



“Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência.”

01 a 05 de  
Outubro 2017  
SÃO LUÍS - MA

GT24 - Educação e Arte – Trabalho 728

## ESCUTAS NO CINEMA: PERCURSOS CRIATIVOS COM ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Glauber Resende Domingues - SMERJ/UFRJ

### Resumo

Este texto apresenta um recorte de uma pesquisa sobre processos de construção de escutas criativas dos sons do cinema com estudantes de Educação Básica. A pesquisa foi pautada pela filosofia da diferença, na filosofia da diferença na educação, na filosofia da criação e nos estudos sobre o som do cinema e de sua escuta. A metodologia utilizada foi a cartografia dos acontecimentos de pesquisa, produzidos a partir de aulas feitas com estudantes de três escolas de cinema de escolas públicas. Foram desenvolvidas atividades com sons e com os sons de trechos dos filmes: *Vermelho como o céu*, de 2006, do diretor italiano Cristiano Bortone; *Hoje eu quero voltar sozinho*, do brasileiro Daniel Ribeiro, de 2014; *O coro*, do iraniano Abbas Kiarostami, de 1982; e *A onda traz, o vento leva*, do brasileiro Gabriel Mascaro, de 2012. Como reverberações da pesquisa, percebi que os estudantes lançaram mão de construções de escuta que não baseiam-se apenas na lógica do aparelho auditivo, deslocando a relação com o som para o corpo, de forma mais ampla.

**Palavras-chave:** som do cinema; Escola de Cinema; escuta criativa; Filosofia da Diferença; linguagem.

Para Bernardet (1981) o cinema é, por excelência, a arte da ilusão, pois cria verdades a partir de impressões do real e isto “vem do fato de sua linguagem funcionar a partir da reprodução fotográfica da realidade” (MARTIN, 2011, p. 18). Assim o cinema pode ser considerado uma linguagem que cria realidades. Porém considerar o cinema como linguagem pode ser um ato de “arriscar-se a congelar suas estruturas, passar do nível da linguagem ao da gramática” (AUMONT *et. al.*, 2012). Para tanto, aproximo-me de visão adotada por Vasconcellos (2008, p. 156), que considera o cinema como “como campo de experimentação do pensar e uma forma extraordinária de pensamento”. Neste ponto de vista, o ‘devir-filosófico do cinema’ (VASCONCELLOS, 2006) seria a capacidade que o cinema tem de estabelecer pontes entre si mesmo e as formas de pensar.

Como forma de pensamento que alia imagem e som, sempre me questioneei sobre o papel da escuta dos sons do cinema no espaço da Educação Básica e como ele poderia ser o *locus* para se pensar a escuta e para produzir outras, que fossem forjadas na diferença, trazendo ao discurso da escuta cinematográfica outros modos de se relacionar com o som. A partir destas inquietações, a questão da pesquisa desenvolvida foi: *Como indivíduos, em sua diferença, manifestam escutas criativas dos sons do cinema em contextos educativos diversos?*

Os dados de pesquisa foram produzidos a partir de aulas feitas com estudantes de três escolas públicas do Rio de Janeiro: uma escola regular, uma escola de surdos e uma escola de cegos. Nas aulas foram desenvolvidas atividades com sons e com os sons de trechos dos filmes: *Vermelho como o céu*<sup>1</sup>, de 2006, do diretor italiano Cristiano Bortone; *Hoje eu quero voltar sozinho*<sup>2</sup>, do brasileiro Daniel Ribeiro, de 2014; *O coro*<sup>3</sup>, do iraniano Abbas Kiarostami, de 1982; e *A onda traz, o vento leva*<sup>4</sup>, do brasileiro Gabriel Mascaro, de 2012. Como atividade de criação cinematográfica das aulas, os

---

<sup>1</sup> Um acidente com um rifle compromete a visão de Mirco, de apenas 10 anos. Ele é impedido de estudar nas escolas públicas da Itália e assim, vai estudar em Gênova, numa escola especializada em ensinar crianças cegas. Apaixonado por cinema, lá ele descobre um gravador e começa a criar um novo mundo a partir de histórias sonoras que ele passa a gravar. Alguns obstáculos, no que diz respeito à sua relação com os diretores religiosos da instituição, quanto com seus colegas de classe. Aos poucos Mirco consegue quebrar diversas barreiras da instituição. O filme é baseado na história de Mirco Mencacci, um respeitado editor de som do cinema italiano atual.

<sup>2</sup> *Hoje eu quero voltar sozinho* conta a história de Leonardo, um adolescente cego, que tenta lidar com diversos conflitos próprios da adolescência. Um deles é a superproteção de sua mãe devido à sua cegueira, já que ele busca ter mais independência. Seu dia a dia e sua relação com Giovana, sua melhor amiga e única colega de escola, toma novos contornos com a chegada de Gabriel na escola e na vida de Leonardo, já que ele começa a se perceber apaixonado pelo colega.

<sup>3</sup> *O coro* mostra o cotidiano de um idoso que usa aparelho auditivo e sua relação com o mundo sonoro à sua volta. O filme mostra as escolhas do velhinho entre escutar ou não escutar os sons das carroças, das britadeiras das ruas, dentre outros sons, mostrando inclusive a sua chegada em casa e o preparo que ele faz de um chá, sem usar o aparelho auditivo. Até que ao final, um grupo de meninas sai da escola, no qual estão presentes duas meninas que são suas netas. As meninas tocam a campainha mas o avô, sem aparelho, não escuta. Elas começam a gritar na janela pedindo para o avô abrir a porta. Outras meninas vão se juntando e engrossando as vozes, o que dá a alcunha do filme.

<sup>4</sup> *A onda traz, o vento leva* conta um pouco do dia a dia de Rodrigo, que é surdo e trabalha numa mecânica de autos instalando som em carros. O filme mostra as sonoridades que rodeiam o dia a dia da personagem, bem como as situações de incomunicabilidade em família, com sua mãe e com sua filha pequena; no consultório médico, devido ao tratamento que ele faz do HIV; bem como nas situações mais corriqueiras, como ao ser atendido numa eletrônica ao levar um ventilador para o conserto. Em contrapartida, também mostra a vivência da personagem com pessoas surdas, mostrando como eles se socializam e se divertem.

estudantes produziram Minutos Lumière, prática criada pela Cinemateca Francesa que consiste em filmar um minuto para tentar restaurar a experiência de filmar com o cinematógrafo como filmavam Auguste e Louis Lumière no final do século XIX. Por conta da questão da pesquisa ter a ver diretamente com o som, intitulei o exercício de Minuto Lumière Sonoro.

### **Escola e escuta**

A escola é o lugar por excelência no qual se pode interrogar a escuta. O espaço-tempo para a saída de uma condição que represente suas normatividades e para estranhar as vozes que vociferam para que indivíduos tenham uma escuta estacionária, ou ainda retrógada. Lugar que desnaturaliza as paisagens dadas a ver e que interroga os sons que estas paisagens produzem. É a escola que vai desobedecer às arbitrariedades da linguagem da escuta, que se pretende castradora. É ela que vai romper com o medo de se desobedecer à linguagem, que vai ensaiar outros modos de comunicar e fazer a escuta “a partir do anúncio de um abismo: aquilo em que acreditávamos antes não eram mais que muletas que caem ao caminhar-se” (SKLIAR, 2014, p. 128). É ela que vai ensaiar processos de escuta precários, provisórios, um “escutar como fragilidade: onde o sentir vem primeiro” (idem). Um sentir que busque, de algum modo, um encontro com a nossa própria voz, não a voz, literalmente falando, até porque isso talvez fosse impraticável numa escuta esquizofônica surda. Mas uma voz que nos faça “descobrir o próprio passo”, que nos ensine a “remover-nos de nós mesmos, daquilo que nós somos, daquilo que de nós se sabe” (SKLIAR, 2014, p. 128). Uma voz que crie outros lugares de escuta, que crie outras sensibilidades e molecularidades de expressão, mesmo sendo nós surdos, cegos, em ensaios de, ou qualquer outro alguém que prime por gerar diferença, pois “o idêntico a si mesmo não provoca nada que não seja (...) a saturação” (idem).

Assumi considerar uma condição *esquizo* de escuta na escola, uma esquizofonia produtiva, pois penso que a potência da ideia se encontra numa acepção do termo em direção oposta a que foi dada por Schafer (2001, p. 135), que o construiu “relacionando-o com a esquizofrenia, quis conferir-lhe o mesmo sentido de aberração e drama”. À primeira vista, causa certo susto ele considerar a esquizofrenia como

catástrofe. Mas como o próprio autor pretendia, o termo foi cunhado “pretendendo que ele fosse uma palavra nervosa” (SCHAFER, 2001, p. 135).

Pensei nas experiências de pesquisa como prolegômenos de “habitar territórios-midiáticos-polifônicos-fragmentados” (OBICI, 2008, p. 48), que colocam em movimento a subjetividade e sua possibilidade de se movimentar, tendo que inventar rotas livres da vococentricidade, dando lugar a escutas num devir-surdo, num devir-cego... O que parece estar em xeque não é trânsito, mas como ocupar e transitar estes solos movediços. Desta forma, a escola chamada ‘regular’<sup>5</sup> tem várias esquizofonias regulares – e, de certo modo, reguladoras; uma escola de surdos tem ou pode engendrar várias esquizofonias surdas; e uma escola de cegos tem ou cria uma ou várias esquizofonias cegas. O que deve ficar no horizonte é que, a despeito do que se ache da esquizofrenia e/ou da esquizofonia “tanto a esquizofrenia quanto a esquizofonia estão prenhes de potências revolucionárias e criativas” (op. Cit., p. 49).

O que investigar um conceito de escuta quer saber e, com este saber, produzir? Diria que ele pretende compreender os mecanismos que os produziram e, ao considerar o conceito como devir, pretende criar “uma conjunção, um sistema de remissões ou de substituições perpétuas” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 85) daquelas escutas ou daqueles modos de se relacionar com o som que foram relegados ao silêncio. Assim sendo, precisamos forjar um conceito de escuta que seja gestado a partir da sensação do sonoro, independente seja ela qual for, porque “um conceito de sensação [de escuta] deve ser criado com seus próprios meios” (idem).

As tipificações de relação do humano com o sonoro e, especificamente com o sonoro produzido pelo cinema estão calcadas numa lógica de escuta que atende a um modo de lidar com o som no qual os sujeitos tenham o aparelho auditivo intacto, seguindo uma lógica normalizadora. Porém, se a escuta se pretende integradora, agregadora de sujeitos não ordinários, mas diferenciados, que demandam outro tipo de relação com o som, ela precisa estar “aberta a ouvir o não sabido, o não esperado e, inclusive, por paradoxal que possa parecer em relação à aspiração investigativa” (DOMINGO, 2013, p. 12), precisa se abrir para pensar outras escutas que não são dadas pelo aparelho auditivo. Desta forma, uma nova configuração conceitual de escuta

---

<sup>5</sup> Expressão polêmica que é usada para se contrapor às escolas especiais, como de surdos e cegos, por exemplo, e que não conseguiu ser desarraigada do linguajar educacional, mesmo com todas as políticas de inclusão da contemporaneidade.

precisa começar a ser forjada, para que exclusões não continuem sendo feitas como até hoje vem sendo.

Com o refinamento dos sentidos (tato, paladar, olfato, visão e audição, nesta ordem evolutiva) e a cisão destes, fez com que nós ficássemos cada vez mais distantes de um devir-animal (DELEUZE & GUATTARI, 2012) e passássemos a ter mais dificuldades de perceber o nosso entorno a partir de relações sinestésicas entre diferentes sentidos.

Estas questões nos dificultaram a possibilitar uma ‘nomadicidade’ tanto da escuta, como da visão. A ideia de uma escuta nômade está pensada como a força de “um espaço onde todas as conexões podem ser realizadas e o olho (ou o ouvido) não tem pontos fixos de referência” (SANTOS, 2000, p. 67). Creio que isto nos possibilite pensar uma escuta que se nomadize: nos espaços – na rua, em casa, na escola; por *entre* os sujeitos, ou seja, que seja criada por um sujeito e transmitida a outros e que, assim, esteja em um e outro; no corpo dos sujeitos – uma escuta do ouvido, mas que também seja uma escuta do olho, uma escuta do tato, uma escuta que se deslize por todo o corpo.

A respeito de uma escuta do corpo, que tenha o corpo como finalidade e não o ouvido, se produz a partir de novas formas de visibilidade que se dá a ele, dependendo assim “da aplicação adequada da razão e da capacidade de orquestrar entendimentos gestualizados ética, estética e poeticamente” (MEIRA, 2009, p. 121). Ou seja, pensar uma escuta do corpo na qual haja uma postura ética de devolução ao corpo o seu papel de produtor poético de sensações estéticas. Desta forma, “a escuta do corpo deflagra um excesso do imaginário e nos abre para o desconhecido que nos habita, reinventando nossa relação com o mundo” (RESENDE, 2013, p. 164) e criando possibilidades para que ‘toquemos’ outras escutas, para que escutemos outros corpos.

Como uma das dimensões desta escuta-corpo, podemos também caracterizar uma escuta que se dê pelo tato, pela chegada das ondas sonoras ao nosso corpo. Teríamos então uma escuta-pele: “a escuta nas suas dobras vai criando uma escuta-pele elástica, um dentro/fora que constrói uma atmosfera nos devires” (COELHO, 2002, p. 112). Esta possibilidade de escuta contém indícios para se imaginar como que a pele pode ser receptáculo de sons por meio das vibrações que o corpo recebe. Como o corpo também é vibrátil e o som é fruto do contato de dois corpos, podemos perceber o som por meio da vibração em contato com a nossa pele.

Ainda pensando sobre como um surdo percebe o som, é possível ensaiar uma escuta que opere num devir-imperceptível ou num devir-marulho. Desta forma, este poderia ser considerado como “um plano sonoro imanente, (...) que faz perceber o imperceptível, e não abriga mais do que velocidades e lentidões deferenciais numa espécie de marulho molecular” (DELEUZE & GUATTARI, 2012, p. 58). Este devir-imperceptível estaria em total relação com a ideia de movimento, criando temporalidades fora do tempo cronológico, ou seja, “se trata de uma liberação do tempo, Aion, tempo não pulsado” (idem, p. 59), tempo que se faz com o movimento sonoro, mas não em simetria com ele.

Assim, foi possível perceber no decorrer da pesquisa que a esquizofonia construída nos termos schafferianos (SCHAFER, 2001) foi improdutiva, pois considera desfavorável uma escuta que não seja feita entre o contato direto da pessoa com o som original, sem passar por gravação. Preferi, no decorrer das atividades de exibição e criação, adotar uma esquizofonia que se pautasse numa lógica de produção de escuta pelos estudantes que superasse a binarização ‘natureza biológica *versus* máquina’. Neste sentido, penso que foram potentes trazer posturas que lidaram com a esquizofonia a partir da problematização dos regimes de escuta e da esquizofonia como lugar de habitar um território poli-fônico/morfo (OBICI, 2008), criando fragmentações de escuta num espaço que produz tantas bipartições de escuta, que é a escola.

## **Silêncio**

John Cage<sup>6</sup> foi o compositor que, ao entrar numa câmara anecoica<sup>7</sup>, pôs à prova a confirmação de que silêncio é ausência de som. Ao terminar a experiência, ele percebeu que, ao esforçar-se para ‘ouvir o silêncio’, acabou por perceber dois sons que eram para ele até então desconhecidos. Tratava-se do som da circulação do seu próprio sangue, de um lado, e de outro, o do funcionamento do seu sistema nervoso. Desta forma, Cage provou de forma experimental que o silêncio absoluto, como se concebia até então, não existe.

---

<sup>6</sup> John Milton Cage Jr. foi um compositor, teórico musical, escritor americano. Foi um dos pioneiros da música aleatória e eletroacústica, do uso de instrumentos não convencionais na música de concerto, bem como do uso não convencional de instrumentos convencionais.

<sup>7</sup> Uma sala especial onde o índice de absorção chega a quase 100% e em seu interior se pode verificar o maior silêncio possível.

Ao estudar sobre o silêncio nos filmes, Costa (2003, p. 62) salienta que o “silêncio, como o conhecemos, na verdade nunca é ausência total de sons, e sim um ambiente silencioso, onde podemos ouvir ruídos tão sutis que em outra situação não escutaríamos. O que há são impressões de silêncio.” Segundo este autor, no cinema o silêncio está o tempo todo num diálogo ininterrupto com a ideia de som. Para ele, “quanto mais rarefeito o ambiente sonoro, mais se aguça a audição, e mais se encontra o que ouvir” (*idem*, p. 62).

Trama, borbulhar, murmúrio, ‘in-substância’: ponto de encontro entre o som como fenômeno acústico e a Filosofia da Linguagem que conferem ao silêncio um lugar que é físico, mas que também possui, em alguma medida, um tom de onirismo. Dando corpo a esta discussão de que o silêncio não é só substância, Orlandi (2007) opera com o silêncio de duas formas:

1. há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido (...).
2. o estudo do silenciamento (que já não é silêncio mas ‘pôr em silêncio’) nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito (ORLANDI, 2007, p. 11-12)

Segundo a primeira acepção da autora, não dizer algo é, de certo modo, uma forma de dizer. Como este dizer opera num campo que não é da ordem da produção sonora, ele pode assumir vários contornos. Assim, Orlandi (2007, p. 15) afirma que não há um silêncio ou um sentido para ele, mas vários, e, deste modo, “muitas formações discursivas têm no silêncio tem o seu ponto de sustentação”. O silêncio, às vezes pode ser ausência mesmo, por outras pode ser recusa do dizer, mas na grande parte das vezes é espaço de criação.

Assim, para nos expormos ao cinema na escola como criação urge estarmos atentos e cômicos dos silêncios que ele gera. Um aluno ao ver um filme pode impressionar-se com cada elemento da forma ou do conteúdo do mesmo, mas “algo só é uma obra de arte se (...) guarda vazios suficientes para permitir que neles saltem cavalos” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 196), ou seja, é inescusável que o mesmo crie zonas de abertura de significação no qual o silêncio tome lugar para dar sentido à amálgama forma *versus* conteúdo de um filme.

O silêncio no decorrer da pesquisa foi percebido, em primeiro lugar como metáfora de ausência, mas como entrelugar de dar sentido ao sonoro. Silêncio como

respiração, interstício da linguagem. Assim, nas experiências de exibição dos filmes para os alunos, foi possível perceber que eles fizeram do silêncio um lugar de travessia de escuta, um veículo para operar entre uma perspectiva representacional de silêncio e uma perspectiva que opera com o silêncio para além de uma lógica oposicionista ao som. Desta forma, o silêncio até pode ter sido o lugar da recusa do dizer no decorrer da pesquisa, mas na maioria das experiências ele foi uma zona de instabilidade na qual diferentes formas de lidar com o sonoro estavam em devir, o que corrobora as perspectivas de vários autores elencados na pesquisa de que o silêncio é lugar de significação e de criar novos mundos.

Em atividades distintas o silêncio pôde ser colocado sob suspeita dentro da lógica que o opõe ao som. Os estudantes perceberam que o silêncio no cinema é estratégia de ilusão, que ele existe para criar no espectador uma determinada impressão a qual o realizador quer causar em quem assiste ao filme. Por outro lado, quando o silêncio era percebido pelos estudantes que não enxergavam ou possuíam baixa visão, foi possível observar que estes tentavam ver o que a imagem criava como silêncio, criando assim uma expectativa muito pautada na lógica vidente de perceber o silêncio. No caso dos estudantes cegos, foi possível perceber em suas falas, mesmo numa cena com poucos sons, o cinema é barulhento. Talvez pelo fato de sua audição ser mais sensível do que a dos videntes. Já no caso dos estudantes surdos e ensurdecidos, foi possível perceber que a ideia de silêncio também é presente, que eles podem experimentá-lo, por perceberem o silêncio e o som por intermédio da vibração das ondas sonoras que chegam até seus corpos, produzindo assim uma escuta que é pautada por uma *escuta-pele*.

### **Criação (no cinema)**

Centrando-me no plano de composição a que se referem Deleuze & Guattari (2010), é possível dizer que este “capta um pedaço de caos numa moldura, para formar um caos composto que se torna sensível, ou do qual se retira uma sensação caoide enquanto variedade” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 242). Ele diz respeito a um conjunto de sensibilidades criadas pelos artistas, mas que não se encerram, pois após criar uma obra de arte, como um filme, por exemplo, a obra produz uma onda vibrátil que foge à mão do artista. Observemos:



O jovem sorri na tela enquanto ela dura. O sangue lateja sob a pele deste rosto de mulher, e o vento agita um ramo, um grupo de homens se apressa em partir. Num romance ou num filme, o jovem deixa de sorrir, mas começará outra vez, se voltarmos a tal página ou a tal momento (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 193)

A possibilidade de ir e voltar numa obra, seja ela uma obra que se utilize do tempo para ser construída, como uma música ou filme; ou inscrita no espaço, como uma escultura ou um desenho, cria em quem a frui uma sensação de deslocamento do tempo. Na fruição e, de certo modo, nas nossas criações e recriações de uma obra de arte, suspendemos o tempo, atribuindo-o outro movimento. Estas recriações, possibilidades de ver e experimentar de novo tem a ver com duas coisas: a conservação da obra de arte e a criação dos *afectos* e *perceptos* dentro do plano de composição. A citação acima nos leva a pensar sobre o zapear, no decorrer do tempo *Χρόνος* (chronos) um filme. Tal possibilidade pelo fato de que “a arte conserva, e é a única coisa no mundo que se conserva. Conserva e se conserva em si” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 193). Ao falarem que a arte conserva, os autores esclarecem que ela não o faz como a indústria que se preocupa com materiais e que “acrescenta uma substância para fazer durar a coisa” (idem). Neste caso a indústria está mais preocupada em fazer a coisa durar do que propriamente as vibrações que tal coisa pode produzir nas pessoas que a fruem. Neste caso, “a coisa ou a obra de arte, é *um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos*” (idem). [grifo dos autores].

Neste caso, o que se conserva numa ou numa obra, não é necessariamente ela em si, mas a “autoposição do criado”, ou seja, a edificação sensorial promovida pela obra, não a obra, mas os rastros de sensações que ela deixa na posteridade. Neste sentido, não é a obra que resiste, mas o que se sente dela. Deleuze (2013, p. 175) esclarece que “os perceptos não são percepções, são pacotes de sensações e de relações que sobrevivem àqueles que os vivenciam”. Pensando desta forma, os perceptos são entidades de nossas relações com as obras de arte que pairam nossas vidas a partir das produções artísticas através dos tempos: quando pensamos na obra do cineasta iraniano Abbas Kiarostami e logo lembramos dos perceptos que sua obra deixou no que diz respeito aos diferentes caminhos que eles nos fez ver (BERNARDET, 2004); ou quando pensamos em Jean-Luc Godard, evocamos que ele “aprendeu e tentou ensinar que podemos nos modificar e à realidade, que é possível perguntar, questionar, dizer não” (COUTINHO, 2013, p. 24).

Por seu turno, “os afectos não são sentimentos, são devires que transbordam aquele que passa por eles (tornando-se outro)” (DELEUZE, 2013, p. 175). Os afectos são o eterno estado de devir da obra de arte ou ainda das nossas criações, sejam elas na arte ou em outros âmbitos. Assim, os afectos são *o outro* que nos tornamos, ou num *nos tornando*, que vai nos impulsionar a não fazer mais do mesmo, mas a criar e a fazer algo novo. São os nossos caminhos que escolhemos seguir ou dar a ver ou as temporalidades suspensas do tempo *Χρόνος* (Chronos) nas quais escolhemos criar temporalidades recortadas, que interrogam o mundo e a nós mesmos e que querem produzir vida<sup>8</sup>.

Para que algo de novo aconteça e seja criado, é necessário ter-se em mente que “o acontecimento da arte não é um evento qualquer, ele precisa ser inventado e construído como imagem e como forma de aparição” (MEIRA, 2009, p. 100). Assim, os afectos criam artificialidades, no sentido que tudo o que damos a ver num processo criativo é um recorte de todo um caos com o qual estamos lidando, nos debatendo, recortando, repetindo, e repetindo para produzir outridades ou diferenças. Desta forma, como algo recortado, provisório, “o ato criador apresenta-se como algo parcialmente cognoscível” (idem, p. 105), porque não é só o processo criador que está em devir, mas o próprio criador está num processo de vir a ser que não se finda nunca.

Ao falar do ato de criação, Deleuze (2016) diz que este nasce da absoluta necessidade de algo que falta, que queima. Ninguém cria nada por acaso, por prazer. Na tentativa de traduzir o que quer dizer, o filósofo evoca o cineasta Robert Bresson, que para ele, soube captar as mãos no cinema de formas tão admiráveis como poucos fizeram. Para Deleuze (2016), a mão falta em Bresson e por isso ele tanto a persegue. Não a filma porque ela sobra, mas porque uma mão não é a mesma se colocada sobre uma mesa ou sobre uma perna, sobre um rosto. A mão, na obra de Bresson, é um elemento que traduz o que o corpo é: “fonte e destino de toda a práxis humana” (MEIRA, 2003, p. 121).

O caminho para se criar (com o) cinema não é um caminho pronto. Ele *está* para ser trilhado, atravessado por todos aqueles que se lançarem nas investigações cinematográficas. Mas como descobrir qual o caminho? Que voz ouvir nesta travessia? Ao territorializar estas questões para pensar a criação com inspirações cinematográficas

---

<sup>8</sup> Vida *βίος* como forma de viver de um indivíduo ou grupo, em contraposição à vida *Ζωή*, que é uma vida comum a todos os seres vivos, como algo da espécie (cf. AGAMBEM, 2002), explicitação a qual Agambem (2002) retira do empreendimento teórico produzido por Aristóteles.

na escola, creio poder ser estabelecida outra relação entre professor, aluno e cinema. Nesta configuração não é mais “o professor é quem ‘dá’ os problemas, cabendo ao aluno a tarefa de descobrir-lhes a solução” (DELEUZE, 2001, p. 9), é antes um exercício de “liberdade, [que] está em um poder de decisão, de constituição dos próprios problemas” (idem, p. 9). Desta forma, filmar é o problema porque traz consigo uma questão que lhe é subjacente: *o que* filmar. Este é o start para inventar outras criações de mundo, outras formas de viver nele ou ainda ser o espaço para que o outro mostre sua forma de existir. O cinema é arte de guerrilha, neste sentido, porque pretende criar outras ‘vivencialidades’ e usa a câmera como arma.

No esboço dos perceptos e de novos afectos com o cinema na escola, três gestos são necessários à criação. O cineasta-educador Alain Bergala (2008) trouxe um esclarecimento sobre os gestos criativos executados pelo realizador de cinema. O autor propõe, assim, uma pedagogia da criação. Para ele, na análise da criação de uma obra,

trata-se de imaginar um retorno ao momento imediatamente anterior à inscrição definitiva das coisas, em que as múltiplas escolhas simultâneas que se colocavam para o cineasta estavam quase atingindo o ponto de serem decididas” (BERGALA, 2008, p. 129).

Em outros termos, seria imaginar as escolhas que um diretor faz sobre um determinado plano, por exemplo, ou sobre um tipo de som. Logo, a pedagogia da criação consiste em efetuar uma análise – fundamentalmente criativa – do filme no qual se observe seus três gestos criativos: a *eleição*, a *disposição* e o *ataque*. Na *eleição* ele escolhe o tema, escreve ele mesmo ou escolhe um profissional para roteirizar, escolhe atores, locações etc. A *disposição* consiste na ordem que dá aos elementos escolhidos para a criação cinematográfica. Um cineasta quando faz um filme dispõe elementos, escolhendo qual dele vem primeiro ou depois durante o processo de criação do filme. O *ataque* diz respeito ao apertar o *rec* da câmera para filmar e inscrever no suporte da câmera o que foi escolhido e ordenado.

Quanto à criação, é possível dizer que o pensamento figurativo e organizado não foi percebido no decorrer da pesquisa, como se postula nas perspectivas de criação mais comuns. Desta forma, a ideia de plano de composição de Deleuze & Guattari (2010) tomou força e corpo durante os processos criativos dos alunos. A exibição e a discussão de trechos dos filmes elencados para a pesquisa provavelmente criou uma sensação caoide, na qual uma variedade de modos de lidar com a imagem e com o som foram

projetados. Para seus processos criativos os alunos recortaram partes deste caos de experiência estética para poder, em alguma medida, materializar seus filmes, criando assim outros conceitos de cinema, de escuta, de som e até de criação.

Os alunos videntes, ao trazerem à tona os produtos de sua criação, mostraram um processo que foi muito individual. O senso de comunidade praticamente não existiu. Tanto que os exercícios produzidos por eles não trouxeram a ideia de um outro, praticamente. Eles filmaram e produziram os Minutos correndo o risco praticamente sozinhos. Os estudantes que não enxergavam estavam digamos que no meio do caminho. Foi possível perceber que os alunos participaram menos da criação durante o processo de expressão das ideias, mas na hora de produzir, todos participaram e intervinham de alguma maneira. Os alunos surdos e ensurdecidos produziam uma verdadeira república de surdos que beirava à anarquia, na qual todos opinavam sobre tudo, faziam barulho para exporem suas ideias e a criação ficava borrada, resultando num produto esteticamente interessante, já que todos participaram em todas as etapas de criação e produção dos exercícios.

### **Ubiquidade sonora**

Quando assiste a um filme, o espectador vê o que está na tela travestido de uma destas personas: de uma personagem, da câmera, do diretor e/ou do narrador. Quando lidamos com os sons de um filme não é diferente. Assim, seria possível lidar com o som da mesma maneira que se lida com a imagem. Se existe um ponto de vista, porque não um ponto de escuta?

Esta foi a conclusão a que chegou Michel Chion (2011). Para este autor, o conceito de ponto de escuta foi decalcado do ponto de vista e este se determina de duas maneiras: “de onde eu vejo, eu espectador (de que ponto do espaço a cena é considerada, de cima, de baixo, do teto, do interior de um frigorífico) [ou] (...) que personagem vê na ação aquilo que eu vejo; é ação subjetiva” (CHION, 2011, p. 74).

A partir desta ideia do conceito de ponto de vista, o autor se pergunta sobre estas acepções no ponto de escuta: “- um sentido espacial: de onde ouço, de que ponto do espaço representado no ecrã<sup>9</sup> ou no som? - um sentido subjetivo: que personagem, num

---

<sup>9</sup> Tela, no português do Brasil. Como lidei com uma tradução portuguesa, algumas palavras se mantêm com o português de Portugal.

dado momento da ação, está em condições de ouvir aquilo que eu próprio ouço?” (idem, p. 74).

Respondendo a tais questões, Chion (2011) ressalta que, por conta da natureza específica do da audição, não é possível deduzir uma escuta espacialmente privilegiada, por conta da natureza omnidirecional do som. Já no que diz respeito ao ponto de escuta subjetivo, o autor aposta que este está na imagem dada pela tela, de que é ela que dá o ponto de escuta.

O som tem um caráter fugidio. É físico. Ele é como onda – ou melhor, o é – que vai e volta, que percorre o ar, que toca corpos, atravessa-os, possibilitando contatos mais variados. Como onda que é, tem um caráter de incontabilidade e volatilidade que fogem à possibilidade de controle do ouvinte. Desta forma, o que resta à escuta é criar mecanismos de aproximação com ele nos quais selecionemos ao que ‘daremos ouvidos’, porém sem criar redomas classificatórias de modo a encarcerar o som no entendimento, sem levar em conta de que “o sentir vem primeiro” (SKLIAR, 2014, p. 128).

O que foi possível perceber com os estudantes nas três Instituições em relação à ubiquidade sonora e ao ponto de escuta é que eles operam em fricção entre um ponto de escuta espacial – ou atual – e um ponto de escuta virtual, quer seja em experiências de escuta puramente ou de escuta de sons do cinema, ou nosso dia a dia. O que separa um ponto de escuta do outro é a relação que o indivíduo tem com determinado som e a que devires de escuta ele está disposto a se colocar para romper a bolha sonora que o envolve no seu mundo.

### **Temporalidades da escuta**

É por meio do (ou durante o) tempo *Χρόνος* (Chronos) que as continuidades das nossas ações diárias são demarcadas. É ele que corta um assunto pela metade quando o tempo de uma aula acaba. Neste contexto é importante considerar que as temporalidades construídas pelo tempo *Χρόνος* (Chronos) são reinventadas a cada instante, são diferentes a cada ação. Quando vemos um mesmo filme, que dura um mesmo tempo (cronológico), em diferentes dias, as temporalidades que criamos surgem de uma fricção entre as *atualidades* e as *virtualidades* que criamos. Isto porque “o atual não é o que somos, mas antes o que nos tornamos, o que estamos nos tornando, isto é, o Outro,

nosso devir-outro. O presente, ao contrário, é o que somos e, por isso mesmo, o que já deixamos de ser” (DELEUZE & GUATTARI, 2012, p. 135).

Com este lote de questões, procurei no decorrer da pesquisa perceber que temporalidades foram reforçadas ou criadas a partir da relação dos participantes com o som, principalmente nas atividades de criação produzidas pelos alunos. Trabalhei com a perspectiva de Deleuze & Guattari (2010, 2012) sobre a relação entre atualidade e virtualidade e entre a ideia de tempo *Χρόνος* (Chronos) e *αιών* (Aion) para perceber como a escuta afeta as construções temporais das produções feitas pelos estudantes.

As produções às quais me refiro foram os Minutos Lumière Sonoros produzidos por eles. Foi interessante observar como a escuta produziu nos estudantes novas acepções de tempo, que ultrapassaram a lógica do tempo cronológico. No processo criativo, a escuta que os estudantes fizeram nos Minutos Lumière foram construídas sobre o tempo cronológico, mas fizeram dele um tapete para tecer/criar outras temporalidades para eles mesmos e para o espectador. O tempo da escuta dos exercícios dos alunos foi marcada pelo tempo da experiência.

No caso dos alunos videntes foi possível perceber uma fidelidade ao limite dado pelo tempo *Χρόνος* (Chronos), que era de um minuto. Já os estudantes cegos e surdos burlaram a lógica deste tempo, dando mais ênfase a *αιών* (Aion), dando mais valor à experiência de filmar e inscrever o filme no suporte, do que propriamente ao tempo cronológico que duraria o filme. Desta forma parece ficar claro que o tempo que importa é aquele que diz respeito ao quanto a coisa significa para quem a produz: um minuto pode ter uma eternidade, enquanto que uma grande quantidade de tempo cronológico pode durar nada se não significar algo para o indivíduo que está produzindo tal escuta.

### **Agenciamentos que ressoa(ra)m**

Como dizem Deleuze & Guattari (2010, p. 209),

um monumento não comemora, não celebra algo que se passou, mas transmite para o futuro as sensações persistentes que encarnam o acontecimento: o sofrimento sempre renovado dos homens, seu protesto recriado, sua luta sempre retomada.

O objetivo de estudo desta pesquisa foi problematizar questões acerca da escuta dos sons do cinema com estudantes de educação básica, na qual a ideia de normalidade,

de cegueira e de surdez fossem colocadas sob suspeita. Tenho esperanças de que a pesquisa traga desconfianças sobre um conceito tão arraigado nas experiências estéticas (com o cinema e com outras artes) e na escola: a escuta.

Desta forma, talvez o que foi indagado, produzido e conceituado (não necessariamente nesta ordem) tenha sua reverberação no futuro em outras lutas que provavelmente precisarão ser travadas para trazer à tona outros processos de subjetivação. A intenção da pesquisa foi a de observar as diferentes criações de escuta dos estudantes de Educação Básica e como estas vêm à tona. Foi possível perceber uma certa descontinuidade e uma certa timidez por parte dos estudantes, principalmente dos surdos e cegos. Estes provavelmente por não verem as cenas e terem que criar determinadas imagens mentais e aqueles por não escutarem e não perceberem o som como o mundo ouvinte os exige ouvir.

Porém, com a clareza de que “o que se está fazendo não é o que acaba, mas menos ainda o que começa” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 133), a pesquisa retirou do tempo cronológico sua força de atuação, trazendo para o campo da experiência todos os eventos produzidos pelos participantes.

### **Referências Bibliográficas:**

AGAMBEM, Giorgio. *Profanações*. trad. Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

AUMONT, Jacques *et. al.* *A estética do filme*. trad. Marina Appenzeller. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Trad. Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD-LISE-FE/ UFRJ, 2008.

BERNARDET, Jean-Claude. *O que é cinema*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

\_\_\_\_\_. *Caminhos de Kiarostami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CHION, Michel. *A audiovisualização: som e imagem no cinema*. Trad. Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2011.

COELHO, Lilian Monaro Engelmann. *Escutas em musicoterapia: a escuta como espaço de relação*. Dissertação – Mestrado em Comunicação e Semiótica. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC de São Paulo, 2002.

COSTA, Fernando Morais da. *Som no cinema, silêncio nos filmes: o inexplorado e o inaudito*. Dissertação – Mestrado em Comunicação. Niterói: Programa de Pós-Graduação em Comunicação, 2003.

COUTINHO, Mario Alves. Introdução II – Jean-Luc Godard ou a pedagogia do não. In: \_\_\_\_\_ & SOUTTO MAYOR, Ana Lucia. *Godard e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 19-25.

DELEUZE, Gilles. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Entrevista com G. Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola, 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997, VHS, 459min

\_\_\_\_\_. *Conversações*. trad. de Peter Pál Pelbart. 3ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2013.

\_\_\_\_\_. O ato de criação. In: \_\_\_\_\_. *Dois regimes de loucos: textos e entrevistas (1975-1995)*. trad. Guilherme Ivo. São Paulo: Ed. 34, 2016.

\_\_\_\_\_ & GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

\_\_\_\_\_ & \_\_\_\_\_. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2 – vol. 4*. trad. Suely Rolnik. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2012.

DOMINGO, José Contreras. O valor da escuta. *Revista Pátio*. n. 18, set/nov. 2013.

MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. trad. Paulo Neves. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.

MEIRA, Marly. *Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível*. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OBICI, Giuliano Lamberti. *Condição da escuta: mídias e territórios sonoros*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: nos movimentos do sentido*. 6ª ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

RESENDE, Catarina Mendes. *Escutar com o corpo: a experiência sensível entre dança, poesia e clínica*. Tese (Doutorado em Psicologia). Niterói: Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFF, 2013.

SANTOS, Fátima Carneiro dos. “Música das ruas”: o exercício de uma “escuta nômade”. In: *Opus – Revista Eletrônica da ANPPOM*, v. 7, 2000, p. 62-71.

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo – uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. Trad. Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: UNESP, 2001.



SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem: educar*. trad. Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VASCONCELLOS, Jorge. *Deleuze e o cinema*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2006.

\_\_\_\_\_. A pedagogia da imagem: Deleuze, Godard – ou como produzir um pensamento do cinema. *Educação & Realidade*. v. 33, n.1, 2008, p.155-168.

### **Referências Filmográficas:**

*A onda traz, o vento leva*. Direção: Gabriel Mascaro. Produção: Rachel Ellis. Brasil: Desvia, Espanha: Artoids, 2012, 1 DVD.

*Hoje eu quero voltar sozinho*. Direção: Daniel Ribeiro. Produção: Daniel Ribeiro e Diana Almeida. Brasil: Lacuna Filmes, 2014, 1 DVD.

*O coro*. Direção: Abbas Kiarostami. Produção: Kanun. Irã, 1982, 1 DVD.

*Vermelho como o céu*. Direção: Cristiano Bortoni. Produção: Cristiano Bortoni e Daniele Mazzocca. Itália: Oriza Produtora, 2006, 1 DVD.