

## Que aprendizagens musicais promove o cinema?

Glauber Resende Domingues

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

[glauber.rd@ibest.com.br](mailto:glauber.rd@ibest.com.br)

**Resumo:** O presente trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado, que teve por objetivo geral conhecer e analisar como se constituem os modos de construção de um ponto de escuta no cinema, a partir de experiências de exibição e produção de filmes com alunos de uma escola da rede pública de educação básica da cidade de São João de Meriti, no Estado do Rio de Janeiro. Como referências teóricas, trabalhei com autores que pensam na articulação do cinema com o som (FLORES, 2006; CARVALHO, 2009; CHION, 2011; SCHAFFER, 2001) e com a educação (FRESQUET, 2007; BERGALA, 2008), principalmente. A metodologia de trabalho para a construção dos dados constou de quatro oficinas nas quais os estudantes experimentaram o som do cinema com atividades de recepção e criação cinematográfica, sendo que todas as experiências foram filmadas. Para análise dos dados, usei a análise microgenética (SIEGLER & CROWLEY, 1991; FRESQUET, 2008), metodologia de análise de dados oriunda da psicologia. Recortamos quatro trechos de oficinas para analisar. A propósito deste texto, centrei-me em recortes daqueles episódios nos quais aparecem com mais força questões que evidenciam aprendizagens musicais, propriamente, e não só cinematográficas. Assim, os resultados aqui apresentados apontam para um protagonismo e uma sagacidade dos alunos na análise da música do filme em questão e mostra as negociações feitas para a escolha da música que conduziu um dos exercícios cinematográficos.

**Palavras chave:** cinema; escuta cinematográfica; aprendizagem musical.

### Introdução

Este texto apresenta um recorte de uma pesquisa que observou a constituição do ponto de escuta de estudantes de educação básica. O ponto de escuta é decalcado do conceito do ponto de vista no cinema. Este, consiste “[n]um lugar, real ou imaginário, a partir do qual uma representação é produzida. (...) É também, no cinema, o ponto imaginário, eventualmente móvel, do qual cada plano foi filmado”. (AUMONT & MARIE, 2003, p. 237). Já o ponto de escuta seria, *grosso modo*, a maneira como se opera o sonoro a partir do que o ponto de vista dá como informação. Problematizarei um pouco mais o conceito de ponto de escuta no referencial teórico.

Observei as tramas nas quais estudantes de educação básica constroem este ponto de escuta a partir do ver e do fazer, tomando o cinema como uma experiência de alteridade, centrada no gesto criativo do cineasta: *na eleição, na disposição e no ataque* (BERGALA, 2008). Na eleição, o cineasta escolhe o que/onde/com quem filmar. Na disposição, ele ordena estes elementos para serem filmados; e o ataque consiste no próprio ato de filmar, ou seja, o momento no qual se aperta o *rec* da câmera. Assim, o cinema seria uma experiência na qual é possível aprender coisas, desaprender e reaprender outras (FRESQUET, 2007), como três movimentos de aprendizagem, que podem ser aplicados em qualquer área do conhecimento.

Desta forma, este texto está estruturado em quatro partes. A primeira se debruça sobre o referencial teórico adotado na pesquisa, dando privilégio àqueles autores que dizem mais respeito à questão do cinema na educação, do som do cinema e de sua escuta, aspectos que, neste texto, são mais relevantes. A segunda parte apresenta a metodologia de trabalho, que consistiu em quatro oficinas de som do cinema com estudantes de educação básica, e também o método elencado para a análise de dados, a análise microgenética. A terceira apresenta um recorte da discussão dos dados, trazendo um enfoque específico em questões musicais observadas na pesquisa. Nas considerações finais aponto que aprendizagens musicais foram observadas na pesquisa, principalmente a partir dos recortes apresentados neste texto.

## Referencial teórico

O som tem tomado grande importância nas últimas décadas nos estudos do cinema. Assim, este tem sido estudado por pesquisas que observam o fenômeno sonoro a partir de sua natureza e por outras que observam a relação do sujeito com estes sons.

Todo filme é potencialmente um espaço-tempo de sonoridades. De modo geral, as cenas vêm carregadas de sons que representam um universo acústico. Logo, ao ver paisagens visuais específicas, criamos paisagens sonoras para o que vemos. Segundo Schafer (2001) “a paisagem sonora é qualquer campo de estudo acústico. Podemos referir-nos a uma composição musical, a um programa de rádio ou a um ambiente acústico”. (SCHAFER, 2001, p. 23)

Assim, o cinema pode ser encarado como um espaço/tempo de produção e reprodução de paisagens sonoras.

Flores (2006) propõe uma categorização dos sons do cinema que se dá em quatro partes: as vozes, os ruídos, a cenografia sonora e as músicas. As vozes no cinema geralmente são produzidas por atores que estão em cena ou por uma voz *off*<sup>1</sup> que narra os eventos acontecidos na tela. A autora aponta que “são definidos ruídos aqueles sons que são os mais pontuais dentro da trilha sonora, geralmente sons de curta duração e que são trabalhados na mixagem de forma a destacá-los” (p. 17). As cenografias sonoras são compostas de sons que vão ambientar o espectador do filme no contexto em que determinada cena se passa, diferenciando um aeroporto de uma floresta, por exemplo. O quarto e último elemento é a música. Segundo a autora, a música pode “unificar as imagens, envolver cada espectador na sua relação com o filme, (...) ajudar a fazer o espectador sonhar, sublinhar pontos fortes da ação, identificar características das personagens (...)” (p. 129). A autora ressalta que a música tem também o poder de romper com o tempo cotidiano e criar um tempo de representação. Assim, a música tem a capacidade de fazer com que o espectador seja transportado para dentro da história do filme, desligando-se do mundo, indo parar na época ou no espaço quando e onde o filme se passa.

Os diferentes sons do cinema engendram diferentes modos de se escutá-los. O pioneiro na análise destas escutas foi Michel Chion (2011). Ele apresenta uma classificação de três tipos de escuta dos espectadores do cinema. A primeira é a escuta causal, que “consiste em servirmo-nos do som para informarmos, tanto quanto possível, sobre a sua causa” (CHION, 2011, p. 27). Deste modo, esta consiste em reconhecer o som que se escuta a partir da provável fonte que o causou. A segunda é a escuta semântica, que é “àquela que se refere a um código ou a uma linguagem para interpretar uma mensagem” (p. 29). Esta tem por objetivo compreender o que significa tal elemento sonoro dentro de uma linguagem pré-determinada. A terceira é a escuta reduzida, que “trata das qualidades e das formas específicas do som, independentemente da sua causa e do seu sentido” (p. 29). Segundo o

---

<sup>1</sup> “Ela intervém como elemento da representação cinematográfica e se situa em função dos elementos visuais dessa representação” (AUMONT & MARIE, 2003, p. 300)

autor, o adjetivo “reduzida” foi tomado por empréstimo da noção fenomenológica de redução, de Husserl<sup>2</sup>.

Apoiado em Chion (2011), Carvalho (2009) amplia as discussões sobre a escuta cinematográfica, adicionando mais três. A escuta equiparada é aquela que leva o espectador a equiparar o som que está escutando realmente com uma escuta interior, ou seja, é uma escuta associativa. Segundo o autor é quase que uma escuta psicanalítica. A escuta surda seleciona o que se quer ou o que se consegue ouvir. Assim, “ela ocorre de diferentes formas e em diferentes níveis, de acordo com as nossas escolhas, expectativas e capacidades de compreensão” (CARVALHO, 2009, p. 75). A escuta convergente é também uma escuta seletiva, na qual o espectador converge o foco de sua atenção para um som ou alguns sons, em detrimento de outros. Com efeito, segundo o autor, este tipo de escuta pode aproximar mais o espectador do estado emotivo da personagem em questão.

Em relação ao ponto de escuta, Chion (2011) afirma que este é delicado e ambíguo. Segundo ele o conceito tem dois significados diferentes, que na maioria das vezes estão ligados. O primeiro seria “- 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, etc). É a acepção estritamente espacial do termo” (p. 74). O problema de considerar um ponto de escuta “espacial” tem a ver com a omnidirecionalidade<sup>3</sup> do som e pelo fato de nossa escuta captar os sons de forma circular, carregada de reverberações do espaço pelo qual o som percorreu. O segundo seria o ponto de escuta subjetivo, que coloca o espectador no lugar do “personagem na ação, [onde ele] vê aquilo que eu vejo” (p. 74). Neste caso, “é a imagem que cria totalmente o ponto de escuta, merecendo, neste caso, o seu nome de ponto” (CHION, 2011, p. 75). Nele, os personagens participam da produção sonora. As personagens vão reagindo aos sons, entregando-os aos poucos a quem escuta. Se uma personagem reage ou não a um som (quando ele mesmo não o produz) podemos perceber o seu grau de interação com aquele som que percebemos.

---

<sup>2</sup> Edmund Gustav Albrecht Husserl foi um matemático e filósofo alemão que viveu no século XIX. Ele ficou conhecido como o pai da fenomenologia.

<sup>3</sup> Característica que o som tem de se propagar em várias direções.

Carvalho (2009) propõe outro ponto de escuta, que ele chama de “introspectivo”. Segundo o autor, poderíamos compreender este como subjetivo também, mas sua especificidade está no fato de que ele

proporciona ao espectador uma interação muito mais intimista, por ser capaz de revelar os pensamentos, as intenções, os sofrimentos e dramas mais particulares de uma personagem, ou seja, sons existentes apenas em sua mente. Não se trata de uma percepção sonora com um foco em determinado acontecimento ‘real’ na imagem. A justificativa desses sons encontra-se apenas nos sentimentos aflorados e compartilhados com os espectadores. (CARVALHO, 2009, p. 63)

## Metodologia

Antes de planejar as atividades, escolhi filmes mais adequados para o propósito de identificar um possível endereçamento dos filmes, nos termos de Ellsworth (2001), para a construção de ponto de escuta dos estudantes. Estes, eram alunos de 9º ano, com idade entre 14 e 16 anos de uma oficina de cinema de uma escola de educação básica. Também participaram das oficinas dois professores responsáveis pelo grupo. Após a escolha, ficaram os longas *5x favela: agora por nós mesmos*, *Mutum* e o curta-metragem de animação *Vida Maria*.

Optei por trabalhar com trechos dos longas, adotando assim a *pedagogia da articulação e da combinação de fragmentos*, proposta por Bergala (2008). A partir da exibição dos trechos e do curta realizei com os participantes uma análise criativa dos mesmos. A análise criativa é um procedimento metodológico estabelecido por Bergala (2008) como uma maneira de se apropriar dos filmes.

Trata-se de fazer um esforço de lógica e de imaginação para retroceder no processo de criação até o momento em que o cineasta [neste caso, também no lugar de *sound designer* ou de compositor] tomou suas decisões, em que as escolhas ainda estavam abertas (BERGALA, 2008, p. 130).

Como parte da análise criativa, utilizei um método de análise audiovisual para analisar a imagem e o som dos filmes com os alunos. O método elencado para a análise

audiovisual foi o método das máscaras (CHION, 2011). Este método consiste basicamente em

visionar várias vezes uma dada sequência, observando-a ora mascarando a imagem ora cortando o som. Temos a possibilidade de ouvir o som, tal como é, e não como é transformado e mascarado pela imagem; e de ver a imagem tal como é, e não como é recriada pelo som. (CHION, 2011, p. 146)

Analisar e imaginar são, na verdade, uma iniciação à criação cinematográfica. A intenção de trabalhar com a análise criativa se dá por conta desta possibilidade do grupo poder produzir filmes posteriormente. Na verdade, esta seria a segunda etapa do trabalho. Assim, as atividades de criação constaram de atividades de criação com gravações de sons e de imagens. Para dar dois exemplos: fizemos uma atividade na qual os estudantes gravaram um som da escola, um do seu cotidiano e depois tinham que contar uma história só com estes sons e cabia aos outros alunos descobrirem que história estava sendo contada. Outro exercício feito foi um *tourné-monté*<sup>4</sup>, no qual a estrutura do exercício seria a seguinte: filmar aproximadamente um minuto, no qual os primeiros trinta segundos fossem coerentes entre imagem e som e na segunda parte do minuto a discordância deixasse o espectador confuso em relação à situação, lugar, fala etc, prévia. Neste caso, o som conduziria a atenção do espectador para a situação que está acontecendo realmente.

Filmamos as interações para posterior análise, utilizando a análise microgenética, procedimento metodológico oriundo da psicologia que “constitui um instrumento teórico e metodológico adequado para operacionalizar o conceito vigotskiano de ZDP<sup>5</sup> e revela a natureza fundamentalmente interativa do desenvolvimento cognitivo” (FRESQUET, 2008, p. 148). Falando das etapas mais específicas do trabalho, Siegler & Crowley (1991) dizem que

(1) as observações se estendem por todo o período da mudança desde o início dela até o momento em que um [novo] estado relativamente estável é alcançado; (2) a densidade das informações é alta conforme à taxa de mudança do fenômeno; e (3) o comportamento observado é sujeito a uma

---

<sup>4</sup> *tourné-monté*: filmado/montado. Exercício proposto por Alain Bergala, pelo qual todos os planos a serem filmados são previstos e a montagem é realizada na própria câmera enquanto se filma, isto é, não há montagem posterior à filmagem.

<sup>5</sup> Zona de Desenvolvimento Próxima.

intensa análise de tentativa por tentativa [isto é, de cada passo da sequência de ações], com o objetivo de inferir o processo que produz tanto os aspectos quantitativos quanto os qualitativos da mudança (SIEGLER & CROWLEY, 1991, p. 606)

Esta metodologia ainda possibilitou aprofundar o conhecimento e a efetividade do *método audiovisual* (CHION, 2011) escolhido para analisar o ponto de escuta e permitiu perceber quais pontos de escuta (CARVALHO, 2009; CHION, 2011) ficaram evidentes no processo e a reverberação destes conceitos nos processos de criação dos alunos.

## Discussão de dados

Aqui pretendo apresentar algumas considerações que dizem mais respeito ao modo como os alunos manipularam com o sonoro como alguma aprendizagem musical pareceu aparecer com mais força. A análise microgenética permitiu captar algumas sutilezas nas inflexões de voz, sons do ambiente, nos silêncios, mal entendidos, omissões, etc. que em outras formas de análise talvez passassem despercebidos.

Um fator relevante é que foi possível identificar uma maior manifestação da escuta causal, aquela na qual os espectadores explicitam o que causou o som que se ouve. Um dos aspectos do aprendizado da percepção musical – e sonora – é descobrir a origem de determinado som. O cinema, grande parte das vezes, entrega ao espectador a fonte da produção sonora. Na pesquisa, o método das máscaras (CHION, 2011), permitiu perceber que os alunos conseguem perceber o som, determinando sua causa, mesmo sem ver a imagem.

Em menor escala também percebi manifestações da escuta reduzida. Nela, o espectador fala dos sons que ouve a partir de suas características. Assim, fica também claro que os estudantes mostraram ter um lote de informações que pudessem qualificar os sons das cenas, trazendo características dos mesmos. No longa *Mutum*, a diferenciação, a partir do som, entre uma chuva em fase inicial numa cena e uma chuva já caindo com mais força em outra, mostra uma atenção dos alunos à intensidade do som. Já no curta *Vida Maria*, no qual há a presença forte de música e poucos diálogos, os alunos mostraram uma atitude de escuta reduzida, percebendo a repetição de temas e frases musicais, a mudança da

tonalidade maior para a tonalidade menor e atribuíram tal fato a uma mudança de caráter no que estava sendo mostrado. É importante salientar que eles apontaram estes detalhes sem visualizar o trecho, ou seja, apenas escutando-o.

Ao analisar os diálogos formulados entre a projeção do som e a projeção do filme, observei algumas falas sensíveis às intenções dos diretores, discriminações sutis sobre efeitos sonoros mixados, limitações do som direto, intencionalidades de produção de afetos, entre outras descobertas.

Nas últimas aulas, centradas na produção, também foi possível identificar a tomada de consciência do propósito que eles tinham como autores para a escolha dos sons, falas, silêncios e a disposição dos mesmos, a fim de provocar uma determinada compreensão, sensações e sentimentos nos espectadores. Consegui, através do planejamento das atividades, do método escolhido e das intervenções pontuais durante as aulas, promover certo “endereçamento” (ELLSWORTH, 2001), que penso contribuir para a construção de um ponto de escuta.

No episódio no qual os alunos criaram um *tournee-monté*, percebi um polifônico processo de escolha, no qual os alunos decidiram criar um exercício no qual um casal está no espaço escolar pensando em alguém que esteja lhe trazendo algum tipo de sofrimento. Enquanto as câmeras filmam separadamente eles pensando, uma mesma música de fundo toca para ambos, sugerindo que um está pensando no outro. Num segundo momento, esta sugestão é rompida porque os dois se encontram como se não se conhecessem. O processo de escolha deste exercício foi muito significativo para refletir sobre várias questões acerca da construção do ponto de escuta. Foi possível perceber algo do universo musical dos alunos e de suas escolhas musicais para o exercício. Ao discutir qual música faria parte da cena, os alunos tiveram o cuidado de pensar que sentimento eles queriam causar no espectador. No caso do exercício mencionado, a música escolhida pelo grupo mostra a presença do universo *pop* contemporâneo no seu cardápio cultural. Este nos revela vozes diferentes, provenientes de indivíduos que têm modos diferentes de pensar, escutar e operar as músicas que os rodeiam. Pelo fato de um estudante ter discordado da escolha do grupo por achar que a música era “muito gay”, tive a possibilidade de identificar a emergência de um preconceito.

Esta classe de descobertas constitui o tipo de desvalores que podemos *desaprender* na medida em que eles são colocados em questão. Os estudantes entraram em contato com diversas categorias sonoras (FLORES, 2006) durante o processo de exibição dos trechos e do curta. Apesar deste contato, em suas criações aparece uma presença maciça de diálogo e música como elementos sonoros centrais.

## Considerações finais

É importante salientar que, para o presente texto, foi feito um recorte e que alguns outros episódios poderiam ser mencionados. Porém, para não ressaltar elementos que dizem respeito mais às preocupações do cinema em si, optei por estabelecer uma leitura e descrição de elementos que dizem mais respeito à música.

O processo interacional entre estudantes na relação com o som do cinema evidenciou uma aposta que eu tive desde o início da pesquisa, que foi a de que o ponto de escuta dos sons do cinema está fortemente condicionado pela memória e pela imaginação dos estudantes e pela relação entre estas duas faculdades do intelecto. No primeiro caso, o sujeito, ao escutar determinado som, busca saber sua fonte e, no caso do cinema, se a fonte está presente na cena ou não, o que aguça ainda mais a sua percepção auditiva. A imaginação aparece com força quando a memória não dá conta do que se ouve. Assim, quem ouve cria arranjos para procurar determinar o que causou determinado som.

Para concluir, penso que tanto o cinema quanto a educação musical tem muito que aprender em sua relação colaborativa, pois, ao ver imagens do cinema, escutamos e qualificamos os sons que ouvimos e, quando ouvimos uma música, procuramos criar, ainda que mentalmente, uma paisagem visual ou uma cena para o que estamos escutando. Tenho feito uma aposta para que a relação entre uma coisa e outra possa estabelecer uma relação mais consciente com o som, tentando romper com a dicotomia que se dá na experiência fílmica entre som e imagem.

## Referências

### Bibliográficas:

AUMONT, Jacques & MARIE, Michel. *Dicionário teórico e crítico de cinema*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2003.

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.

CARVALHO, Andreson. *A percepção sonora no cinema: ver com os ouvidos, ou vir com outros sentidos*. Dissertação – Mestrado em Comunicação. Niterói: Programa de Pós- Graduação em Comunicação, 2009.

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

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FLORES, Virgínia Osório. *O cinema: uma arte sonora*. Dissertação – Mestrado em Música. Rio de Janeiro: Escola de Música da UFRJ, 2006.

FRESQUET, Adriana Mabel. Cinema para aprender e desaprender. In: \_\_\_\_\_ (org.) *Imagens do desaprender*. Rio de Janeiro: Booklink, 2007.

FRESQUET, Adriana Mabel. Sobre o método microgenético, uma brevíssima introdução. In: \_\_\_\_\_ & XAVIER, Márcia. (orgs.) *Novas imagens do desaprender*. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.

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.

SIEGLER, Robert S. & CROWLEY, Kevin. The Microgenetic Method. A Direct Means for Studying Cognitive Development. *American Psychologist*, v. 46, n. 6, p. 606 – 620, 1991.

### Filmográficas:

*Mutum*. Diretora: Sandra Kogut. Brasil: 2007.

*Vida Maria*. Diretor: Márcio Ramos. Brasil: 2006.

*5x favela: agora por nós mesmos.* Diretores: Wagner Novais, Rodrigo Felha, Cacau Amaral, Luciano Vidigal, Cadu Barcellos, Luciana Bezerra & Manaíra Carneiro. Brasil: 2009.