possam nos conduzir, rompendo, assim, com a estrutura clássica do estúdio de televisão ou cinema.

O estúdio de televisão lembra-nos as diversas tradições de arranjo, guarda e manipulação de documentos, figuras de pessoas, objetos, pinturas. Há uma secular tradição de locais de memória, locais onde se depositam objetos, pinturas textos..., para que ali guardados tornem-se

inesquecíveis e possam reviver, a cada instante em que o olhar de alguém vivo iluminá-los, como quando ligamos a televisão (COUTINHO, p. 9, 2003).

O olhar sensível e condutor de uma narrativa ultrapassa as fronteiras fílmicas e cria diálogos com a literatura, as artes plásticas, as cênicas, e também, com matemática, ciências naturais, geografia, história, meio ambiente, sexualidade, gênero. O aluno, agora como narrador, poderá percorrer, de forma transdisciplinar, diferentes estúdios do conhecimento e inserir nesses locais da memória os sentidos da descoberta. Em vez de simplesmente ligarmos a televisão, construamos espaços próprios de memória imagética, que se relacionam com a experiência real do aprendizado.

Ao longo do texto, defendemos a experimentação do cinema como processo educativo, de descobertas e buscas de significados. Aos docentes que se inspiraram nessa abordagem deixamos algumas trilhas como ponto de partida, caminhos para a reflexão sobre a inserção do cinema em sala de aula.

Para explorar essa possibilidade, é interessante pesquisar sobre a linguagem cinematográfica. No site do Ministério da Educação, por exemplo, tem-se acesso ao programa de educação a distância “Mídias na Educação”; lá é possível encontrar material de pesquisa sobre as novas tecnologias e outras fontes de pesquisa.

Além disso, existem diferentes tipos de produções audiovisuais possíveis de serem trabalhadas na escola: ficção, documentários, adaptações, mídias educativas, etc. A experiência de realização fílmica está limitada apenas à nossa criatividade e a alguns recursos tecnológicos.

Hoje estamos em um momento de fácil acesso às tecnologias de imagem, o que, em épocas passadas, era algo difícil de pensar. As possibilidades oferecidas por ferramentas web, programas dos próprios sistemas operacionais dos computadores – como o Windows Movie Maker –, editores freeware – como o VirtualDub, Gimp – entre outros – facilitam a edição de filmes e fotos. Por outro lado, a publicação e a busca de imagens na web, em sites como You Tube, DailyMotion e Google Vídeo, criam novos espaços de circulação das imagens, deixando ao alcance de todos a possibilidade de transformá-las. Para realizar um audiovisual, fazer cinema, é preciso, ainda, muita pesquisa e disciplina para cumprir todas as etapas – da ideia à exibição⁵.

E como não poderia ser diferente, o próprio cinema é a melhor escola. Trabalhando com filmes de diretores de diferentes nacionalidades e com os diversos movimentos cultu-

rais do cinema, abrimos portas em direção às possibilidades da linguagem fílmica e à reflexão sobre o olhar. Além disso, existem ficções que falam sobre o próprio processo de construção do cinema, como “Saneamento Básico, O Filme”, roteiro e direção de Jorge Furtado, 2007; “Rebobine, Por Favor”, direção de Michel Gondry, 2008, entre outros. E há filmes que falam sobre educação, como “Nenhum a menos”, direção de Zhang Yimou, 1998, e “Entre os Muros da Escola”, direção de Laurent Cantet, 2008.

As possibilidades de reflexão e de experimentação da linguagem cinematográfica são muitas; podemos nos perder em pensamentos, em formas de contar histórias através das imagens, de encontrar espaços de memória, significados de nossa própria história de vida. No fundo, o que falamos nada mais é do que sobre o olhar, um olhar que procura liberdade e sentidos, nessa profusão de imagens que nos envolve e nos fascina.

Estou cego e vejo. Arranco os olhos e vejo.

Furo as paredes e vejo. Através do Mar Sanguíneo vejo.

*Carlos Drummond de Andrade*⁶

5 Etapas de realização: 1. Ideia; 2. Argumento; 3. Roteiro literário; 4. Roteiro técnico; 5. Captação; 6. Decupagem; 7. Edição; 8. Finalização; 9. Exibição.

6 ANDRADE, 2002, p. 218.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons – a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 2004.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguiar S.A., 2002.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense, 1994.

BUCCI, Eugênio. *Sobre ética e imprensa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

COUTINHO, L. M. *O estúdio de televisão e a educação da memória*. Brasília, Plano, 2003.

_____. Nas asas do Cinema e da Educação: voo e desejo. In: MARCELLO, Fabiana de Amorim (org.). *Dossiê Cinema e Educação*, Porto Alegre, UFRGS, Faculdade de Educação, *Revista Educação e Realidade*, v.33, 2008.

DUARTE JR., João Francisco. *O Sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Campinas, 2000. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre.

MARCELLO, Fabiana de Amorim (org.). *Dossiê Cinema e Educação*, Porto Alegre, UFRGS,

Faculdade de Educação, *Revista Educação e Realidade*, v.33, 2008.

SITES

Mídias na educação: <http://www.webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/index6.html>

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA NA OFICINA

ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 2004.

ANG, Tom. *Vídeo digital: uma introdução*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

AUMONT, Jacques et al. *A Estética do Filme*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

BERGAN, Ronald. *Guia Ilustrado Zahar cinema*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BUTCHER, Pedro. *Abril despedaçado: histórias de um filme*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CARRIÈRE, Jean-Claude. *Prática do roteiro cinematográfico*. São Paulo: JSN Editora, 1996.

COELHO, Teixeira. *O que é Indústria Cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

COUTINHO, L. M. *O estúdio de televisão e a educação da memória*. Brasília, Plano, 2003.

EISENSTEIN, Sergei. *A Forma do Filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002a.

_____. *O Sentido do Filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002b.

FIEL, Syd. *Manual do Roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1995.

GERBASE, Carlos. *Direção de Atores: como dirigir atores no cinema e TV*. Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios, 2007.

RABIGER, Michael. *Direção de Cinema: técnicas e estética*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

RODRIGUES, Chris. *O cinema e a produção*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

SADOUL, Georges. *Dicionário de Filmes*. Porto Alegre, RS: L&PM, 1993.

TULARD, Jean. *Dicionário de cinema: v. 1 Os diretores*. Porto Alegre, RS: L&PM, 1996.

ANEXO: IMAGENS E DEPOIMENTOS DOS PARTICIPANTES DA OFICINA DE AUDIOVISUAL



Desta disciplina levo para a minha formação como profissional da educação a valorização de uma linguagem tão peculiar e tão instigante como a linguagem audiovisual, além de todo o aprendizado no sentido do trabalho em grupo. A reflexão sobre o papel da mídia de educação foi algo que passou a me preocupar com mais intensidade neste semestre devido a todo o conhecimento a que tive acesso sobre alguns aspectos técnicos da linguagem audiovisual.

Depoimento de
Nilma Rosa de Matos.



A realidade é sempre o principal parâmetro para se lançar um olhar nas produções cinematográficas (...). E entre tantos olhares vale se ressaltar o cinema como experiência. Experiências como a de representar as relações que permeiam o nosso universo simbólico.

Depoimento de
Isabela de Menezes Rocha.



Presidência da República

Ministério da Educação

Secretaria de Educação a Distância

Direção de Produção de Conteúdos e Formação em Educação a Distância

TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO

Coordenação-geral da TV Escola

Érico da Silveira

Coordenação Pedagógica

Maria Carolina Machado Mello de Sousa

Supervisão Pedagógica

Rosa Helena Mendonça

Acompanhamento Pedagógico

Grazielle Avellar Bragança

Coordenação de Utilização e Avaliação

Mônica Mufarrej

Fernanda Braga

Copidesque e Revisão

Magda Frediani Martins

Diagramação e Editoração

Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TV Brasil

Gerência de Criação e Produção de Arte

Consultora especialmente convidada

Laura Maria Coutinho

E-mail: salto@mec.gov.br

Home page: www.tvbrasil.org.br/salto

Rua da Relação, 18, 4o andar – Centro.

CEP: 20231-110 – Rio de Janeiro (RJ)

Maio de 2009