



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE

JÔNATAS ANDRADE DE OLIVEIRA

LUZ, CÂMERA, EDUC(AÇÃO): O USO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS
PELOS ARTEFATOS AUDIOVISUAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UERN

MOSSORÓ / RN

AGOSTO / 2017

JÔNATAS ANDRADE DE OLIVEIRA

**LUZ, CÂMERA, EDUC(AÇÃO): O USO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS
PELOS ARTEFATOS AUDIOVISUAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UERN**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente como critério para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Hostina Maria Ferreira do Nascimento

MOSSORÓ / RN

AGOSTO / 2017

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

O48I Oliveira, Jônatas Andrade de
Luz, câmera (educação: o uso e a construção de sentidos pelos artefatos audiovisuais no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UERN. / Jônatas Andrade de Oliveira. - Mossoró, 2017.
94p.

Orientador(a): Profa. Dra. Hostina Maria Ferreira do Nascimento.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

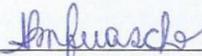
1. Pedagogia. 2. Audiovisual. 3. Formação de professores. I. Nascimento, Hostina Maria Ferreira do. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

JÔNATAS ANDRADE DE OLIVEIRA

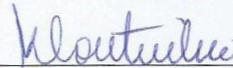
LUZ, CÂMERA, (EDUC)AÇÃO: O USO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS
PELOS ARTEFATOS AUDIOVISUAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UERN

DATA DE APROVAÇÃO: ____/____/____

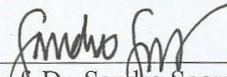
BANCA EXAMINADORA



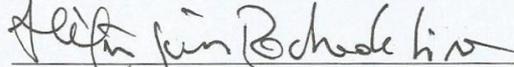
Prof.ª Dr.ª Hostina Maria Ferreira do Nascimento
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Prof.ª Dr.ª Karyne Dias Coutinho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Prof. Dr. Sandro Soares de Souza
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Prof. Dr. Hélio Júnior Rocha de Lima
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

RESUMO

Tendo em vista que ocorrem, corriqueiramente, nos espaços da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte práticas pedagógicas que são mediadas por artefatos audiovisuais, com esta dissertação intentamos compreender os pormenores de tais práticas a partir da ótica de quem não apenas usa os artefatos, mas que lhes apregoa sentidos. Destarte, o problema que permeou a totalidade da dissertação foi, justamente, entender como discentes e docentes da FE/UERN utilizam-se dos artefatos e que sentidos atribuem às experiências perpetradas pela parceria entre a pedagogia e o cinema. Desse modo, o objetivo deste estudo foi analisar como alunas e professoras do Curso de Pedagogia entendem a utilização dos componentes audiovisuais e como estes atuam para a formação, assim como perceber como se dão os trabalhos práticos dos docentes com os artefatos, como são as condições para a utilização e que experiências as discentes levam para as suas formações pedagógicas. Para tanto, alguns recursos metodológicos foram utilizados para concatenar os objetivos: a realização de entrevistas semiestruturadas com os dois núcleos participantes da pesquisa, compostos por três alunas e duas professoras que experimentaram os artefatos; a utilização de um aporte teórico que subsidiou toda a trajetória para melhor entender os laços existentes entre a educação e o cinema; e a análise das entrevistas. Através deste trabalho, algumas constatações puderam ser realizadas: há, de fato, tanto por parte das alunas como das professoras, uma satisfação quanto ao que até então foi realizado com os trabalhos entre pedagogia e cinema; através das falas concedidas, as docentes demonstram o interesse em continuar a utilizar os artefatos audiovisuais para ministrar suas aulas, visto que enxergam benefícios no uso, como uma dinamização das aulas e uma ampliação nas capacidades de aprendizagem; as alunas também intencionam, em suas futuras práticas profissionais, utilizar os artefatos. Para todas, entretanto, alguns elementos estruturais e organizacionais da FE e da UERN, além de aspectos externos à própria universidade, em muitas ocasiões acabaram por atrapalhar, minar ou impedir que as práticas pedagógicas audiovisuais acontecessem. Diante do exposto, conclui-se que esta pesquisa possibilitou olhares sobre as práticas pedagógicas imbuídas pelos artefatos audiovisuais e, a partir de tais olhares, trouxe novos elementos questionadores para os debates sobre a parceria que aqui foi tratada.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia. Audiovisual. Formação de professores.

ABSTRACT

Considering that educational practices that are mediated by audiovisual artifacts occur in the spaces of the School of Education of the State University of Rio Grande do Norte, with this dissertation we try to understand the details of these practices from the perspective of those who do not only use artifacts, but proclaim them as senses. Thus, the problem that permeated the entire dissertation was precisely to understand how students and teachers of FE / UERN are using the artifacts and what meanings they attribute to the experiences perpetuated by the partnership between pedagogy and cinema. Thus, the objective of this study was to analyze how students and teachers of the Pedagogy Course understand the use of audiovisual components and how they act for training, as well as perceive how the practical work of teachers with the artifacts are given, such as the conditions to use and what experiences the students take to their pedagogical formations. To that end, some methodological resources were used to concatenate the objectives: semi-structured interviews with the two nuclei participating in the research, composed of three students and two teachers who experimented with the artifacts; the use of a theoretical contribution that subsidized the whole trajectory to better understand the links between education and cinema; and the analysis of interviews. Through this work, some findings could be realized: there is, in fact, both the students and the teachers, a satisfaction with what until then was accomplished with the works between pedagogy and cinema; through the speeches given, teachers show interest in continuing to use audiovisual devices to teach their classes, since they see benefits in use, such as a dynamization of classes and an increase in learning capacities; the students also intend, in their future professional practices, to use the artifacts. For all of them, however, some structural and organizational elements of FE and UERN, in addition to aspects external to the university itself, have often disrupted, undermined or prevented audiovisual pedagogical practices from taking place. In view of the above, it is concluded that this research made it possible to look at the pedagogical practices imbued by the audiovisual artifacts and, from these looks, brought new questioning elements to the debates about the partnership that was treated here.

KEYWORDS: Pedagogy. Audiovisual. Teacher training.

SUMÁRIO

FADE IN.....	9
CAPÍTULO 1: DA METODOLOGIA.....	16
1.1. Percurso Metodológico da Pesquisa.....	17
1.2. Das entrevistas: o início.....	22
1.3. Das entrevistas: o meio.....	25
1.4. Das entrevistas: o fim.....	26
CAPÍTULO 2: A POTÊNCIA CINEMATOGRAFICA E A QUESTÃO EDUCACIONAL.....	34
CAPÍTULO 3: OS (F)ATOS POLÍTICOS E AS PRÁTICAS PEDAGOGICAS AUDIOVISUAIS.....	41
3.1. Corpos e mentes que se movem a 24 <i>frames</i> por segundo.....	48
3.2. Cinema: uma arma de destruição em massa?.....	51
3.3. O educador audiovisual e sua eterna (re/des)construção.....	56
CAPÍTULO 4: O AUDIOVISUAL NO CURSO DE PEDAGOGIA.....	61
4.1. A vida pessoal e o audiovisual: excertos.....	61
4.2. O audiovisual no curso de Pedagogia: sobre sentidos e significados.....	66
4.3. Recursos e temporalidades do uso do audiovisual na FE.....	77
4.3. Sobre que ficou e o que levam da experiência com os artefatos.....	84

FADE OUT.....	88
REFERÊNCIAS.....	92

FADE IN

A educação como se conhece, se é que ela é realmente conhecida ou entendível e pode ser explicada e/ou definida, mas essa mesma que aqui tratado foi, é uma recente invenção. Sem a intenção de querer taxá-la de forma espúria, eis que a educação é, em certas ocasiões, uma pantomina de si mesma: visto que é indefinível em sua totalidade de dentro para fora, ou até mesmo dos meios externos até aos internos. O que se tem, em geral, são as ideias que se fazem da educação. Principalmente ideias que a deixam como única responsável pelo (bom) futuro de uma nação. No próprio século vinte, o vizinho mais próximo do atual, a educação brasileira viu vertentes várias assumindo as frentes norteadoras dos caminhos pedagógicos pelos quais crianças, adolescentes e adultos precisaram percorrer.

Apenas no Brasil, e mesmo sem citar todas as particularidades e meandros que ajudaram a sedimentar a cronologia das mudanças pelas quais a educação brasileira passou, testemunhou-se: o movimento da Escola Nova, movimento esse que pleiteava promover uma renovação educacional através do estabelecimento de uma relação dialética entre a educação e o desenvolvimento do país (ROMANELLI, 1986) e seus precursores, o “surgimento” de Paulo Freire e suas propostas locais e ao mesmo tempo molecularmente revolucionárias que atravessaram continentes, uma ditadura militar que cerceou os direitos de livre expressão de docentes, corpos pedagógicos e todo o alunado nacional, a conseguinte retirada de disciplinas de cunho político, social e filosófico das ementas educacionais (que, por sinal, volta a fazer sombra nos tempos atuais: parte do capítulo 3 tratou sobre isso), a promulgação da Constituição de 1988, um movimento nacional em que estudantes foram às ruas para pedirem a saída de um presidente (o “Fora Collor”, de 1992), o nascimento de uma outra LDB (Lei de Diretrizes e Bases, de 1996), uma ascensão econômica vertical do segmento mais pobre da população seguida ainda de uma expansão horizontal da tecnologia que passou a atingir lares desconhecidos, até então, de computadores de mesa, *notebooks* e suas variações e, por fim, pessoas que antes foram às ruas para protestar durante a década de 1990 do século 20, findaram por, progressivamente, virem novas gerações de estudantes secundaristas ocuparem escolas inteiras do país na segunda década do século 21.

Com ou sem intenção, as mudanças políticas brasileiras, em seus tempos históricos, acarretaram mudanças educacionais mais ou menos incisivas. Ainda de maneira ampla, mas com o escopo mais próximo do que se deseja aqui tratar e fazer, o que instiga e intriga é procurar entender como algumas das mudanças do parágrafo anterior foram modeladoras da didática e da pedagogia exercidas nas salas de aula do país. A intenção que apetece foi entender, por fim, como a educação agrega o que não veio, necessariamente, de um contexto propriamente educacional, para o seu cerne.

Sabendo como a educação faz uso e agrega o que não lhe “pertence”, a dissertação que aqui se apresenta focou nas práticas pedagógicas que são exercidas não em instâncias maiores como os contextos sociais, históricos e políticos já destacados anteriormente, mas nas instâncias diminutas (especialmente falando), porém decisivas e impactantes em toda a ordem restante: as salas de aula. Mais precisamente, as salas de aula que correspondem ao Curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O objeto da pesquisa foi investigado nestas turmas que vão do primeiro ao oitavo período, mas com ênfase em períodos pré-determinados dentre o montante.

Contudo, se a educação, a escola, o ensino e a aprendizagem não se constroem sem seus atores (alunas, alunos, famílias, docentes, corpo pedagógico e demais funcionários da instituição), tampouco estes seres são vazios antes mesmo de adentrarem os sítios educacionais. Assim como os processos educativos foram sendo moldados e constituídos no decorrer do tempo, outras áreas assim também tiveram suas gêneses, evoluções, transformações, ressignificações, crises, sobrevidas, “fins” e “renascimentos”. A arte e seus campos artísticos detêm enraizamentos tão antigos quanto a história da humanidade. Mesmo se tendo ciência disso, alguns componentes artísticos são mais “velhos” e vieram primeiro que outros.

Em particular, o componente artístico que foi discutido ao longo da dissertação foi o cinema. Cinema, linguagem cinematográfica, arte cinematográfica, filmes, audiovisual. As nomenclaturas poderão variar, apesar disso, tentou-se focar no termo *audiovisual*, visto que nem todo material trabalhado em sala de aula é, necessariamente, um filme. Certas vezes, o material audiovisual exibido poderá ter sido cinematográfico, mas, poderá também ter sido um vídeo produzido pela(os) docente(s), pelas(os) discentes, ou poderão ser materiais publicitários, vídeos

amadores, etc. Nada garante que todo material audiovisual é cinematográfico, ainda que eles sempre sejam portadores de um mínimo de linguagem cinematográfica. Todavia, todo material cinematográfico é, de antemão, um material audiovisual. Ainda que lhes faltem o som, como em materiais puramente visuais, como filmes ou vídeos mudos. Para conceituar o termo audiovisual que será ainda bastante utilizado ao longo do texto, recorreu-se à definição que pode ser lida no *Dicionário teórico e crítico de cinema*, de Jacques Aumont, onde há o seguinte:

Designa (de modo bem vago) as obras que mobilizam, a um só tempo, imagens e sons, seus meios de produção, e as indústrias ou artesanatos que as produzem. O cinema é, por natureza, “audiovisual”; ele procede de “indústrias do audiovisual”. Todavia, esse não é seu caráter mais singular, nem o mais interessante. Do ponto de vista teórico, esse termo serviu mais para confundir. E a teoria, a princípio, se empenhou em contestá-lo e torná-lo claro (AUMONT, 2003, p. 25-26).

Dessa forma, o audiovisual é um termo que abrange e poderá abranger todas as outras particularidades e extensões que correspondem ao conjunto entre vídeo e som. Partindo de tal princípio, o trabalho buscou estabelecer os vínculos existentes entre os contextos das metodologias e didáticas pedagógicas e como o componente artístico audiovisual é inserido dentro dos espaços educacionais universitários. Para tanto, a pesquisa contou com a participação de professoras e alunas que fazem parte do Curso em análise.

Ademais, e cá, – além de nossos próximos três parágrafos – falarei estritamente de maneira pessoal. Penso que algo que instigou essa pesquisa é justamente o fato de, como ex-aluno do Curso de Pedagogia, ter podido participar, em algumas boas ocasiões, de aulas com o uso dos artefatos audiovisuais por parte dos professores. O que acabou por gerar, no corpo discente, distintas experiências que, graças à contribuição de diversas participantes, se intentou conhecer e explorar. É óbvio que não existe uma maneira certa de se utilizar o audiovisual em sala de aula, só que urge a necessidade de se alcançar uma percepção de que existem maneiras outras que não diminuam ou empobreçam toda a gama de ofertas e o potencial de possibilidades que podem ser engendradas com essa aliança entre educação e o componente artístico cinematográfico/audiovisual.

Embora ainda não fundamentado cientificamente, já foram expostas as predileções pelo(s) objeto(s) de estudo em questão – a pedagogia e o cinema.

Como abordado inicialmente, antes mesmo de entender de fato o que seria audiovisual, um gosto pelo cinema tomou-me. Tomado por ele, apenas me interessei por desenvolvê-lo em outras esferas de análises que não coadunassem com a “mera” prática de ser “apenas” espectador. Por isso, forcei-me aos estudos mais científicos da área cinematográfica. Com o conhecimento de mundo obtido ao longo de anos de interesse pela área em questão, resolvi vestir-me com outra manta: a de pedagogo, a da pedagogia.

Com o acesso garantido ao universo acadêmico, pude, por anos, sempre manter-me não apenas como espectador dos materiais audiovisuais que eram exibidos durante minha formação na graduação, mas, além disso, também manter-me fiel a tal formação prévia que recebi antes, embora que nunca me foi titularizada. Sempre que um material era exibido, isso, à sua maneira, fornecia-me elementos para que, um dia, em uma ocasião viável, eu pudesse me dispor a investigar essas práticas com outras óticas, a partir de um plano mais geral: como ex-aluno do já referido Curso e também como alguém que sempre observou com atenção as aulas mediadas pelos artefatos e há quase duas décadas interessa-se pelas propriedades mais subjetivas da linguagem cinematográfica.

Conduziu-se uma investigação que buscou espriar-se sobre as demandas formativas mediadas pelas práticas audiovisuais. Contudo, e aqui volto a falar rapidamente em foro íntimo, o trabalho realizado não deixa de ser uma declaração de amor para com duas das minhas principais esferas de formação: o Cinema (a arte e a linguagem cinematográfica – que atuou como a minha primeira instituição formativa de caráter sociocultural) e a Educação, que logrou para si ser a representante da base formal, pedagógica e acadêmica de minha biografia. E a ordem, quer queira eu ou não, parece-me, por hora, e depois de certa reflexão, assim melhor estagnar-se: cinema vindo antes, por conta do processo gestatório dele ter se situado em lugar primeiro em minha vida, com a educação logo a seguir. Quer-se apontar que muito além de entretenimento, o cinema é linguagem, é arte e pode ser pedagógico. De tal modo que, assim como quaisquer outras áreas de formação, pululam teorias, métodos, escolas e cinematografias que aí estão para explicar conceitos e tecer explicações direcionadas aos “desentendidos”, numa tentativa de escolarizar as/os que por essa área resolverem adentrar ou por ela desejem aventurarem-se.

A pesquisa aqui apresentada objetivou pela análise e a consequente percepção dos elementos que rodeiam o uso dos materiais audiovisuais por parte de docentes e discentes da Faculdade de Educação da UERN e a consequente atribuição de sentidos por conta do uso, buscando ainda fazer apontamentos, tecer reflexões e elencar os motivos e as escolhas para o uso dos materiais e, existindo, as contradições entre a proposta pensada pelas docentes, o uso feito em sala de aula e a conclusão alcançada pelas discentes e docentes, quaisquer que elas sejam.

Como a pesquisa intentou subsidiar-se de elementos que permitiram uma melhor compreensão acerca de como ocorre a parceria pedagogia-cinema, seria danoso à pesquisa se se tivesse afirmado que cabe ao corpo docente a tentativa de regularizar os usos dos artefatos audiovisuais em suas aulas. Porém, no caso da Educação, essa sim, carece tecer autocríticas que reflitam sobre suas próprias práticas quando do uso, a fim de realizar reparos quanto ao manejo do artefato pelos docentes. Com tal pensamento, se buscou não recriar e refazer olhares para com o audiovisual em sua parceria com o binômio ensino-aprendizagem e a educação, mas apontar que se essa parceria até hoje pode ter sido problemática e insuficiente, essa pesquisa – que não visa ser um manual de como conduzir esse trabalho daqui para frente – anseia por facilitar a busca e o achado de óticas críticas na labuta em conjunto que se tenta realizar com estes dois campos: o educacional e o da linguagem cinematográfica.

Diante da percepção de tantas ocorrências audiovisuais no processo formativo da graduação em Pedagogia da FE, aliado ainda ao deleitar-se sobre o tema desta dissertação e com a própria pesquisa – que demandou, exigiu e careceu de maior aprofundamento teórico – houve um fomento essencial e a mais para abordar esta parceria que acontece, mas que a naturalidade de seu acontecimento, por vezes, é apenas mecânica e material. A investigação, então, se deteve em perceber os pressupostos outros que estão inseridos antes, durante e depois da parceria.

Para dar substância ao texto, foi seminal que se pudesse contar com alguns teóricos e teóricas que ilustrassem os caminhos pelos quais a pesquisa seguiu. A dissertação divide-se em quatro capítulos. No primeiro, o metodológico, contou-se com o aporte teórico que amparou os escritos de: Bauer & Gaskell (2002), Bogdan & Biklen (1994), Gil (1999), González Rey (2010), Prodanov & Freitas (2013), Richardson (2012) e Strauss (2008). Todos estes foram necessários para a

preparação metodológica e o fomento científico dessa pesquisa. Especificando um pouco mais, cabe dizer que autores como Martin Bauer & George Gaskell foram de suma importância por tratarem não apenas da pesquisa qualitativa, que é o caso dessa dissertação, mas também dos contextos de tal pesquisa onde figuram os elementos da imagem e do som, o que permitiu investir com mais segurança nas análises perpetradas no decorrer textual.

Como a dissertação caminhou por duas vertentes de análise – a da pedagogia e a do cinema –, entendeu-se que, antes mesmo de trazer as(os) analistas que dessem conta do trabalho em conjunto das duas áreas, foi preciso situar alguns elementos que fazem parte do universo audiovisual, como é o caso do capítulo 2 do texto, onde se abriu espaço para uma velha discussão, mas que não é, comumente, posta à luz dos debates educacionais (ou mesmo nos artísticos): o cinema enquanto arte, e não apenas (e não que também não o seja) um mero canal de ou via para o entretenimento.

Sendo assim, foi importante que determinados autores ajudassem a melhor se compreender o fenômeno cinematográfico. Aumont (2003), Araújo (2003), Bargala (2008) e Bernardet (1980), no que tange ao exposto, vieram para subsidiar com distintos aspectos e elementos para uma compreensão mais abrangente dos artefatos audiovisuais. Além dos supracitados, discorreu-se também mediado pelos suportes científicos de teóricos que já haviam escrito sobre a questão audiovisual aliada à educação, como foi o caso de Duarte (2002), Fantin (2007), Leandro (2007), Medeiros (2016), Miranda, Coppola e Rigotti (2005), Napolitano (2003) e Nova (2003).

Dando prosseguimento lastro teórico, no terceiro capítulo, as contribuições de Morin (2002), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), García (1999), Leandro (2001), Ellsworth (2001), Kellner (2001) e Turner (1997) embasaram essa compreensão abarcadamente pedagógica que tratou das vantagens e entraves da utilização dos artefatos audiovisuais pela pedagogia, pela educação. Somou-se a isto, então, alguns prognósticos realizados que foram feitos para procurar entender alguns iminentes percalços que a parceria analisada corre nos tempos atuais de confusão política nacional.

Por fim, o capítulo final contou com as contribuições de cinco participantes – duas professoras e três alunas –, que, a partir de entrevistas, permitiram novos entendimentos de como têm acontecido as aulas do Curso de Pedagogia da

Faculdade de Educação sob o manto dos artefatos audiovisuais. Os depoimentos permitiram um olhar mais minucioso e pontuado de saberes sobre os meandros de como vem acontecendo essa parceria.

Assim, e na tentativa de investigar a atuação das áreas em conjunto, recorreu-se ao que cinco pessoas tinham a dizer: as professoras Márcia Betânia e Eliana Filgueira, e três alunas: Sara Freire, Thalita Menezes e Jéssica Marina. A partir de conversações estabelecidas com elas, foi possível ter noções mais cruas e ao mesmo tempo mais próximas das áreas de pesquisa atuando de forma conjunta.

Além dos pressupostos acima, espera-se ainda que o tema atual possibilite, de certa maneira, vindouras contribuições para uma revisitação de práticas costumeiras e possivelmente calejadas do ato de ensinar através da utilização de outros mecanismos além dos já usuais – o professor a falar e falar e que, em alguns casos, fala para um público que não lhe fornece a devida atenção, os alunos que lá estão, mas que se desconcentram do rumo das explicações com facilidade, ou ainda que não interagem por um sem-fim de razões, as atividades de sempre para serem cumpridas e assim por diante.

CAPÍTULO 1: DA METODOLOGIA

A introdução da dissertação já expôs como se deu a chegada até o objeto de estudo que foi trabalhado. Em decorrência, aqui, o que se desenrolou serviu para que fosse possível ter noções mais agudas acerca do escopo teórico e científico deste trabalho, permitindo então uma abrangência maior dos caminhos traçados e então tomados para o desenvolvimento da pesquisa. Assim, de forma a estruturar o corpo teórico da dissertação, será preciso que se voltem os olhares e atenções para os seguintes pontos: o aporte teórico da pesquisa e os pressupostos teórico-metodológicos da mesma, assim como tudo que pode ser inserido nessas abordagens e nessa investigação: o problema central que conduz e estimula a pesquisa, seus objetivos, a sua natureza e a estratégia do levantamento de informações a partir da realização de entrevistas.

Os caminhos que foram percorridos ao se tentar estudar o objeto desta pesquisa passaram por alguns eixos principais: o pensamento e a elaboração de um problema norteador, e que causasse a aflição inicial e motivasse a reflexão sobre como a dissertação poderia ser desenvolvida e o elencar dos objetivos, geral e específicos, tal como a busca pelas respostas de suas indagações. Tudo isso em constante consonância: os objetivos específicos tentando trazer elementos para responderem a si próprios e permitirem o alcance do objetivo geral, e este, além de se responder e tentar seu alcance, reportou-se ao problema da pesquisa, que estava intrinsecamente ligada aos próprios objetos de análises: a pedagogia e os artefatos audiovisuais.

Foram em dimensões como a educacional, a cultural e a política que esta pesquisa buscou se inserir quando esteve tratando do seu objeto, pois, se a dimensão cultural está inexoravelmente ligada ao artefato audiovisual, a discussão sobre a prática pedagógica que este artefato suscita atingiu o campo das dimensões políticas que foram abordadas, por exemplo, no terceiro capítulo da dissertação.

Ao se analisar o componente audiovisual, referências para que se escrevesse sobre ele e se tecessem análises do artefato por variadas vertentes não foram escassas. No entanto, ao atrelar o audiovisual e a educação em um contexto deveras específico, como é o caso desta dissertação, carece-se, assim, de um outro perfil e agenda de trabalho. O perfil é da investigação à qual se propôs: analisar o uso por parte das professoras e alunas dos artefatos audiovisuais na graduação em

Pedagogia da UERN. Para a agenda de trabalho, para entender como se dão e se atribuem os sentidos tanto para as professoras, como para as alunas, entendeu-se que se deveria ir ao encontro das mesmas: discentes e docentes.

1.1. Aporte teórico e pressupostos metodológicos

O problema da dissertação foi que tendo a noção que a exibição de obras audiovisuais é uma prática costumeira na Faculdade de Educação da UERN, como professoras e alunas do Curso de Pedagogia fazem uso dos artefatos audiovisuais e o que esse uso significa para elas no que tange à sua contribuição para as aulas e para a formação pedagógica?

Intencionando cobrir certa gama de aspectos que podem fazer parte e surgir quando das aulas mediadas por filmes, abriu-se um espaço para, no escopo geral da dissertação, investigar alguns outros aspectos durante as entrevistas. São elementos que podem passar, muitas vezes, em um ato mecânico de “somente” se assistir aos vídeos despercebidos, mas que, a depender da forma como se inserem nos contextos das aulas, podem interferir (in)diretamente quando dos atos da parceria entre educação e cinema. Ou ainda na experiência pedagógica do ensino-aprendizagem, como: se a aparelhagem para exibição era propícia; se havia condições adequadas de visualização e/ou audição do que era exibido; se o meio de visualização atinge todas(os) da sala; se o material foi mostrado na íntegra e sem interrupção da experiência; se o uso não é meramente um recurso de preenchimento de tempo; como o uso se amarra com a disciplina ministrada ou assuntos debatidos e que contribuições são deixadas pela parceria entre cinema e educação no contexto pedagógico de sua utilização pelos docentes da Faculdade de Educação da UERN?

Com o problema colocado, outras vertentes de raciocínio logo se abriram para que fosse possível exercitar o pensar mais afunilado sobre para onde se gostaria de se seguir com a pesquisa, e que meios e objetivos subsidiariam no avançar textual. Com vias de atender ao problema e fazer a ponte com os objetivos específicos, o objetivo geral passou a ser o de analisar como alunas e professoras entendem a utilização dos componentes audiovisuais e como estes atuam para a/na formação das alunas do Curso de graduação da Faculdade de Educação.

E para fazer referência direta ao objetivo geral, os objetivos específicos são:

1. Atentar para como as docentes e as discentes usam e entendem o trabalho com o artefato audiovisual em sala de aula na dinâmica ensino-aprendizagem;
2. Analisar como as alunas compreendem a experiência cinematográfico-pedagógica para sua formação;
3. Perceber se o uso é munido das condições necessárias para sua própria exibição.

Feita a elucidação acerca do objeto desta pesquisa, assim como sobre os objetivos geral e específicos elencados, e na necessidade de municiar a pesquisa dentro de um escopo teórico que permitisse sua própria condução e o diálogo com o objeto e o conseqüente alcance dos objetivos geral e específico, foram pensadas quais abordagens teórico-metodológicas poderiam aparecer e subsidiar a escrita para, na intenção de abarcar os objetos, tentar municiar o texto com os elementos basilares das discussões propostas.

Antes da junção dos objetos, careceu-se de uma abordagem que investigasse a potência do audiovisual por si só e, só depois, foi permitido, já no decorrer dos escritos, a sua posterior anexação ao campo da educação. Neste sentido, para conceituar e elaborar mais detalhadamente sobre o artefato audiovisual, teóricos como Aumont (2003), Betton (1987) e Costa (2003) se fizeram presentes para elucidarem mais a esse respeito.

Da mesma forma, antes de “receber” o audiovisual nas salas universitárias da FE, a Educação precisa também ser contextualizada na tentativa de se compreender como a Pedagogia e a pedagogia da sala de aula entendem e utilizam de outros campos em meio aos seus domínios. No que tange ao campo pedagógico, é preciso entender como se dá o trabalho do currículo aliado ao conceito de cultura. Para tanto, Moreira (2007) isso facilitou. Além dele, para se trabalhar a questão da formação de professores, Freire (1996) foi utilizado.

Tendo pensado os dois campos em separado, pensá-los juntos, então, foi o passo a se seguir posteriormente. Refletir acerca da parceria entre o artefato audiovisual e a didática da sala de aula não seria tarefa das mais fáceis se já não houvesse autores precedendo esta dissertação. Neste sentido, a pesquisa se reportou aos nomes de Belloni (2009), Bergala (2008), Duarte (2002), Medeiros (2016) e Napolitano (2003).

Na busca da exploração dos possíveis meandros que compõem e ajudam a formar desde o raciocínio do professor que utiliza o audiovisual em sua disciplina até

a percepção dele e dos alunos que são colocados na condição de espectador/apreciador e posterior debatedor dos filmes escolhidos para serem vistos, as discussões e questões dessa dissertação foram engendradas através de uma abordagem qualitativa. Por se acreditar que a abordagem qualitativa não engessa, enumera e engaveta dados, pensamentos e possibilidades, é que ela foi escolhida.

Da necessidade de se fazer presente no local do acontecimento do objeto a ser estudado, González Rey (2010) explica a importância do fator de imersão do pesquisador no espaço de trabalho/investigação. Diante disto, o próprio *leit motiv* pessoal da pesquisa corrobora e dá margem a essa necessidade que o autor explica de se fazer presente no espaço de atuação investigativa. Já se havia tido, até mesmo pela formalidade dos passos e da trajetória acadêmica do pesquisador, uma inserção no meio investigado. E que voltou a acontecer durante os momentos de entrevistas.

E sobre o processo de análise qualitativa em si, assim afirmam Bogdan & Biklen (1994): “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista [...]”. E, para reforçar, Bogdan & Biklen (1994) esclarecem que o investigador qualitativo precisa se fazer presente para que possa entender o contexto do objeto de estudo, presenciando sua própria ocorrência. E mesmo com o investigador se fazendo presente, os teóricos afirmam:

Investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 50).

Como a dissertação envolve dois universos que se cruzam, educação e a linguagem audiovisual, o cuidado para não apontar resoluções ou lançar hipóteses precisou ser redobrado. O próprio cruzamento dos universos, de certa forma, é mecânico. O uso do cinema pela pedagogia por si só representa um dos passos desse cruzamento. Relembrando o objetivo geral, ele intenta saber não apenas sobre o uso de um universo pelo outro (que seria esse o passo um, esse ato mecânico e objetivo), mas o que gera e é gerado após tal uso. O que fica, o que é

entendido, o que surge, o que se aprende, se apreende e o que se leva desta parceria, que seria a etapa seguinte ao uso.

Nesta mesma perspectiva, quanto à natureza da pesquisa, por se propor a investigar as especificidades da parceria e as suas conseqüentes aplicações, ela não poderia ser outra que não fosse o de uma pesquisa cuja investigação fosse a exploratória, visto que este trabalho, seguindo e segundo a lógica de Prodanov & Freitas (2013), objetivou gerar alguns novos conhecimentos que poderão ser (re)utilizados em futuras práticas docentes não apenas da graduação da FE, mas que tendem a possibilitar um melhor empreendimento de ações educativas das docentes que contribuíram com a dissertação.

Fosse diferente do exposto, ter-se-ia, no mínimo, uma incoerência em algum momento do percurso metodológico. Quer dizer, caso se lidasse com um objeto que pode fomentar certa gama de entendimentos múltiplos e distintos e, ao analisar os proponentes da parceria, apenas se atirasse fatos, dados e escritos ao léu, sem que antes se trabalhe e se concatenasse cada um destes em um esquema que lograsse justamente o agrupamento destas percepções em algo que permitisse uma análise com um viés mais micro do(s) objeto(s), esta dissertação certamente estaria disforme e desequilibrada entre sua forma e conteúdo.

Em Gil (1999), que traz uma elucidação básica sobre o que vem a ser uma pesquisa qualitativa de base exploratória, torna-se óbvio que o caminho para dar continuidade à investigação teria que passar por aí, já que ele afirma que tal pesquisa suscita o desenvolvimento, o esclarecimento e a modificação de conceitos e ideias.

Como esta dissertação intenciona analisar o uso do audiovisual por parte das professoras e alunas na graduação em Pedagogia da FE, além dos sentidos que as mesmas atribuem aos mais diversificados usos, as variáveis que foram surgindo acabaram por formarem e estabeleceram a si próprias. Concordando com Gil, Richardson (2012) ainda acrescenta que a pesquisa exploratória objetiva encontrar a relação entre fenômenos, como é o caso desta dissertação, que pretende entender como se dá a relação entre os campos da educação e o do cinema/linguagem audiovisual.

Durante a elaboração deste ponto, algumas questões quanto à especificação e delimitação surgiram. Não se era possível, ao menos com exatidão e sem arestas ou frestas para dúvidas quaisquer que fossem, delimitar bem o tipo da pesquisa

qualitativa que aqui se trabalhava. Todavia, ao se ler as explicações de Gil (1999), quando ele aborda as pesquisas descritivas, exploratórias e explicativas, é que ficou mais claro o teor (ou teores) da(s) dúvida(s). A pesquisa conseguia, mesmo que sem se caracterizar completamente, tocar nas superfícies umas das outras. Desse modo, para especificar ainda mais sobre o enquadramento deste trabalho em uma pesquisa exploratória, vejamos o que Gil explica sobre o caráter de pesquisa exploratória:

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (1999, p. 43).

Justamente partindo da ideia da pouca exploração do tema listado pelo autor, é que se percebeu, de fato, e ao posicionar olhares mais atentos ao binômio cinema-educação, que há uma carência de trabalhos na própria Faculdade de Educação da UERN sobre estes campos agindo em conjunto. Já houve, em diversas ocasiões, a prática do uso de um campo pelo outro, contudo, percebeu-se uma carência de reflexões teóricas e um espraiamento acadêmico sobre tal parceria.

Sobre a entrevista como instrumento de levantamento de informações, autores como Gil (1999), Bogdan & Blikem (1994), Richardson (2012) e Bauer & Gaskell (2002) são praticamente uniformes ao afirmarem que a entrevista é uma etapa que serve para a desmistificação de ideias, estreitamento de laços entre o pesquisador e o(s) participante(s) e é um método bastante utilizado para a coleta de dados de nas ciências sociais e humanas.

Embora a intenção tenha sido a de realizar uma entrevista estruturada, ou seja, com questões que fossem fechadas, não permitindo outras perguntas, e ainda a somar com elas, se tivessem os questionamentos complementares, nos entremeios das entrevistas, e de forma inesperada, algumas respostas suscitaram novas perguntas. De tal forma que oportunidades de encaixar outras perguntas não programadas acabaram sendo erigidas — o que, pela lógica, desviou o plano original de se trabalhar com entrevistas estruturadas e deslocou esse eixo teórico para o uso de entrevistas semiestruturadas. São nestas últimas que, conforme Silveira e Gerhardt (2009):

O pesquisador organiza conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal (p. 72).

A forma como essa mudança aconteceu aponta para o fato de que as questões iniciais tinham sua razão primária de existir, no entanto, na própria constatação de que o que estava sendo falado e respondido merecia uma continuidade de raciocínio por parte das participantes, adequou-se o pensamento inicial ao semblante teórico que melhor se encaixasse nos momentos de realização das perguntas, propondo e realizando essa adequação teórico-metodológica na maneira de condução das entrevistas.

1.2. Das entrevistas: o início

Bauer & Gaskell (2002, p. 65), sobre o processo de escolha por uma entrevista de base qualitativa, afirmam que ela “[...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação”. Ora, como se buscou entender, do ponto de vista de uma análise que explorasse os meandros da parceria, o que tiveram a contribuir, justamente as pessoas que dela fizeram uso, a entrevista, desde os momentos primários da pesquisa, sempre pareceu ser um caminho elementar para se seguir. Ainda para os autores, objetiva-se, com ela “[...] uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (2003, p. 65).

No rol das discentes, três alunas foram escolhidas. Os critérios de escolha foram relativamente simples. No caso delas, se tentou escolher ao menos uma aluna que recém tivesse iniciado a graduação, como foi o caso de Sara, do segundo período. A segunda aluna deveria ter alcançado e/ou concluído ao menos cinquenta por cento da graduação, como foi o caso da discente Marina, que encontrava-se, no pensar inicial da dissertação, no quinto período do Curso. Por fim, dando prosseguimento ao trajeto temporal elaborado, Thalita, estudante do oitavo e último período do Curso, foi também ouvida.

Para efeitos de uma melhor dinamização textual, é preciso que cá se adiante uma informação que só reverberará no quarto e último capítulo dissertativo. Refere-

se à algo que, caso tivesse sido permitido, imporiam um ciclo de repetições que, para efeitos de uma melhor transição textual, se procurou evitar: a informação verbal. Ao citar qualquer uma das cinco participantes da pesquisa, a ABNT (2002, p. 2-3) recomenda que, em casos de comunicações que tenham sido efetuadas por meio de gravadores de voz, coloque-se, após o nome das participantes, e entre parênteses, a expressão informação verbal. Após isso, a ABNT explica que uma nota de rodapé deverá conter tudo que for relativo aos dados que foram obtidos por esse meio de comunicação.

Os períodos em questão — segundo, quinto e oitavo — foram escolhidos por possibilitarem uma abrangência mais global de toda a graduação do Curso de Pedagogia da UERN. Assim, escolheu-se uma aluna que já tivesse saído do primeiro período, outra que tivesse cumprido cerca (ou um pouco mais) de 50% da graduação e, por fim, uma última que estivesse prestes a finalizar o Curso.

No caso das docentes, os critérios de escolha foram menos rígidos. Não existiu uma necessidade de que elas lecionassem em períodos específicos do Curso de Pedagogia. O que se buscou, porém, foi apenas que as pessoas escolhidas já tivessem trabalhado alguma vez com artefatos audiovisuais. Sendo assim, tendo tido trabalhado por poucas ou em várias ocasiões com filmes, o que realmente importou foram as possibilidades do que se poderia extrair das experiências do(s) uso(s) por partes das professoras participantes.

Após escolher as participantes, pensou-se no leque de perguntas que seriam feitas. Para tanto, obviamente, as perguntas deveriam fazer jus aos objetivos da dissertação. Suas elaborações, ao considerar que a pesquisa envolvia aspectos das ordens técnicas, estruturais, pessoais e culturais, precisaram contar com uma abrangência que, ao mesmo fosse global para abarcar tais considerações e, não menos, fossem questionamentos de cunhos particulares, visto que se tentava entender os pormenores das vivências das participantes. Embora sempre tenha existido como guia a busca pela centralidade do problema, objetivando seu alcance, o fortalecimento do trabalho deu-se, também, na tentativa de frisar os fenômenos em paralelo ao objetivo central, as dúvidas e questionamentos mais específicos e já anteriormente relatados. Para tanto, cabe trazer o que afirmam Strauss & Corbin (2008), que, ao falarem das possibilidades de ir se respondendo a questão central de uma pesquisa e o que, na busca pela resposta central vão surgindo, ainda, de

questionamentos, ou mesmo de outras esferas de análises que podem ajudar a compreender o objetivo geral buscado, dizem:

Entre as sutilezas da relação pergunta e resposta, duas são especialmente relevantes [...] A primeira é que diferentes perguntas e questões surgem em diferentes pontos da investigação. No começo, por exemplo, o pesquisador pode estar muito preocupado, ou mesmo perplexo, com a localização do foco apropriado da investigação, ou seja, sobre qual é o fenômeno central (problema) nesta área de pesquisa. Depois que isso é determinado, haverá muitas outras questões específicas sobre o fenômeno e como ele se relaciona com os fatos e os acontecimentos que estão sendo observados. Bem mais adiante, uma questão importante pode ser como integrar todas as ideias de alguém sobre os dados em uma formulação teórica coerente. Mesmo quando isso se torna claro, diversos detalhes podem exigir esclarecimentos adicionais, com perguntas e respostas específicas se desenvolvendo em torno desses detalhes (2008, p. 42).

Diante dessas sutilezas elencadas pelos autores, no processo de elaboração das questões, visou-se o entendimento mais profundo e global dos dois campos de análises (educação e seu trabalho com o audiovisual). Ao objetivo geral, se procurou somar questões coadjuvantes e paralelas que facilitassem esse entendimento mais “completo”. Afora o exposto, como são participantes com distintos papéis na maquinaria da sala de aula, as perguntas dos discentes eram, em grande parte, diferentes das perguntas realizadas com as docentes.

Tendo seguido os parâmetros elencados para poder descobrir e encontrar quem seriam as entrevistadas, feito então foram os convites para todas. O aceite foi unânime e, a partir dele, foram redigidos os documentos de autorização para coleta/uso de seus nomes e posterior divulgação quando da escrita da dissertação. Passada essa etapa, era o momento de elaboração das perguntas para os dois grupos da pesquisa. Foram dez as perguntas principais lançadas às alunas e professoras.

Em posse dos questionamentos, o processo ulterior foi o da realização operacional das entrevistas. Não dispondo de gravador profissional, mas dispondo de uma boa gama de aplicativos para *smartphone* que realizariam o mesmo trabalho, foi preciso apenas pensar nas mais adequadas condições de ambiente para o feitiço das perguntas e recebimento das respostas. A questão da procura por um ambiente e horário propícios para obtenção dos áudios não foi um fator de receio

pelo aplicativo do smartphone não conseguir dar conta do apanhado das vozes. Longe disso. Ou melhor, anterior a isso.

Na verdade, o percurso até chegar ao momento da captação dos áudios foi estruturado de forma a: 1. Mediante a falta de tempo hábil para a transcrição tradicional das entrevistas, ou seja, caneta/lápis-papel ou computador desktop/notebook; 2. Pensou-se na possibilidade de tentar algo não comum no âmbito da Faculdade de Educação: a transcrição digital/virtual dos áudios diretamente para a tela do computador/notebook. É de praxe, normalmente, que as transcrições sejam realizadas de maneira manual.

De tal maneira arquitetada para acontecer, restava então apenas escolher os horários e locais mais interessantes e que não permitissem que elementos externos fabricassem ruídos que porventura pudessem ser acrescentados aos áudios das entrevistas. Um aplicativo espanhol para *smartphone* foi escolhido para fazer a coleta de vozes. Seu nome é *Grabadora de Voz*, criado por Jaris Mezza Cantillo, morador de Bogotá e aluno da Universidade de Rosário.

1.3. Das entrevistas: o meio

Como eram dez perguntas para cada grupo de participantes, decidiu-se por realizar gravações em bloco. Assim, haveria menos riscos de acontecerem interrupções que prejudicassem a qualidade da gravação ou outros pormenores que dificultassem a transcrição digital. Sendo assim, cada gravação comportou duas perguntas e as subsequentes duas respostas. Para os casos de questionamentos complementares, eles foram feitos e alguns blocos contaram com três perguntas e respostas. A cada uma das pessoas entrevistadas, explicou-se como se daria o formato das entrevistas.

Diante da explicação acerca do formato das entrevistas, outra coisa, porém, foi também previamente anunciada antes da realização das perguntas. A palavra “artefato” e porque ela serviria para designar tudo e qualquer coisa que envolvesse as particularidades do audiovisual e de sua maquinaria de projeção. Como é uma palavra que circunda a dissertação e, mais ainda, está, como pode ser visto anteriormente, na própria elaboração das perguntas, se chegou a conclusão que seria justo introduzir a razão do termo/palavra artefato. Foi-lhes dito o básico: cinema é arte, é uma linguagem e possui uma história mais que centenária. Desse

modo, por ser uma das artes, e até melhor encaixada no vocabulário popular como “a sétima arte”, estabeleceu-se que para fazer jus a tal campo artístico, o ideal seria evitar dizeres como “ferramenta”, “recurso”, “suporte” e afins, já que há, sim, uma parceria não formalizada entre cinema e educação, mas não necessariamente o cinema é um objeto ou apenas mais um item da sala de aula como a lousa, o quadro, um pincel, etc.

Cabe ainda uma observação. Embora a decisão tenha sido justamente evitar o uso dessas palavras para tratar sobre o audiovisual, não haveria (como não houve) nenhum tipo de problema ou intervenção quando, por algum acaso, as entrevistadas referissem-se ao audiovisual como uma ferramenta ou recurso, por exemplo.

Em relação às alunas, pelo fato delas se encontrarem pela Faculdade de Educação todos os dias (algumas vezes, em turnos subsequentes de um mesmo dia), as entrevistas logo foram realizadas. Com as professoras, suas agendas eram mais restritas. As entrevistas ocorreram com mais negociações de horários e oportunidades. Para conseguir conversar com as docentes, o processo de negociação chegou a durar até semanas, visto que, para cada entrevista, baseado no tempo de respostas das alunas, a média por entrevista acabou sendo de pelo menos meia hora com cada uma. Sendo assim, era preciso encontrar as docentes em horários que estivessem situados antes ou após suas aulas, já que o tempo de intervalo entre elas seria insuficiente para a preparação, explicação de como seriam as etapas, a realização da entrevista em si e os prováveis imprevistos que atrapalhassem a captação das falas.

A primeira das professoras entrevistadas foi Márcia Betânia, que ministra as aulas da disciplina Pesquisa Educacional. Logo depois, a professora seguinte foi Eliana Filgueira, essa responsável pelas disciplinas Fundamentos Socioeconômicos da Educação, Gestão dos Processos Educativos e Sociologia da Educação. Ambas, obviamente, trabalharam ou ainda costumam e seguirão trabalhando com os artefatos audiovisuais em suas disciplinas. Tendo coletado as gravações de cinco pessoas, deu-se por encerrada a etapa das entrevistas, restando ainda a transcrição digital.

1.4. Das entrevistas: o fim

Nesta etapa, foi uma incógnita se se partiria para a transcrição analógica ou digital. O ideal e mais interessante, como já explicado, era se conseguir realizar todo o processo da maneira digital. O tempo era escasso e a quantidade de laudas de transcrições ultrapassou as vinte. Assim, de posse de todos os áudios, necessitou-se em seguida achar um programa para computador que realizasse as transcrições digitais.

Em média, foram de cinco a sete áudios por entrevista. Buscou-se o melhor dos programas que pudesse fazer o trabalho. Não foi possível, no entanto, através dos programas testados, realizar o que se esperava. Uma tentativa última foi a de testar algum sítio que realizasse as transcrições digitais online. Com o *Speech Notes*¹, enfim, a transcrição digital aconteceu. De uso simples, tudo referente ao que se necessitava fazer era realizado em apenas uma tela e com poucos ícones disponíveis — tornando toda a labuta em algo minimalista —, o que facilitou os feitos.

A aplicação não era perfeita. Eventualmente, nomes próprios precisavam ser tornados em nomes próprios, pelo fato que não competia ao *Speech Notes* a obrigação de saber o que era e o que não era nome próprio. Afora isso, algumas palavras, a depender da velocidade da fala de quem perguntava ou respondia, eram transcritas de formas diversas: geravam palavras distintas, mas com pronúncias um tanto similares ao que deveria ser. A pontuação também precisou ser melhorada ou mesmo acrescida.

No mais, ainda sobre o processo de aplicação das transcrições, é preciso dizer que não se pensou em se ter uma transcrição em absoluto de cada pormenor das falas, das pausas entre as falas, etc. Para Bauer & Gaskell (2002), a “transcrição completa de uma análise de conversação pode incluir clímax, sonoridade, ritmo, respirações audíveis e cronometragem (p. 275)”. Para efeitos de otimização temporal, evitou-se esse tipo de mecânica na hora da transposição vocal para o digital e, por fim, para o texto em si. À vista disso, optou-se por uma transcrição mais “limpa” daquilo que foi respondido.

Com todas as entrevistas transcritas, restava filtrar quais as respostas de todas as pessoas selecionadas entrariam no texto. Ainda assim, pela liberdade de fala que foi concedida às participantes e pelo tempo ilimitado para falarem, algumas

¹ <https://speechnotes.co/pt/>

respostas acabaram saindo da centralidade dos questionamentos. Isso posto, aplicou-se, quando dos momentos de transposição do que dito em entrevistas para o que veio a estar no texto, um processo de análise dos dados (AIRES, 2015) que auxiliou na filtragem propriedades das informações que objetivavam uma integração na(s) teoria(s).

Com essa configuração, aconteceu de algumas respostas sofrerem supressões para que não se distanciasse muito do que se objetivou. Ademais, em alguns casos, certas respostas alongaram-se ao ponto de, mesmo que sem intenção, abordarem previamente os tópicos que viriam a ser parte do rol de perguntas subsequentes, e que, sendo previamente tratadas, levaram a eliminação de algumas poucas questões. Ademais, como o tempo para a realização das ações empíricas não foi longo, se fez necessário um grupo compacto de participantes na pesquisa.

Tendo em vista que o enfoque residiu em grande parte nas percepções das alunas, com elas, e para facilitar a leitura e a análise, as questões produzidas e destinadas à elas foram alocadas em blocos temáticos. Assim, estabeleceu-se um agrupamento das perguntas na tentativa de se produzir uma sistemática de análises com início, meio e fim em cada um desses blocos.

A intenção desses esquemas foi de subdividir as questões para encadear uma sequência progressiva não apenas de ordem de ações, mas originar uma linha de raciocínio que pudesse esclarecer sobre os contextos de vida das alunas pré-durante-pós universidade. Dessa forma, apresenta-se agora os blocos temáticos oriundos das falas mais pertinentes e as questões correspondentes a cada um deles:

A VIDA PESSOAL E O AUDIOVISUAL: EXCERTOS

1. Costumar ver filmes? Com que frequência?

2. O que é audiovisual para você?

PERGUNTA COMPLEMENTAR: e o que não é audiovisual para você?

3. Antes do espaço acadêmico, já havia conseguido debater de maneira mais profunda sobre algum filme/documentário visto?

PERGUNTA COMPLEMENTAR: tais debates ajudaram com que suas análises na faculdade tivessem um escopo/alcance maior?

Na tentativa de oportunizar com que se fossem conhecidos previamente o quanto as alunas entrevistadas tinham de aproximação com a cultura cinematográfica, as entrevistas trataram de saber como as mesmas avaliavam o que era audiovisual, se elas costumavam ver filmes e o quanto ou como conversas informais ou debates mais formalizados ajudaram-nas quando era a universidade, no caso, o Curso de graduação em Pedagogia da UERN, que suscitava tais conversas e/ou debates.

Enquadrando essas três perguntas que ligam os artefatos audiovisuais às vidas pessoais das alunas, as primeiras interrogativas buscavam realizar pequenas introduções sobre o tema no sentido de entender melhor qual o papel do cinema na vida pessoal das participantes. As perguntas, que eram simples, serviram para fornecer esse panorama básico do tato das alunas com o objeto. A primeira das questões buscou saber se elas tinham o costume de ver filmes e com que frequência costumavam ver. Enquanto isso, a segunda questão desse bloco visava entender o que era e o que não era audiovisual para as alunas participantes da pesquisa.

O AUDIOVISUAL NA FACULDADE: SOBRE SENTIDOS E SIGNIFICADOS

4. Como você vê a utilização de filmes e documentários em sala de aula?

5. Como se sente quando o assunto que será trabalhado na aula é mediado pelo uso de artefatos audiovisuais?

6. De sua perspectiva, qual o maior ganho para a aula ou para a disciplina a partir da utilização de artefatos audiovisuais? Se desejar, sinta-se livre para citar até mais de um ganho.

7. De sua perspectiva, qual a maior perda para a aula ou para a disciplina a partir da utilização de artefatos audiovisuais? Se desejar, sinta-se livre

para citar até mais de uma perda.

8. Há como constatar se o material audiovisual a que você assiste tem conseguido cumprir os objetivos dos assuntos das disciplinas?

PERGUNTA COMPLEMENTAR: os debates que surgem ajudam a fomentar novos conhecimentos?

O bloco acima foi o que contou com o maior número de questões por também representar o cerne das entrevistas. Foi nesse conjunto de perguntas que a ótica se voltou com mais destaque para procurar entender, a partir da percepção das alunas, como se dão e normalmente acontecem as aulas do Curso de Pedagogia da FE que são mediadas por artefatos audiovisuais.

Buscou-se conhecer o que as participantes achavam do trabalho que é realizado, quais os prós e contras desse mesmo trabalho e os objetivos pensados previamente para o cumprimento da rotina pedagógica da aula e da disciplina que é ministrada são alcançados mediante essa parceria.

RECURSOS E TEMPORALIDADES DO USO DO AUDIOVISUAL NA FE

9. E quanto aos recursos disponibilizados para fabricar da educação para uma aula assistida e mediada pelos artefatos audiovisuais você acha que eles são suficientes para apreciação em sala de aula?

PERGUNTA COMPLEMENTAR: além dos recursos disponibilizados pela Faculdade de Educação, quanto ao tempo de aula, do seu início ao fim, ele permite uma apreciação completa e os possíveis debates que são suscitados por um filme que foi visto?

Assumir um compromisso de ministrar uma aula na Faculdade de Educação que se utilize dos artefatos audiovisuais não parece ser algo fácil. No bloco acima, quaisquer que fossem os entraves do uso foram pesquisados. As respostas ultrapassaram não apenas os espaços das salas de aula. Foram além da Faculdade

de Educação, da própria UERN e mostraram que os impedimentos para a realização dessa parceria começam, ainda que indiretamente, no próprio sistema de transportes da cidade de Mossoró.

APÓS O USO E OS SENTIDOS: O QUE FICOU DO USO DO ARTEFATO?

10. Depois de um filme ou documentário que são vistos em sala, o que fica para você?

PERGUNTA COMPLEMENTAR: o que você normalmente leva do filme ou documentário que assiste para suas atuais e/ou futuras experiências pedagógicas?

O último e menor dos blocos, por ter contado com respostas cujos aspectos podem ser enquadrados meramente enquanto hipóteses, foi concebido para se ter apenas um questionamento e uma pergunta complementar (que sequer precisou ser feita com todas as entrevistadas). Desse modo, foi-se em busca de compreender o que elas levariam dos aprendizados e experiências obtidos nas aulas da FE quando da existência da parceria para as práticas docentes. Algumas, cabe dizer, já eram docentes, outras, ainda não.

Com Márcia e Eliana, como é possível ver mais abaixo, além das dez principais perguntas, havia ainda as perguntas complementares: cinco, no total. Estas seriam feitas unicamente se as respostas das perguntas principais deixassem lacunas que necessitassem de uma nova investida. Ou seja, embora elas estivessem listadas para serem feitas, somente seriam caso realmente houvesse existido a necessidade direta de serem realizadas.

Um adendo final antes de iniciar o próximo capítulo: no caso específico de Márcia e Eliana, suas questões não foram textualmente separadas/subdivididas em esquemas temáticos, visto que, no capítulo de análise – o quarto –, para uma melhor compreensão do escopo, suas respostas possibilitaram algumas amarras textuais que necessitaram ser, em certas ocasiões, integradas ao que foi respondido por Sara, Talita e Marina. Aqui, dar-se por encerrado esse capítulo ao mesmo tempo em que se exibem as questões que foram feitas ao grupo docente:

1. **Já utilizou algum material audiovisual (filme, documentário, curta/média-metragem) em sala de aula? Se sim, qual foi? Caso haja, sinta-se livre para citar até mais de um.**
2. **O que levou você a se interessar por usar e desenvolver sua aula a partir da proposta debatida por esse(s) filme(s)?**
3. **O que é audiovisual para você?**

PERGUNTA COMPLEMENTAR: e o que não é audiovisual para você?

4. **De sua perspectiva, qual o maior ganho em sua aula ou para a disciplina a partir da utilização de artefatos audiovisuais? Se desejar, sinta-se livre para citar até mais de um ganho.**
5. **De sua perspectiva, qual a maior perda em sua aula ou para a disciplina a partir da utilização de artefatos audiovisuais? Se desejar, sinta-se livre para citar até mais de uma perda.**
6. **Em se tratando da dinâmica de sua aula, há uma diferença entre o uso ou não do artefato audiovisual?**

PERGUNTA COMPLEMENTAR: Por exemplo, debates suscitados por um filme podem ter seus inícios, meios e fins concluídos na mesma aula da utilização do artefato? Ou, como em outras aulas, há uma ruptura dos temas debatidos que são retomados em aulas posteriores?

7. **Ainda que em semestres ou turmas distintos(as), viu diferenças ao tentar debater o mesmo assunto com e sem o artefato audiovisual? Quais?**

PERGUNTA COMPLEMENTAR: Quando você vai trabalhar com filmes, sente ou percebe que a Faculdade de Educação tem, em seu domínio, todo o aparato necessário para possibilitar uma aula ministrada com o uso de artefatos audiovisuais (aparelhagens e itens como: som, televisor, projetor, aparelho de dvd, uma videoteca, etc.)?

8. **Quanto aos alunos, a partir da utilização de materiais audiovisuais, você consegue perceber se há algum tipo de diferença para a relação entre ensino e aprendizagem?**

PERGUNTA COMPLEMENTAR: Quais diferenças?

9. Há como constatar se o(s) material(is) audiovisual(is) que tens escolhido têm conseguido cumprir seus objetivos? Surgem debates e novas dúvidas?

10. Pensa em continuar utilizando filmes e documentários em suas aulas?

PERGUNTA COMPLEMENTAR: Por quê?

2. A POTÊNCIA CINEMATOGRAFICA E A QUESTÃO EDUCACIONAL

A partir do final dos anos 70 do século vinte, com o aparecimento de uma mudança na forma de se distribuir e lançar filmes aliada a uma mudança na forma como eles passaram a ser realizados e, atualmente, por quase inexistirem cinemas localizados em ruas — dando lugar às salas de exibição em *shopping centers* do mundo todo —, tais acontecimentos fizeram com que os filmes fossem adquirindo para si o aspecto de estarem inseridos numa arte que apenas visa o lucro, sendo este o seu objetivo inicial e final, ou sua única necessidade de existência. Não raros e, na verdade, bem comuns, são os comentários de pessoas e grupos que expressam suas decisões de ir ver filmes para “desligar o cérebro”, para não precisarem pensar. Como se os filmes, mesmo em shoppings, não provocassem reflexões.

Ser uma arte que visa o lucro não é problema. A arte visa o lucro desde tempos imemoriais. O que se pondera aqui é outra coisa. Os cinemas passaram a funcionar como empreendimentos que geram dinheiro e que podem servir como ferramentas de apoio aos *shoppings centers*. Filmes geram receitas mi e bilionárias, afinal. Por seu caráter comercial, ter um cinema em um espaço desses é uma possibilidade de retorno financeiro e visibilidade para o restante do ambiente.

Isto serve para uma analogia. Há, na forma como os *shoppings* utilizam os cinemas, certa descaracterização do artefato cinematográfico. A estrutura-cinema, ao ser “engolida” pela estrutura-*shopping*, produz um efeito similar ao que acontece quando a escola ou universidade utilizam o artefato cinematográfico para fins que, porventura, transformem o cinema em um mero objeto, recurso ou ferramenta, cortando-lhe as asas de Ícaro e não possibilitando ao próprio artefato que ele subverta a lógica na qual é inserido e possa, nos interins de seu uso e apreciação, oferecer mais do que pode ao contexto educacional sem ser gotejado ou limado por outros fins despotencializadores.

Como esta dissertação possui um caráter de *stricto sensu*, ela conseguiu se deleitar sob as nuances do objeto aqui discutido e analisado. Desse modo, ao ir percorrendo certos pontos que permeiam o eixo central do que aqui se é pesquisado, se tentou abordar o que se “conhece” e o que se “desconhece” do

audiovisual de um panorama sobre o que se pensa ser sabido ou não acerca da arte cinematográfica.

Debater sobre isto foi como caminhar por entre um terreno não plano, onde certamente se necessitou ter um cuidado ao se trazer análises que aparentassem encaixarem-se em lugares-comuns do ponto de vista entre o saber técnico, o saber informal e, principalmente, os saberes daqueles que são submetidos à parceria entre educação e cinema. De acordo com Mônica Fantin, em *Mídia-educação e cinema na escola* (2007), tal parceria pode ser entendida das mais variadas formas:

O cinema, no contexto da mídia-educação, pode ser entendido a partir de diversas dimensões – estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas – inter-relacionadas com o caráter instrumental, educar com e para o cinema, e com o caráter de objeto temático educar sobre o cinema (FANTIN, 2007, p. 1).

Sendo a arte uma teia de complexidades que permite as mais distintas percepções sobre suas obras e caminhos distintos para sua própria pedagogia, nada mais natural que a parceria que aqui se tratou também siga esse caminho heterogêneo, disforme (ou ao menos não formulaico), complexo e permeado de raízes e múltiplos entendimentos. Ainda sob o amparo de Fantin (2007), que afirma que a prática de apresentar e contar histórias com imagens, sons e movimentos “pode atuar no âmbito da consciência do sujeito e no âmbito sócio-político-cultural, configurando-se num formidável instrumento de intervenção, de pesquisa, de comunicação, de educação e de fruição” (2006, pág. 1), acredita-se, como ela mesma afirma, que a prática pedagógica mediada, baseada, instruída ou possibilitada a partir da e com a utilização do aporte cinematográfico permite com que o cinema seja um “*agente de socialização* que possibilita encontros das mais diversas naturezas” (2006, p. 3).

Tais naturezas, reforça-se, não seriam mais e melhores executadas caso o fomento dessa parceria tivesse suas razões prévias de ser, além das razões ulteriores? Se o uso é manufactureiro, entenda-se, se é tão somente uma ação física que não vise uma condução/condição pedagógica maior ou que não potencialize as identidades culturais dos atores — docentes e discentes —, se teria, em razão disso, certos riscos incólumes, feições e respaldos de algo desproporcionalizado: a parceria ocorrendo com freios por usos não potencializantes.

As experiências e percepções do audiovisual (cinema) são incomensuráveis. A arte é aberta quanto às suas possibilidades de estímulos de percepções. Diante disso, não há sequer como tentar enquadrar as capacidades de uma experiência artística. Seria prematuro e errático acreditar que, diante de uma tela, canção ou filme, o apreciador *A* teria a similar impressão que o apreciador *B*. Até mesmo uma só pessoa, diante da revisitação de uma obra, poderá ter diferentes impressões acerca dela na medida em que for se submetendo à mesma, em posteriores oportunidades.

O campo das percepções, para Deleuze (1983), é uma via de mão-dupla. Há dois tipos de percepções: a objetiva, e sua contraparte, a subjetiva. No caso da primeira, chamada de imagem-percepção objetiva, Deleuze diz que é quando “a coisa e o conjunto são vistos do ponto de vista de alguém que permanece exterior a esse conjunto” (1983, p. 95). Antes de tecer considerações sobre a imagem-percepção objetiva, expõem-se as afirmações Deleuze sobre a imagem-percepção subjetiva: “é a coisa vista por alguém ‘qualificado’ ou o conjunto tal como é visto por alguém que faz parte desse conjunto” (1983, p. 95).

Ao tratar dessas questões, existe algo de delicado e que se pensa ser necessário se dedicar certo esmero e tempo para que nem a dissertação e nem a utilização do referido autor possam acabar sugerindo que certos indivíduos são capazes e outros nem tanto de interpretar imagens. É importante reforçar que Deleuze não está tratando de coisas que podem ser do entendimento de um grupo e de outro não. Na linha do pensamento *deleuziano*, se tem também que “A ‘linguagem’ do cinema revela-se ininteligível e, como a dos sonhos, é de interpretação incerta” (FERRO, 1992, p. 79).

Não só não se é assim que, ao usar a palavra “qualificado”, Deleuze certifica-se de a aspear para que seu uso não aparente o significado mais comum de seu entendimento. Parte-se, aqui, do pressuposto que a imagem-percepção subjetiva possa trazer elementos do convívio de quem as está apreciando. Neste sentido, residiria aí a qualificação da pessoa, a coisa que se observa é próxima de quem a observa por ambos possuírem ao menos uma similaridade que os aproxime.

Seja como explicitaram Deleuze (1983) e Ferro (1992), ou ainda como diz Coli (1995, p. 35) que frisa que “as obras, em sua fecundidade concreta, são sempre mais do que nos dizem as pretensas definições”, a relação entre a obra e quem a

aprecia é muito mais complexa do que a duração da obra em si, seja livro, seja música, ou, como nesse caso, uma obra audiovisual.

Se, então, ao se categorizar os profissionais docentes como seres que estão em um processo de atualização e formação contínua sem um fim pré-estabelecido e os futuros profissionais que serão as/os discentes (sendo que algumas alunas e alunos no Curso de Pedagogia da UERN já ministram aulas profissionalmente) como seres que estão em um processo de evolução de suas formações, atêm-se ao que explicita Pretto sobre a necessidade da incorporação dos meios de comunicação no âmbito das universidades (1996, p. 142), onde:

Para formar esses novos profissionais, as universidades, em especial as públicas, precisarão também ser transformadas. Como principais responsáveis pela formação dos futuros professores, também no interior delas, essas modificações precisam ser sedimentadas. Em função da diversidade de personagens presentes nas universidades, do seu potencial de interdisciplinaridade e do amplo espectro de profissionais que prepara, a universidade é, sem dúvida, o local privilegiado para a pesquisa e discussão das questões ligadas ao novo milênio, em especial, quando nos referimos aos meios de comunicação e sua necessária incorporação pela educação.

Essa transformação destacada pelo autor ajuda a lembrar do fator de compartimentalização do saber universitário em períodos/semestres, mas mais, a própria divisão destes em disciplinas, cada qual com seus respectivos tutores docentes, contribui para que não haja um fomento mais abrangente das práticas professorais mediadas pelos artefatos audiovisuais. Por conta da estilização que compete a cada docente, as aulas, obviamente, possuem as características intrínsecas daqueles que são responsáveis por elas. Dessa forma, embora o trabalho com audiovisual exista e possa existir ao longo da graduação, são pontuais os usos recorrentes do mesmo. Não existe uma valorização uníssona dele. Há, no máximo, professoras e professores que, sabendo das vantagens que já lhes foram oferecidas a partir da parceria firmada, continuam a, período após período, utilizarem-se dos artefatos audiovisuais em suas aulas. De acordo com Green e Bigum (1995), existe uma espécie mutação cultural epistemológica para a pedagogia. Nesse processo, necessita-se melhor entender as relações existentes e a educação e a cultura da mídia, em que:

Apenas agora estamos começando a registrar a importância educacional e cultural da imagem como um novo princípio organizacional para as relações sociais e as subjetividades. Considerados em conjunto com a informação, esses princípios emergentes contribuem para moldar formas cambiantes de currículo e alfabetismo, novas relações entre textualidade e subjetividade e novas efetivações da racionalidade e da cognição (p. 221-222).

Ao adentrar na discussão dos benefícios que o audiovisual pode trazer para a prática pedagógica, Loureiro (2006, pág. 14) diz que “é mister reconhecer que a análise de filmes pode ter um desdobramento para a própria teoria educacional à medida que sugere eixos constitutivos de uma educação dos sentidos”. Em sua tese de doutorado, Duarte (2002) afirma que mais que um simples adereçamento de gosto, o apreciar de certas cinematografias é um separador social que faz com que um indivíduo transite entre certos campos sociais, subvertendo a lógica que é cinema é apenas um *hobby* pessoal ou entretenimento raso. Somando com Duarte (2002), Fantin (2007) alerta que há outras dimensões, além da social, que são englobadas e estimuladas pelo cinema, como as dimensões estéticas, cognitivas e psicológicas: “Ou seja, a educação pode abordar o cinema como instrumento, objeto de conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos” (FANTIN, 2007, pág. 1).

Ler uma imagem/quadro/frame audiovisual pode fazer uma diferença que poderá ser vital não apenas para o entendimento objetivo da narrativa ou da composição visual que o material audiovisual apresenta, mas poderá fazer uma diferença ainda maior no entendimento subjetivo do espectador que aprecia. Sobre isso, Deleuze (1983) explica que a imagem (que ele chama de quadro, mas que poderíamos também alcunhar de *frame*) possui características implícitas de registrar informações visuais e, quando não se é possível as ler ou entender, foi porque avaliou-se mal aquilo que é mostrado. Sobre essa avaliação ruim (ou até mesmo imprecisa) de imagem cinematográfica, Leandro (2007) mostra que esse mau uso da imagem e suas possíveis e consequentes leituras é um fato corriqueiro que acaba por reproduzir os estereótipos da tela, na vida real, há quase quarenta anos. Ela ainda aponta para uma série de equívocos existentes no processo de aprendizagem mediado pelo artefato audiovisual:

Vários equívocos [...] em processos de aprendizagem ainda continuam se reproduzindo, em detrimento da construção de um

pensamento que dê conta da complexidade das imagens em movimento. Um desses equívocos diz respeito ao próprio estatuto pedagógico da imagem, até hoje muitas vezes apreendida como ilustração de conteúdo de cursos ou de pesquisas científicas. [...] Embora hoje façam parte da nossa formação cultural, tanto quanto a Literatura, as imagens em movimento ainda não constituem um objeto de estudo em si. Elas ainda são um simples meio para o estudo de outros objetos, prioritários, porque científicos (LEANDRO, 2007, p. 29).

Como visto, além da possibilidade de se obter uma leitura imprecisa (que poderá desembocar para uma leitura ruim, e não mais apenas imprecisa) do que se vê e permitir uma reprodução de estereótipos, existe ainda o fator-complexidade. A leitura até pode apresentar um significado mais objetivo, raso e talvez superficial, mas ela poderá também ser subjetiva, profunda e com multicamadas.

Pode-se, então, se voltar ao pensamento de Deleuze (1983), onde ele afirma haver uma dupla percepção: imagem-percepção objetiva (o que se entende mais rasa e superficialmente) e imagem-percepção subjetiva (o que se entende mais profundamente e a partir de camadas várias).

De fato, não somente existe uma porção de possibilidades e formas de ser “ler” uma imagem, mas como também não há uma amálgama na constituição do alunado. Ela é tão diversa entre seus representantes quanto lhes são diversos os aspectos formadores e fomentadores dos seus traços identitários.

No tocante as possibilidades do audiovisual, pode-se dizer que uma destas é justamente a sua capacidade de oferecer diferentes entendimentos para cada indivíduo que se preste a estar diante de uma obra cinematográfica. Afora as intenções diretas ou indiretas do material e do emissor, as percepções do receptor são subjetivas. Cada obra vista acaba por transformar-se e dar origem, normalmente ao seu fim, num celeiro de acepções.

Tudo isso, ora, é cultura. É aquilo que lhe permeia, questiona, faz (re)pensar, refletir, duvidar, contemplar. Ou seja, é aquilo que, com o contato, muda quem se presta a se estar defronte ela. Santaella (2003), afirma que nas sociedades pós-industrial e pós-moderna, a cultura é mistura. Esse alcance global e plural da cultura faz com que, facilmente, inebrie-se de/com cultura nos mais variados *espaçotempos*.

A manifestação da pluralidade cultural é um fato moderno e global. Ao se tratar dela, e ainda excetuando-se algumas variáveis que porventura incapacitem a analogia a seguir, podemos acreditar que não existe apenas a imagem-percepção

objetiva, mas um processo de diálogo-perceptivo objetivo. Se falta completamente ou há pouca complexidade para uma análise visual que traga ganhos ao lecionar e ao aprender pedagógico, os mesmos problemas também atravessam outros campos educacionais.

Sendo a cultura uma mistura que interfere diretamente na dialogicidade inerente ao processo de percepção das imagens, é habitual que tudo ao redor contribua e influencie para a captação cognitiva do indivíduo em contato com os signos culturais. Frente à influência que a cultura processa em espaços educativos, assim elucida Moreira (2007, p. 29): “Em resumo, o completo, variado e conflituoso cenário cultural em que estamos imersos se reflete no que ocorre em nossas salas de aulas, afetando sensivelmente o trabalho pedagógico que nelas se processa”. Ao abordar os aspectos plurais e globais de tais signos, o autor desenha uma estrutura de pensamento que mostra que os espaços educacionais estão ligados aos acontecimentos culturais em níveis pessoais, estruturais e organizacionais.

Ainda, é inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade frequentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica (MOREIRA, 2007, p. 20).

A divergência é plural, a cultura é mistura, os entendimentos são subjetivos. Ora, se tal arte oferece tanto e como a cultura é parte e é elemento primordial para os ambientes pedagógicos – sendo também algo que está presente cotidianamente nas vivências dos futuros universitários em momentos pré-universidade –, por que há de existir uma dificuldade com a utilização da arte e sua conseqüente fruição?

Há problemas que se encontram para além dos espaços das salas de aulas das universidades. São empecilhos que não são apenas a despotencialização do artefato, a compartimentalização ou o engessamento das disciplinas que não dialogam entre si. O capítulo seguinte tratou de mais esses entraves para o acontecimento da parceria.

3. OS (F)ATOS POLÍTICOS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AUDIOVISUAIS

Ver filmes: ato imensamente mais comum do que se imagina. Tem-se uma sociedade que consome não apenas aquilo que se pode comprar. Com ou sem intenção, pessoas assumem-se consumidores também daquilo que só se pode ver. O problema de encarar a arte (cinema) como algo descartável, seja a arte que for, é que se desmerece o seu potencial subjetivo e se diminui sua provável carga de construção intelectual. Acerca disso, vale destacar aqui um excerto da fala de Araújo (2003, p.13), onde temos que “[...] em matéria de cinema somos obrigatoriamente iniciantes: “compreendê-lo” equivale a “saber vê-lo”, uma tarefa sempre inacabada, sempre renovada”. Ainda sobre o ato de assistir aos filmes, Turner alerta para um pedido que já tem mais de um século:

Ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais. Já em 1915, poeta norte-americano Vachel Lindsay, reivindicava em livro o estatuto de *sétima arte* para o cinema, anunciando o desejo de convencer as instituições culturais nos Estados Unidos de que o cinema deveria usufruir do mesmo prestígio cultural atribuído às demais formas de arte (1997, p. 38).

Embora Turner (1997) aponte para esse lado da importância social do ato de ver filmes, e que ainda engendra-se nos contextos da formação cultural e educacional dos espectadores, carece-se o apontamento de algo. Esse fomento da/na formação social, cultural e educacional do/no público-espectador de cinema no Brasil acaba por acontecer por vias um tanto limitadas. Para todos os efeitos, assim como quase que em todo restante do planeta, apenas um único tipo de cinema adentra os lares e salas de exibição de *shopping centers*: o cinema americano. Partindo dessa afirmação, no livro *A cultura da mídia*, assim temos:

Deve-se notar, porém, que o cinema de Hollywood enfrenta severas limitações no grau com que pode preconizar posições críticas e radicais em relação à sociedade. Trata-se de um empreendimento comercial que não deseja ofender as tendências dominantes com visões radicais, tentando, portanto, conter suas representações de classe, sexo, raça e sociedade dentro das fronteiras preestabelecidas (KELLNER, 2001, p. 135).

Não há, por parte do próprio cinema e de sua linguagem intrínseca, caminhos fáceis e óbvios para um substancial fomento intelectual de seu espectador. Como mostrou Kellner (2001), qualquer cinematografia que desafie o *status quo* de si mesma, ou ainda da vigência do padrão estabelecido, tende a agir como “um estranho no ninho”, sendo relegada a menos salas, menos espectadores e não alcançando a visibilidade das obras que não são porventura disruptivas alcançam. Claro que tais constatações não são regras e, de tempos em tempos, algumas obras *outsiders* acabam se estendendo para além de seu tempo. Exemplos não nos faltam de filmes que consigam ser atípicos para os padrões hollywoodianos e, ao mesmo tempo, estabeleçam-se como obras atemporais e documentos de sua época — ou missivas audiovisuais para o/um futuro: *Cabra Marcado Para Morrer* (1984), *O Ódio* (1995), *Clube da Luta* (1999), *Ônibus 174* (2002) e tantos outros de várias épocas e países.

O cinema, que educa para si — através do entendimento de sua forma — e também educa para o mundo — através da transmissão de seu conteúdo — teve, em sua própria gênese, um caminho árduo até seu estabelecimento enquanto arte. Das primeiras exhibições aos processos de ganho de som, cor e mudanças nas técnicas de filmagem, edição e montagem, a arte cinematográfica educou os seus espectadores na medida em que os mesmos iam simplesmente vendo filmes. “O hábito criou o monge”, como afirma o adágio popular. Mediante isso, precisa ser dito que tem-se a noção que o(a) professor(a) não possui obrigação alguma de ascender à qualidade de uma plena excelência artística ou mesmo uma excelência no trato com os artefatos audiovisuais. Não, não é isso, definitivamente, que esse trabalho pleiteia.

Entretanto, se o docente reflete sobre sua trajetória e percebe uma carência no trato com a arte (audiovisual ou as outras), dessa forma, então, e aí sim, pode ser algo com que se possa e se deva preocupar-se. Não existe solução de curto ou médio prazo que sane tal situação. Só que se todo(a) docente um dia foi discente, por que não passar a trabalhar os fenômenos cinematográfico e audiovisual objetivando formar e fomentar uma vindoura melhor adequação dos(as) discentes que hoje estão aí? Se e caso exista uma insuficiência artística no que tange ao universo do audiovisual em conluio com a educação, eis uma percepção muito íntima, subliminar e de difícil constatação. O objetivo buscado não passa por tal delimitação. Atem-se, assim, aos meandros dos trabalhos realizados na FE pelos

docentes e que sentidos os mesmos e os discentes atribuem à parceria.

Aplicar um conteúdo a partir da utilização dos artefatos audiovisuais não obriga com que o docente somente assim o faça se possuir um doutrinamento estético audiovisual. Se assim o fosse, qualquer outra arte (teatro, música, pintura, escultura, literatura, etc.) só poderia adentrar as salas de aulas das universidades se professoras e professores detivessem, de antemão, plena excelência artística em tal arte. A linguagem cinematográfica é isso: teoria e prática. Tal qual o outro campo em debate, o da educação. Sendo teoria e prática indissolúveis, relembremos o que nos diz Freire:

O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro (1996, p. 37).

Conforme afirmou Freire, compreende-se que existem separações impossíveis, ou, se e quando feitas, retiram a potência do todo ao destacar apenas uma das partes. Que se saiba que essas junções, ao serem trabalhadas em certos contextos, dão o tom mais próximo dos objetivos que de repente possam estar se buscando alcançar. Doutro modo, caso o trabalho em conjunto seja realizado de forma a ignorar a potência de umas das partes, não se estaria a falar sobre uma ferramenta que só tem uso único ou até o ponto do alcance de um dever cumprido? Independente da intenção, se acabaria por relegá-la apenas ao papel de passatempo e entretenimento que estaria aquém do que poderia vir a oferecer que não fosse o surgimento e o transbordar de uma ou outra emoção pessoal de quem assiste, como no caso do cinema sendo utilizado como mera ferramenta por parte da pedagogia.

Embora esta dissertação encontre certo ineditismo dentro dos trabalhos acadêmicos até então realizados no âmbito da Faculdade de Educação da UERN, já havia, ao menos desde a década de trinta do século vinte, apontamentos que destacavam a função pedagógica dos meios de comunicação em massa. Por parte de Roquete Pinto, mais precisamente, e em 1936 (Henn Fabris, 2008) já se avistava tais meios imbuídos de coeficiente pedagógico que poderia vir a ser explorado. Se Kellner (2001) afirmava sobre certa higienização padrão dos filmes lançados, há

outros vieses que, por mais retalhada que uma obra cinematográfica seja entregue ao espectador, com certos cortes que e tonalidades atenuadas para encaixarem-se em um perfil que não necessite passar por uma regulação com ar de censura, ainda assim, haverá um produto a ser lido, visto, interpretado, criticado, questionado e, no fim, será ainda uma obra de arte. Mesmo não adentrando em tal terreno, acredita-se ser válido para o escopo intelectual dos espectadores que eles não ignorem os fatos de que há muito mais por trás do audiovisual que será exibido do que apenas daria conta a sua mera exibição.

Neste sentido, o filme guarda similaridades acadêmicas com os textos apresentados na faculdade. Se um texto deve/pode ser indicado pelos docentes para que os discentes o leiam, o interpretem, levantem dúvidas e participem das discussões das aulas munidos dele, a mesma prática pode ser estabelecida com um filme. Filme, como textos e livros, são documentos não somente acadêmicos, inclusive, mas documentos de sua época:

Cada filme tem um valor como documento, qualquer que seja sua natureza aparente. Isso é verdadeiro mesmo se ele for rodado em estúdio, mesmo se não tem narração, nem encenação. Pela maneira que exerce ação sobre o imaginário, pelo imaginário que transpõe, todo filme coloca uma relação entre seu autor, seu discurso, o espectador. Além disso, se é verdadeiro que o não-dito, o imaginário é tanto história quanto a História, o Cinema, sobretudo a ficção, abre um caminho régio em direção das zonas psico-sócio-históricas nunca alcançadas pela análise dos documentos convencionais (FERRO Apud MEIRELLES, 1997, p. 115).

Esse caráter documental e científico que foi possível se perceber através das palavras de Ferro não passou a existir como um aparecimento recente. Como destacado no início do trabalho, diferentemente da Educação, o Cinema apenas foi atualizando a si mesmo com a chegada e implantação de outras técnicas e métodos, mesmo que algumas mudanças não primassem pela sutileza, afinal, estamos a falar de um mercado muito mais que bilionário. A Educação brasileira, por outro lado, foi alvo de mudanças bem mais drásticas e sucessivas. Em muitos momentos, ela mudou quase que completamente o seu *status quo*, como na época da transição de um governo democrático para um ditatorial e novamente para um democrático. Nesse intermeio, por exemplo, até mesmo a liberdade de ensino e as prerrogativas básicas do pensamento democrático sofriam e sofreram censuras. Tanto que, para

evitar uma formação intelectual do alunado de forma mais questionadora, disciplinas que lidavam diretamente com o suporte cognitivo questionador, como filosofia e sociologia, foram retiradas da grade curricular dessa época.

Ora, é isso que se questiona. Como uma ciência tão marcada por densas mudanças pode, porventura, utilizar-se de uma arte sabidamente centenária e cujas mudanças foram menos drásticas e suas formas e linguagem já foram estabelecidas logo quando do começo de sua criação? Por que não usar o audiovisual em um escopo que garanta um maior alcance teórico para quem ensina e outras possibilidades cognitivas para quem aprende? O que falta e o que é preciso para que surja um estímulo de inflar com mais substância essa parceria, de modo a tentar com que ela ocorra de forma mais exponencial?

Contribuir para que o estudante amplie sua consciência não pode ser considerada uma das funções da educação? A pergunta é retórica, mas, se sim for a resposta, porque não alargar a própria consciência pedagógica acerca daquilo que se promove como conteúdo alheio e além do mero fazer cotidiano já batido e tantas vezes repetido? Urge a necessidade de novos artefatos de assimilação do mundo real e, muitas vezes, a ficção traz essa tão necessária carga de ampliação do poder assimilativo. De tal maneira que Fiorin (1993, p. 34) afirma que “O homem aprende como ver o mundo pelos discursos que assimila e, na maior parte das vezes, reproduz esses discursos em sua fala”. Contudo, mesmo fora dos espaços acadêmicos, apenas um dos discursos (o educacional) é que normalmente é pensado cientificamente, enquanto a linguagem cinematográfica, ainda que seja pensada em seus pormenores em outras instâncias, na maioria do tempo, é apenas apreciada sem maiores fins (ainda que a apreciação como mero passatempo não seja um problema).

Uma das teorias mais simples e de cunho objetivo do cinema é a teoria do endereçamento. Nela, e em breves palavras, é possível atestar que endereçar é o ato da transmissão da mensagem da tela para o(a) espectador(a). Acerca dela, assim afirma Ellsworth:

A posição que um espectador ou uma espectadora “assume” em relação a um filme, e a partir da qual ele ou ela dá sentido ao filme e dele extrai prazer, muda drasticamente, dependendo dos (conflitantes) modos de endereçamento que possam estar disponíveis (2001, p. 23).

E os modos de endereçamento de uma obra audiovisual são não apenas distintos, mas flexíveis, misturam-se e podem ser interpretados e “lidos” de formas várias, dependendo de espectador(a) para espectador(a). O que a educação não tem percebido, portanto, é que, nesse sentido, um endereçamento pode agir e ser algo muito próximo de uma explicação em sala de aula que um(a) docente dá. Os(as) discentes podem entender (e passarem a interagir com) a mesma mensagem a partir de possibilidades inesgotáveis. Tecendo uma comparação bem básica, ainda que injusta do ponto de vista do cerceamento do caráter mutável do ser humano, já que se afirmará a seguir que o emissor é apenas o que lhe cabe ser enquanto tal e o receptor da mesma forma, seria como se o professor (e emissor de uma mensagem) representasse o audiovisual, enquanto que os(as) alunos(as) (receptores da mensagem) representassem o público, o(a) espectador(a). Ainda com Ellsworth (2001, p. 24) e sobre o endereçamento, tem-se isso:

O modo de endereçamento de um filme tem a ver, pois, com a necessidade de endereçar qualquer comunicação, texto ou ação “para” alguém. E, considerando-se os interesses comerciais dos produtores de filme, tem a ver com o desejo de controlar, tanto quanto possível, como e a partir de onde o espectador ou a espectadora lê o filme. Tem a ver com atrair o espectador ou a espectadora a uma posição particular de conhecimento para com o texto, uma posição de coerência, a partir da qual o filme funciona, adquire sentido, dá prazer, agrada dramática e esteticamente.

É preciso que o professor reflexivo também se debruce sobre suas práticas pedagógicas mediadas pelo uso dos artefatos audiovisuais. O intuito seria o de atestar o florescer de um (novo) entender do que é e o que há para o audiovisual oferecer. Óticas que se debruçarem com mais atenção sobre essa parceria logo perceberão que muito mais pode(rá) ser feito. E é sobre esse arrefecimento de suas possibilidades e essa desconsideração sobre sua enorme potência que Duarte (2002, p. 20) versa acerca da ação vista comumente nos espaços educacionais como um todo:

Por incrível que pareça, os meios educacionais ainda veem o audiovisual como mero complemento de atividades verdadeiramente educativas, [...] como um recurso adicional e secundário em relação ao processo educacional propriamente dito.

Que se passe a não mais cogitar-se o tratamento enquanto ferramenta de um

componente artístico tão valioso e histórico. Algumas autoras, todavia, vão mais ao cerne da questão e apontam mais objetivamente que, de fato, existem problemas nessa parceria. Como Nova (2003), que afirma que a educação encontra-se longe das possibilidades de um real aproveitamento do potencial permitido por uma linguagem como o cinema. Já Leandro (2001) reforça que ainda que as imagens em movimento façam parte do contexto de aprendizado cultural tanto quanto a arte literária, há algo que destoa por parte da educação em relação ao cinema, visto que ela:

[...] se apropria da imagem em movimento não como quem se aproxima de uma arte, a cinematografia, capaz, por si só, de pensar novas relações de espaço e de tempo, por exemplo, mas como quem busca um aditivo tecnológico para incrementar processos educativos em andamento, desencadeados por ciências já consolidadas (2001, p. 29).

Essa apropriação acaba por transformar toda a arte cinematográfica, mais que centenária, em um aditivo auxiliar da pedagogia e da educação. Desse modo, sendo tratada como mera ferramenta ou item pedagógico, engaveta-se uma série de possibilidades que poderiam se abrir caso a parceria acontecesse de forma a valorizar tal arte. Ora, se ao longo da história do cinema nos séculos 20 e 21 se produziram tantos longas, médias e curtas metragens sobre educação, sobre professores e que destacam graves problemas educacionais que são enfrentados, a educação está subutilizando uma arte que tendeu a sempre valorizá-la. O equívoco citado pela autora dá vazão ao aparecimento de outros equívocos, como assim ela explicita:

Um equívoco leva a outro: por ser abordada como ilustração, como mera referência a um discurso que a precede, o discurso pedagógico, a imagem acaba tendo uma participação secundária na maioria dos processos educativos que a utilizam. Prevalece ainda hoje aquela "pedagogia do transporte", da "mensagem a ser transmitida"², permitindo que essa imagem continue sendo absorvida pela educação sem maiores exigências formais. O desinteresse pela ontologia desse novo objeto do qual a educação se apropria tem levado a uma espécie de democratismo visual onde todas as imagens se equivalem, desde que a intenção pedagógica seja

² JACQUINOT, Geneviève. Image et pédagogie. (Imagem e pedagogia.) Presses Universitaires de France, 1977. p. 16.

assegurada. Os efeitos dessa política, aparentemente inofensiva, são evidentes tanto na escolha dos filmes a serem analisados em sala de aula quanto na própria produção dos chamados filmes educativos (Leandro, 2001, p. 29-30).

Ainda que involuntariamente, ao se encolher uma arte ao ponto que a mesma torne-se apenas um apetrecho do cerne educacional, ergue-se um muro que se pretendia derrubar com o uso do artefato ou outra linguagem artística – se se pleiteava fazer da arte uma ponte para o desvencilhamento de uma barreira cognitiva ou construção de uma ponte de saberes, o apequenar de uma arte faz com que um muro seja erguido e a arte, por si só, não consiga oferecer-se ao alunado, cabendo à Educação que ela apenas permita passar excertos de saberes advindos da arte cinematográfica, por exemplo.

Não há aqui uma predisposição a dizer que existem, por parte da pedagogia praticada na FE, usos incertos ou não impregnados de sentidos dos artefatos audiovisuais. Que este trabalho tenha podido, então, na medida em que foi sendo realizado, como quando da realização das entrevistas, ajudar as participantes a jogarem suas próprias luzes sobre a parceria, torna-se, assim, já uma das razões da realização desta pesquisa. Entende-se que um uso não impregnado de todas as possibilidades (se é que há uma totalidade alcançável de possibilidades) do artefato é uma maneira de conformar-se com o que já se encontrava (ex)posto e já vinha sendo feito. É abraçar uma não continuidade abrangente e potencializadora do artefato e do trabalho com ele e a partir dele realizado.

3.1. Corpos e mentes que se movem a 24 frames por segundo

Em sua maior parcela de tempo, o audiovisual é “fácil” de digerir. Quer dizer, entende-se a mensagem que quer ser dita, percebe-se o desenrolar do que se vê e, mediante o próprio acúmulo de experiências apreendidas com o passar dos anos e das mais variadas apreciações dessa mesma arte, até consegue-se antecipar o que virá na cena seguinte, nos minutos seguintes ou até mesmo antecipa-se conclusão da obra antes mesmo dela ser narrativamente preparada e apresentada. Estas são as mentes que aprendem a se mover na velocidade do audiovisual: 24 frames por segundo.

Do outro lado, eis a educação. A educação é “fácil” de se digerir? Não. E nem

estudar, nem aprender e muito menos ensinar. Educar é, muitas vezes, uma homérica tarefa. Existem as vitoriosas redensões, mas, claro, existem os que se rendem no meio do caminho ou no ponto de partida. Os caminhos são tortuosos e, não raros, são descaminhos. Os corpos que fazem a educação não se movem em um só padrão. Raros são os casos de consonância nos 24 *frames* por segundo. Pode-se crer que quando o binômio ensino-aprendizagem consegue (o)correr cronometricamente em conjunto, resultando em eficaz parceria, foi possível alcançar uma educação plena para um caso isolado, para um grupo, para um todo ou com fins de se atingir meta(s).

Todavia, sabe-se que essa educação que acontece em amálgama com tudo que lhe circunda é algo utópico. E a realidade é mais distópica. Assim, algo que pode ser repensado é essa disjunção e separação comumente sendo aceita, quando não instigada. Em miúdos: seria mais interessante (e com possibilidades benéficas) para os contextos educacionais mais variados e disformes pensar não na união perfeita e coesa dos agentes educativos, mas agir em cima dos agentes quando eles não estão unificados para um mesmo fim, agindo ao mesmo tempo, mas sendo trabalhados como se fossem duas técnicas distintas onde pudessem ser aplicadas cada qual com o seu fim, e não com um único para ambas. Acerca disso, Morin (2000, p. 208) explicita o seguinte:

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva, reducionista quebra o complexo mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa aquilo que está unido, unidimensionaliza o multidimensional. É uma inteligência ao mesmo tempo míope, présbita, daltônica, zanolha. Acaba cega, na maioria das vezes. Ela destrói no embrião todas as chances de um julgamento correto, ou de uma visão a longo prazo.

É provável que a origem ou o cerne destes entraves passe pela formação dos professores? Sim. Feliz ou infelizmente – e isso é algo deveras paradoxal, já que nunca se saberá no que resultaria a adesão a uma situação em detrimento da outra; o que está posto é o que é –, o campo cinematográfico não faz parte do que podemos chamar de Tecnologias da Informação e Comunicação (comumente chamadas de TICs). Caso os aportes audiovisuais pudessem ser integrados ao universo das TICs, seria mais fácil arriscar que outros tantos estudos já teriam se

debruçado sobre a análise dos contextos onde acontecem (ou deveriam acontecer) as parcerias entre a pedagogia e o audiovisual.

[...] não é possível continuar formando um professor para uma realidade diferente daquela que ele terá que enfrentar; por isso, a questão da prática, no contexto da realidade escolar do exercício da profissão, torna-se um importante princípio formativo (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 176).

A docência universitária, que segundo Garcia (1999, p. 243), é esse universo de pressupostos “pré, inter e pós-ativos que os professores têm de realizar para assegurar a aprendizagem dos alunos” é, normalmente, o último antro através do qual alunos e alunas terão ainda acesso aos ritos da educação mais formalizada. Pois é lá o refúgio último dos saberes institucionalizados e que averiguam tudo que lhes vêm abaixo em se tratando dos outros segmentos educacionais que precedem a universidade que se dão as etapas derradeiras dos graus educacionais buscados por aqueles que sonham em obter um diploma.

Dessa forma, tortuosamente observando, ainda que se fomente a apreciação da arte e se abra espaço para o debate mais profundo não (necessariamente) dela, mas do que é proposto quando da utilização de uma ou outra obra audiovisual, o tratar com ela se dá em dois aspectos nada interessantes para a mesma: apenas se discute justamente o que o próprio material já abordava, sem que as discussões avancem e/ou se aprofundem; o espaço que se abre para o debate dos pressupostos, além de não contemplar os produtos artísticos em si, as discussões suscitadas apenas acontecem justamente nestes mesmos últimos refúgios dos saberes institucionalizados: a universidade.

É o caso de se constatar algo que é transparente e já vem sendo discutido há bastante tempo nos espaços universitários e, principalmente, no próprio Curso de Pedagogia. Não há (ou pouco existe) um diálogo ou ponte entre a universidade e o ensino médio, ensino fundamental ou a educação infantil. Ao analisar essa questão, Nascimento (2011, p. 29) explica que “além do hiato entre a formação geral e específica, falta o diálogo entre a teoria veiculada pelos cursos e a prática efetivada nas escolas”. O que existe é a compartimentalização destes espaços. Cada um representa uma esfera individual onde os saberes se dão e acontecem com inícios, meios e fins determinados em sua própria instituição acolhedora. Quando as

instituições mantenedoras ainda promovem os ensinamentos infantil, fundamental e médio em um só espaço, existe a possibilidade de se aspirar por um trabalho e um desenvolvimento contínuos, onde os contextos artísticos sejam explorados de forma cada vez mais profunda – valorizando, assim, seus componentes técnicos, artísticos e explorando as discussões que pelos artefatos são suscitadas em uníssono com a pedagogia e a didática estabelecidas, atingindo objetivos e metas de formas mais interessantes.

Os vários distanciamentos do macrocosmo que compõe a educação, já abordados nos parágrafos pretéritos, é que fazem com que o microcosmo da parceria entre os artefatos audiovisuais e a pedagogia torne-se mais difícil de acontecer ou rara de se ver. Essa parceria é um elemento que faz parte de um todo. Sendo o todo algo disforme ou que necessite de muletas, a parte dificilmente aconteceria em perfeita harmonia. Antes de trazer os componentes artísticos para a convivência da sala de aula, seria mais interessante educar os alunos e alunas para as artes, na tentativa de facilitar a parceria entre arte e educação. Ora, para fins educativos, não convém entregar ao alunado uma arte que não possa ser de antemão apresentada e discutida. E é por isso que é insuficiente apenas “passar filmes” sem antes e depois contextualizá-los das razões de seus usos.

Por si só, a linguagem cinematográfica já é complexa, extensa e historicizada por demais. Resta pensar em como introduzir, ainda que molecularmente, a arte em questão para uma apreciação degustada, haja vista que entregar o material audiovisual já lapidado não fará com que se vá intelectualmente além daqueles minutos ou das horas dispendidos enquanto se via(m) a(s) obra(s). É preciso se propor uma leitura crítica dos filmes. A imagem cinematográfica como ponto de partida das discussões, estabelecendo as relações com o saber disciplinar pedagógico.

3.2. Cinema: uma arma de destruição em massa?

Antes de dar prosseguimento à abordagem dos temas centrais da dissertação, é preciso se entrar em outro campo, visto que se ele não é o condutor e principal guia da pesquisa em questão, o que se entende sobre a parceria entre cinema e educação pode estar naufragando em um futuro próximo mediante

acontecimentos da conjuntura política nacional. Outrossim, o que acontece lá fora, mediante aprovação e possível reprodução no *espaçotempo* brasileiro, pode colocar não só abaixo essa parceira que já é frágil, mas silenciar um sem-número de professoras e professores pelo país afora.

Pelas entrevistas realizadas, identificou-se uma série de fatores que podem, nas dependências das salas de aulas, em algumas circunstâncias, afetar as práticas pedagógicas mediadas por artefatos audiovisuais. São problemas que fazem com que a aula seja prejudicada, impossibilitada ou até mesmo inexistir devido à problemas externos à própria sala de aula. Sobre isso, como são acontecimentos que ainda estão enviesados nos trâmites das aulas ou mesmo fazem parte do que rege a carga horária das aulas do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UERN, os maiores detalhes e abordagens sobre isso estão no capítulo quarto do texto, o de apresentação do pensamento das participantes da pesquisa.

Por ora, se falará aqui acerca dos prováveis (quijá tortuosos) caminhos que a parceria entre a pedagogia e o audiovisual pode vir a ter que tomar por conta de decisões que extrapolam os âmbitos pedagógico e audiovisual. Existe um campo que, normalmente volátil e que tende a apresentar repentinas mudanças em seu *status quo*, acaba por encaminhar determinadas decisões que alteram de forma significativa o que acontece no universo das salas de aulas e na maneira como são ministrados os conteúdos. Para o caso específico do que se trabalha aqui, tal campo pode interferir na didática pedagógica inviabilizando certas mediações, como é o caso da prática com o audiovisual em ambientes universitários: é a política de fins partidários e eleitoreiros.

Enquanto estas palavras são escritas, existe um debate no país sobre um algo chamado “Programa Escola Sem Partido”. Para o pai do movimento que deu origem a essa proposta, o advogado Miguel Nagib, a escola tornou-se um espaço de doutrinação ideológica por parte de uma geração de educadores vinculados aos ideais do espectro político da esquerda e “seguidores” de teóricos como o brasileiro Paulo Freire, o italiano Antonio Gramsci e o alemão Karl Marx. Neste sentido, o Escola Sem Partido visa destituir o(a) docente que agir de forma doutrinária, aplicando as suas supostas ideologias no intelecto dos alunos.

O projeto diz buscar uma “neutralidade” quanto ao que se é ensinado para a classe estudantil. Em resumo, o projeto afirma que quer que os alunos tenham ciência do que os professores irão poder falar, discutir e propor em sala de aula. O

mesmo Miguel Nagib, que lidera o grupo Associação Escola Sem Partido, em uma entrevista cedida ao portal de internet G1, afirmou que o professor não possui determinadas arestas para emitir opiniões, pois “Em sala de aula, o professor não desfruta de liberdade de expressão. O que a Constituição lhe garante é a liberdade de ensinar”³.

Por mais que soe estranho aos dias de hoje, afinal, o Brasil atravessou 21 anos de uma ditadura onde docentes não tinham, justamente, a possibilidade de se expressar, a Escola Sem Partido tornou-se uma realidade cada vez mais incômoda. Em votação pública aberta na Câmara dos Deputados, os números contra e favorável ao projeto oscilam entre não mais que 5% de distância entre as duas opções. Em Alagoas, por exemplo, e desde abril de 2016, o projeto foi transformado em lei. Enquanto isso, outros projetos que visam tolher a liberdade de expressão e de ensinar dos magistrados pedagógicos estão em tramitação. Além de sucatearem a educação nacional, os partidários do Programa Escola Sem Partido agora anseiam por tolher de vez a liberdade de expressão e liberdade de ensinar dos(as) professores.

Por outro lado, existe algo que está implícito no projeto. Se ele não quer professoras e professores “doutrinando” crianças e adolescentes, propor um projeto como esse apenas atesta o óbvio do lado que teima em se esconder, mas é grande como um elefante-branco para ser achado: não é que a escola precise passar a ser sem partido a partir dessa tramitação toda, o que não se quer, de fato, é que pensamentos contrários aos do espectro político da direita tenham vez, vinguem e aconteçam nos espaços educacionais.

É preciso também que se afirme algo: essa dissertação não quer bater ponto sobre uma possível não adequação de todos os discursos/lados políticos em salas de aula. Se assim fosse conduzido tudo aqui, haveria certo alinhamento ao discurso dos defensores da Escola Sem Partido. Não é apenas o pensamento político de esquerda que é o mais certo e adequado. Não. Longe disso. No entanto, apenas um espectro político quer afastar, silenciar e cercear o outro lado, e é bem visível que espectro é.

A partir de agora, se projetarão uma série de acontecimentos. A começar pelo

³ <http://g1.globo.com/educacao/noticia/lei-inspirada-no-escola-sem-partido-em-al-fere-constituicao-diz-agu.ghtml>

vislumbrar de um país onde o Programa Escola Sem Partido deixou de ser uma distopia apenas alagoana e vingou no restante do país. Feito isso, imagine-se então uma professora ou um professor que resolva, por exemplo, exhibir filmes para o alunado. Para melhor exemplificar, destacam-se três filmes clássicos e normalmente usados em aulas pelo país afora por motivos vários: os longas-metragens *Fahrenheit 451*, *1984* e *A Revolução dos Bichos*. Ao menos dois dos filmes escolhidos possuem mais de uma adaptação cinematográfica. Que se conste que, para exemplificar desse caso, qualquer versão já lançada dos filmes acima é válida. Pois bem, que se conheça um pouco da narrativa das três obras.

Pela ordem, *Fahrenheit 451*, um filme dirigido pelo francês François Truffaut e que trata sobre uma sociedade onde os livros e o hábito de se ler tornaram-se elementos perigosos. Nesta sociedade, o governo ordenou que bombeiros fossem encarregados de queimar obras literárias. Desta forma, o governo totalitário do filme imagina que poderá conter e coibir os comportamentos que eles considerem subversivos oriundos da população. Passemos para *1984*, onde temos uma sociedade de controle já ainda mais estabelecida que a sociedade do filme anterior. Uma sociedade que monitora e vigia seus cidadãos. Há câmeras por todos os lados e mensagens de advertência são expostas em vias públicas. Toques de recolher não faltam. Uma entidade maior fica encarregada de vigiar todos e todas: o Grande Irmão (em inglês, *Big Brother*, o cerne da ideia do *reality show*). Em *A Revolução dos Bichos*, animais são subjugados e destinados a um regime de trabalho forçado. Explorados como são, percebem e veem uma possibilidade de uma possível união de sua classe fazendo com que deixem de ser meros proletariados.

Mediante o que tratam, a chance de qualquer um dos filmes citados não serem exibidos é enorme. Aliás, falar em chance é pensar na existência de uma possibilidade negativa ou positiva. No contexto de uma possível formalização nacional de um projeto como o da Escola Sem Partido, não haveria possibilidades para que tais filmes fossem exibidos. Com uma aprovação do projeto, não só esses filmes deixariam de ser exibidos e suas narrativas e contextos não mais seriam abordados como, para além da própria proibição deles, certamente haveria uma lista de censura na qual outros filmes, documentários, curtas-metragens, enfim, audiovisuais seriam tidos como obras não recomendadas e/ou proibidas de serem exibidas e debatidas.

Esse risco, e que tem mais face censura, é iminente. É o passo para trás de

todas as evoluções até então conquistadas. Tudo caminha para pormenorizar o contexto geral da educação, essa mesma que recebe mínimos investimentos; e cercear seus atores: o(a) professor(a), que por muitas vezes precisa brigar para receber ao menos o seu piso salarial, agora terá suas liberdades intelectuais e pedagógicas restringidas por uma lei de viés político e que se mascara como um projeto de “salvação pedagógica” da classe estudantil; por fim, o(a) aluno(a) – que juntamente ao professor é também vítima das mazelas educacionais e que nem sempre consegue receber um tratamento adequado ou necessário para seu progresso educacional fortuito – que fora os contratempos e revezes já conhecidos, e a partir do cerceamento docente, terá menos possibilidades de intelectualmente emancipar-se um tanto mais.

O debate está posto em uma mídia por vezes tendenciosa e em parlamentos políticos onde há inúmeros processos correndo contra vários apoiadores e defensores convictos do projeto. Quando se percebem estes dois braços dispostos a abraçar fraternalmente tal projeto, resta temer pelo futuro próximo. Pessoas e grupos estão se organizando para que o projeto da Escola Sem Partido saia vitorioso nos pleitos judiciais e avance nos âmbitos educacionais.

E já que o projeto da Escola Sem Partido visa coibir agentes socioculturais, filosóficos e políticos com a justificativa de que professoras e professores “esquerdistas” estão doutrinando seus filhos e filhas, ao debate, traz-se agora um dos teóricos que o Projeto mais intenta combater: Karl Marx, que, em seu livro *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*, ao complementar uma frase de Hegel sobre a história repetir-se sempre ao menos duas vezes, diz que ela se repete “a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa” (2011, p. 25).

Por que trazer a assertiva marxista neste momento? Durante os 21 anos do período da ditadura militar houve a retirada de disciplinas de cunho social e filosófico dos currículos escolares para a implantação de duas matérias que fortaleceriam nos estudantes certa necessidade de aceitação e legitimação por parte delas do regime militar em voga na época. Organização Social e Política Brasileira (também conhecida por sua sigla: OSPB) era uma delas. Educação, Moral e Cívica era a segunda matéria que era submetida aos(as) discentes do período militar. Com filosofia e sociologia fora do plantel curricular, matérias que estimulavam o pensamento crítico e a reflexão, essas duas disciplinas inseridas assumiram um caráter invasivo, realmente doutrinário e com viés militarizado.

Como os tempos são outros, e não dá simplesmente para arrancar disciplinas dos currículos como se fez entre 1964 e 1985, foi preciso agir de maneira outra. É aí que entra o projeto da Escola Sem Partido. Se não é mais (talvez) possível mecanizar alunos e alunas ao bel prazer de uma entidade ditatorial, então que se invada o espaço do professor e cerceie seu direito mais básico: o de ensinar.

Tolhem o mais básico dos deveres docentes, o de ensinar, e prejudicam o mais básico dos direitos discentes, o de aprender. Toda fala atirada ao ar ou que deixa de ser atirada e é posta em silêncio já é política. Não há ótica suficiente por parte destes operadores do projeto para medirem e definirem onde, quando e como o(a) docente passou dos “limites” pedagógicos e está “doutrinando” uma classe de alunos e alunas. É de se imaginar que em um futuro próximo, com os níveis educacionais ainda mais baixos, a culpa será delegada aos professores e professoras que não fomentaram o pensamento crítico em seu alunado. Assim, fazendo uso da pior memória futura e coletiva possível, os professores serão os culpados-mor do fracasso educacional brasileiro do qual eles foram os primeiros afetados.

3.3 O educador audiovisual e sua eterna (re/des)construção

Embora se trate da educação e, de maneira mais específica, da parceria entre a pedagogia e o cinema, educadores ou não, os habitantes do país sabem que os tempos presentes têm se mostrado cada vez mais intraduzíveis (ou, no mínimo, de difícil resumo) de determinados pontos de vista – seja político, filosófico, cultural, social, econômico. O campo profissional não fica para trás. É mais que sabido que o holerite docente é dos mais baixos do Brasil. Não bastando isso, educar é uma profissão estressante, onde se necessita ser polivalente e até mesmo muito do que um(a) professor(a) faz, faz em sua própria residência e depois do seu horário sazonal de expediente. Torna-se uma árdua tarefa a de lidar com ensino, aprendizagem, subjetividades e retrocessos em um país que tanto precisa de educação.

E não se trata meramente de uma questão de entrega dos pontos e um não vislumbramento de um utópico recomeço. Não existem belos, floridos e frondosos horizontes onde o(a) profissional dessa área receberá o prestígio e valorização que

bem merece. Sendo assim, é melhor se lutar e lidar com o que se tem (inventariando o que se precisa) e não deixar a bandeira da luta por direitos e por certas causas deixar de flamular.

Para quem resolve adentrar e inteirar-se com o universo do artefato audiovisual, há caminhos diversos e muitos benéficos para se seguir. Na condição de ex-aluno que agora se presta a fazer uma análise da parceria entre o audiovisual e a educação, hoje, percebo que existiu uma preocupação em trazer materiais adequados ao contexto disciplinar válido e em voga na época da apreciação do material. No entanto, embora o meu julgamento possa estar influenciado por quase sempre já conhecer os materiais apresentados de antemão – o que certamente facilitava com que eu já pudesse montar os esquemas mentais de como determinado filme e a temática da disciplina se encontravam, se encaixavam e se complementavam –, as professoras e professores da graduação que aqui se discute sempre tomaram um cuidado de introduzir a escolha da obra e, sempre que possível ou desejável, retornavam à mesma para discuti-la juntamente ao grupo estudantil.

É claro que esse uso faz jus ao processo mais interessante de se trabalhar essa parceria. E é isso: não é apenas usar que faz com que as estas duas áreas tornem-se parceiras. É como se dá o uso, qual a adaptabilidade dele para com o assunto discutido e o que fica para quem viu (alunas e alunos) e o que retorna em termos de *feedback* para quem aplicou (professoras e professores). E cada *feedback* que chega, é analisado, discutido e repostado em prática de uma outra forma (e melhor), é um ganho em conjunto para quem está envolvido nesse processo.

Ao se transformar em um educador com relativas e boas práticas com o audiovisual, ainda que seja relativo o mensurar entre o quanto se é e o quanto não se é um educador com tal particularidade, aquelas e aqueles que alcançaram o entendimento de forma mais ampla acerca da potência (muitas vezes ignorada) existente no artefato audiovisual, podem, a partir daí, provocarem a si mesmos para estabelecer novas metas de trabalho. Dessa maneira, acredita-se ser possível enxergar e debater sobre o sistema de progressão dos passos dessa escalada.

O primeiro – e inicial para todos: já que não é um passo somente para os docentes, claro, mas também para os discentes –, é o próprio uso (centrado e com intenções bem elaboradas) do material. Sabe-se que todo trabalho iniciado em

qualquer instância e esfera da vida tende a não sair e ser perfeito ou bom em todos os sentidos. Ainda assim, uma pedagogia audiovisual passa, antes, pela construção de um educador audiovisual. É nesse ponto que todas as possibilidades da parceria são entijoladas uma a uma, basilaramente.

Já o segundo passo, por sua óbvia complexidade, pede com que agora detenha-se mais em sua análise. O segundo passo seria, então, as práticas de trocas de informações entre os proponentes do uso (professores) e os recebedores do uso (alunos). E nesse ponto, é preciso que se entenda que o universo audiovisual (em uma porcentagem assustadoramente maior e mais ampla que o universo cinematográfico: documentários, vídeos caseiros, projetos próprios, curtas e médias metragens) já é, na quase totalidade dos casos a serem observados, uma realidade do cotidiano desses espectadores/alunos. Elas e eles nasceram em ambientes macro e micro virtuais, têm acesso à canais de proliferação de vídeos e são bombardeados constantemente com os elementos cinematográficos. Normalmente, as televisões e suas programações diárias acabam sendo fortes estimulantes dessa aproximação dos alunos com os artefatos audiovisuais. São mais do que meros espectadores; muitos são, serão e se dirão fãs, cinéfilos e espectadores.

Esse ponto é crucial. Todo o (in)sucesso gerado para alavancar a parceria poderá ter passado pelo bom ou mau desenvolvimento que foi feito neste segundo obstáculo. É nele que os professores poderão e vão mexer diretamente com um universo que veio antes do alunado adentrar os portões da universidade, que é o seu próprio dia-a-dia e o que fazem, veem e leem. Como não é possível se captar e entender os meandros que compõem esses multiversos de personalidades e saberes, resta aos docentes um trabalho prévio de conhecimento. Uma investigação juntamente aos universitários sobre suas paixões, interesses e gostos cinematográficos e/ou audiovisuais. Esse conhecimento prévio permitirá com que escolhas duvidosas de materiais se tornem certas e escolhas antes certas venham a se tornarem dúvidas para uma melhor busca de um material mais adequado.

O terceiro e quarto pontos estão/são interligados. Tal como os dois anteriores, seguem uma progressão. E os de agora em diante não só continuam essa caminhada, como ainda misturam-se e intercalam-se, não permitindo a sua separação unificada e o tratamento de um sem o outro: não há o terceiro sem o quarto e nem o quarto sem o terceiro. E o mais interessante é que esses pontos

também demonstram como teoria e prática são indissolúveis no contexto educacional.

O terceiro ponto seria o professor que recém conquistou sua “medalha” de professor integrado ao tato com o audiovisual e que agora poderá auto estimular-se para que ele também escreva, produza, dirija e lance materiais audiovisuais. Para essa etapa, se saiu da possibilidade de um campo cinematográfico: fala-se do componente audiovisual.

Passadas as instruções mais básicas para os alunos, e com a instrumentalização permitida por dezenas e centenas de aplicativos existentes atualmente em um *smartphone* ou *tablet*, ou ainda contando com equipamentos de filmagem profissional da própria universidade, o professor que possua bom manejo com os artefatos audiovisuais estará tornando os seus alunos em estudantes com boas práticas audiovisuais. Como as gerações X, Y e Z são verdadeiros tecnólogos da informática e microinformática, a maioria quase sempre saberá como não apenas fotografar e filmar o que bem entenderem, como também saberão editar, montar, colocar efeitos, filtros, colagens, mensagens na imagem e outras dezenas ou centenas de possibilidades de interação com a foto tirada ou vídeo feito. São arquitetos do audiovisual. Sendo assim, por que não aproveitar-se desse saber para potencializar ainda mais o que já sabem?

Daqui, divaga-se um pouco sobre critérios de avaliação. Em alguns casos, ou seja, não é algo rotineiro e de acontecimento generalizado, o processo avaliativo educacional acaba por provocar certas rupturas: tendendo a funcionar mais como prêmio piramidal (alguns alcançam o topo, já outros, contentam-com a base e há os intermediários) para uns e ignição de prováveis discórdias do que um mecanismo de entendimento sobre onde/quando/como se deram os erros e acertos de uma classe, muitas vezes desestimulando alunos outrora promissores. Essa parte do processo, assim como o restante já abordado anteriormente, não carece e também não fará uso de critérios de julgamento. Existem apenas os critérios de estímulo, produção e de pensamento (a partir do) audiovisual. Dar-se-ão aos alunos os elementos e motivos para pensar e fazer audiovisual de maneira a unir a teoria e a prática não apenas educacional, mas a audiovisual.

Um partidarismo por vezes intruso tem buscado maneiras de introjetar suas agulhas morais (e/ou políticas) no devir docente. Aspectos outrora comuns ao cotidiano das salas de aulas passam a ser vigiados por lentes que visam cercear as

práticas pedagógicas que, no entendimento de quem estar a observar, são práticas nocivas que carecem de “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (RAMOS, 2017, p. 75).

Posto dessa maneira, pode parecer que só resta o insucesso ao se trabalhar e se ter experiências com os artefatos audiovisuais. No entanto, apesar destes fatores abordados atravessarem as práticas pedagógicas com os artefatos e nelas deixarem uma série de fatores um tanto desabonadores ou desestimulantes, o capítulo seguinte, que é de análise, traz as contribuições das pessoas diretamente envolvidas com essa parceria: alunas e professoras da Faculdade de Educação da UERN.

CAPÍTULO 4: O AUDIOVISUAL NO CURSO DE PEDAGOGIA

Dando início ao que se configura como a etapa última desta dissertação, neste capítulo foram apresentadas as falas e contribuições das participantes: as discentes e docentes. Por questões de organização textual, se pensou ser mais adequado, sempre que desse, situar as falas das alunas e das professoras de formas separadas. No entanto, quando foi necessário, houve momentos onde a separação não foi possível, visto que os questionamentos dos grupos eram os mesmos ou similares e necessitou-se ter todas as frentes de respostas.

Desde 1989, a França, o país berço da linguagem cinematográfica, adotou o cinema como uma disciplina regular do seu ensino primário. Já no Brasil, que é o maior produtor quantitativo cinematográfico da América do Sul, foi possível ler e ouvir que, desde 2016, na Argentina, o grande polo de cultura cinematográfica qualitativa (ao menos no que se refere ao alcance de suas obras em premiações e reconhecimentos fora do próprio país) na mesma América do Sul, com o subsídio do *know-how* francês, cinema também se tornou uma disciplina regular de sua grade curricular⁴.

No Brasil, e mesmo que essa questão não seja unicamente um acontecimento nacional, pois não o é, há certa desvalorização dos componentes artísticos. Países vizinhos, como é o caso da Argentina, já conseguiram verter seus olhares para as potencialidades do cinema e da linguagem cinematográfica, tanto que o fizeram virar disciplina no ensino primário de lá. Além dessa desvalorização brasileira, nesse capítulo, as participantes, através de seus depoimentos, mostraram como existe uma série de outros problemas que tornam tal valorização ainda mais utópica.

4.1. A vida pessoal e o audiovisual: excertos.

O hábito e a frequência de assistir filmes é comum entre as participantes da pesquisa. O que ainda se altera entre suas escolhas é a frequência, que vai desde cerca de “cinco filmes por semana”, passando por “apenas nos finais de semana”,

⁴<http://www.opovo.com.br/noticias/mundo/2016/09/escolas-infantis-na-argentina-incluem-cinema-no-curriculo.html>

até “eu não busco assistir filmes, mas durante as férias eu tenho que compensar e eu vou a cinema”.

Trazer este aspecto da informalidade da vida pessoal para a formalidade do cerne da pesquisa é interessante pela própria agenda de instrução da arte (seja ela audiovisual ou não). Afora isso, Bauer & Gaskell (2002) afirmam que o entendimento dos mundos da vida de quem é entrevistado é a condição básica de uma entrevista qualitativa.

A arte, ao não enxergar critérios que limitem a sua própria capacidade de instruir e educar, extrapola os campos formais e informais, flutuando entre ambos e facilitando sua apreensão, descoberta e até mesmo seu uso por parte de quem se presta a estar diante dela. Miranda, Coppola e Rigotti (2005) apontam como a relação do cinema com a educação, relação essa fortalecida pela própria indústria do cinema, sempre tratou de promover certo tipo de instrução educacional, ainda que com motivos escusos. Destarte, tal relação acontecia para além e antes da formalidade da educação escolar e/ou universitária propriamente dita.

Essa identidade que advém do mundo exterior dos sujeitos (Hall, 2006), fornece aos mesmos os atributos global/local para uma melhor apreensão do cinema visto de fora para dentro da faculdade. Assim, se foi possível encontrar distinções na frequente assistência a filmes, não se pode dizer o mesmo na frequência de sua exibição no Curso de Pedagogia da FE, visto que, por lá, todos são submetidos à mesma frequência de visualizações e também aos mesmos filmes. Para o contexto da utilização dos artefatos audiovisuais na FE, as alunas levam para lá aquilo que Hall (2006) chama de “celebração móvel”, que nada mais é que a identidade do sujeito que é transformada constantemente pelos sistemas culturais que o rodeia. Ainda sobre a flutuação do conceito de identidade, em Kellner (2001, p. 295), temos que na “modernidade, a identidade torna-se mais móvel, múltipla, pessoal, reflexiva e sujeita a mudanças e inovações”.

Duarte (2002) traz elucidações que fornecem outra gama de possibilidades da interpretação sobre como os artefatos audiovisuais atuam para a/na formação identitária e no imaginário social dos “receptores”. O próprio termo receptor, por ela posto entre aspas, é abordado numa perspectiva histórica de reconsiderações sobre os usos e significados do termo. Reconsiderações que passaram a entender o “receptor” não mais como um ser vazio, mas, em sua avaliação, como um:

[...] *sujeito social* dotado de valores, crenças, saberes e informações próprios de sua(s) cultura(s), que interage, de forma ativa, na produção dos significados das mensagens. Pesquisas realizadas nessa área mostraram que o espectador não é vazio nem, muito menos, tolo; suas experiências, sua visão de mundo e suas referências culturais interferem no modo como ele vê e interpreta os conteúdos da mídia (DUARTE, 2002, p. 65).

Sobre essa reconfiguração da ótica sobre o “receptor”, as alunas de Pedagogia, e também produtoras e emissoras de significados atestam pela necessidade de se dar vez e voz para que as “receptoras” demonstrem que fazem, sim, uso dos artefatos audiovisuais, além, claro, de atribuírem sentidos à parceria educação e cinema na graduação da FE.

Para todas as participantes, o audiovisual seria a união ou aquilo que relaciona os componentes de som/áudio e vídeo de algo. Ou alia os sentidos da audição e da visão. E sobre o que não é audiovisual, coisas como uma fala, um livro e também um texto, “que é algo que você só vai ler”.

Como percebido acima, as três possuem semelhantes interpretações do que seria e do que não seria a definição do termo audiovisual. Para corroborar com elas, além de expor o pensamento do audiovisual por dentro de suas particularidades de execução, se traz a explicação do livro *O que é cinema?*, em que, Jean-Claude Bernardet, assim diz:

Parece tão verdadeiro — embora a gente saiba que é de mentira — que dá para fazer de conta, enquanto dura o filme, que é de verdade. Um pouco como num sonho: o que a gente vê e faz num sonho não é real, mas isso só sabemos depois, quando acordamos. Enquanto dura o sonho, pensamos que é de verdade. Essa ilusão de verdade, que se chama *impressão de realidade*, foi provavelmente a base do grande sucesso do cinema. O cinema dá a impressão de que é a própria vida que vemos na tela, brigas verdadeiras, amores verdadeiros. Mesmo quando se trata de algo que sabemos não ser verdade [...], a imagem cinematográfica permite-nos assistir a essas fantasias como se fossem verdadeiras; ela confere realidade a essas fantasias (1980, p. 12-13).

Saber que se está diante de uma projeção ficcional, mesmo que se se permita envolver-se em algum grau emotivo pelo que é visto e ouvido, elimina um dos dilemas básicos da educação, dilema esse que já foi comentado por Freire (1987) ao cunhar a expressão “educação bancária”:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segunda a qual esta se encontra sem no outro (2001, p. 33).

Portanto, fez-se útil iniciar o processo de entrevistas abrindo espaços para o relato sobre os conhecimentos e proximidades com a cultura audiovisual. Ainda dentro do âmbito pessoal aliado ao universo cinematográfico, realizou-se uma ponte entre a vivência pessoal com o objeto e o que essa vivência permitiu e possibilitou que acontecesse nas aulas onde os artefatos foram utilizados.

Com relação à eventual participação em debates (formais ou informais) relativos a materiais audiovisuais e sua influência na participação nos debates realizados posteriormente, já em âmbito universitário, Sara disse:

Antes da faculdade, não. [...] Os debates são muito superficiais. Tanto no documentário quanto nos filmes são bem superficiais. A partir do momento que você entra em contato com teorias, aí sim você vê um filme de uma forma diferente. Acaba sendo que, a partir do momento que você entra na faculdade, que tem todo esse embasamento, você nunca mais vê um filme da forma que você veria antes de você ter esse conhecimento.

Se acerca dos debates suscitados, para Sara há certa superficialidade corriqueira, para Marina, todavia, é um tanto diferente a percepção de como os filmes a prepararam para suas análises não apenas pessoais, mas as que foram e são feitas nos espaços da FE: “[...] como eu já via bastantes filmes em casa e vi outros quando eu cursava o ensino médio, então acabou que minha análise, que a minha compressão acerca dos filmes e das discussões pudesse ser feita com mais qualidade, digamos assim”. Já Thalita acredita que debates sobre o audiovisual eram menos comuns na escola, mas mais rotineiros informalmente, com pessoas extra-escola.

Levando em conta os momentos que antecedem a vida universitária, é válido atentar para essa pré- formação que acontece mesmo que informalmente no que tange ao contato com a arte cinematográfica, seja na escola ou na rotina informal do dia a dia. Balizado a isso, importa entender e trazer os olhares da parceria entre cinema e formação mesmo quando em seu aspecto informal, inclusive na adolescência.

Nesta faixa etária o cinema normalmente já se torna presente na vida do aluno, na medida em que boa parte das produções cinematográficas mais comerciais é voltada para este perfil de consumidor. É possível perceber até mesmo uma certa segmentação deste tipo de cinema, buscando atingir os vários consumidores desta faixa, com toda uma gama de subgêneros voltada para atender essas demandas e interesses: filmes românticos, *trash movies*, comédias sobre ambiente escolar e colônias de férias, aventuras juvenis, dramas familiares envolvendo pais e filhos, paródias de filmes famosos etc. (NAPOLITANO, 2003, p. 26).

O próprio cinema, como se notou pela argumentação de Napolitano (2003), acaba por adequar-se ao mundo sociocultural dos adolescentes. Produções são feitas para que possam ser apreciadas por todos os mais variados públicos e também por todas as faixas etárias. Só que, sabe-se, pela própria configuração moderna do que é produzido em termos de cinema em todo mundo, que o público adolescente é um nicho deveras importante para o que é lançado nos cinemas do Brasil e do mundo. Sobre se ter um produto que é lançado e que possa dialogar com um nicho específico, convém tratar um pouco desse processo de identificação entre o espectador e que é promulgado pelo cinema que lhe é destinado. Assim, temos que “no que diz respeito ao cinema, identificar-se com a situação que está sendo apresentada e reconhecer-se, de algum modo nos personagens que a vivenciam é o que constitui o vínculo entre o espectador e a trama” (DUARTE, 2002, p. 71).

Para a autora:

Os cineastas costumam dizer que sem identificação não há filme, ou seja, nada daquilo funciona. Para que a história faça sentido e conquiste a atenção do espectador, até o final, é preciso que haja nela elementos nos quais o espectador possa reconhecer e/ou projetar seus sentimentos, medos, desejos, expectativas, valores e assim por diante (DUARTE, 2002, p. 71).

A gênese do espectador com um senso crítico pode, porventura, nascer nesse ínterim entre a infância e a entrada na universidade, a fase mais juvenil do ser. Ao analisar justamente as diferenças entre os códigos da escrita, com suas intrincadas regras, formulações e camadas gramaticais, Duarte (2002) avizinha um paralelo com a linguagem cinematográfica, que, embora tenha em seu cerne e em sua estrutura também sua parcela de convenções estruturais de linguagem, ela,

diferente da escrita, é mais popular e acessível, já que seus códigos estão mais presentes na sociedade em geral:

Diferente da escrita, cuja compreensão pressupõe domínio pleno de códigos e estruturas gramaticais convencionados, a linguagem do cinema está ao alcance de todos e não precisa ser ensinada, sobretudo em sociedades audiovisuais, em que a habilidade para interpretar os códigos e signos próprios dessa forma de narrar é desenvolvida desde muito cedo. A maior parte de nós aprende a ver filmes pela experiência, ou seja, vendo (na telona ou na telinha) e conversando sobre eles com outros espectadores (DUARTE, 2002, p. 38).

Diante disso, cá se faz a constatação que a presença dos artefatos audiovisuais na biografia das alunas participantes foi um elemento atestador da maneira como os artefatos audiovisuais participam da sua formação estando ligados aos seus cotidianos e permitindo a interação com eles mesmo antes do ingresso no curso superior.

4.2. O audiovisual no Curso de Pedagogia: sobre sentidos e significados

Neste ponto do capítulo se abordará com se dão os usos dos materiais audiovisuais utilizados pelo Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UERN assim como sobre os seus significados.

Ainda que existam certos regimentos e parâmetros que normalmente são seguidos e uniformes, como o conteúdo em si das disciplinas de um curso e sua própria extensão do programa e duração das aulas, em tese, é de livre escolha por parte dos professores a maneira como eles irão trabalhar e organizar os conteúdos que serão ministrados para o alunado que compõe a disciplina. A partir da entrada no universo acadêmico, algumas práticas docentes são ou tornam-se maleáveis, trazendo em si mesmas as possibilidades criativas que são advindas da própria vivência e do próprio costume de experimentação do/a docente responsável pela aula.

Neste sentido, em muitas ocasiões, e sendo uma prática que atinge uma significativa parcela do corpo docente da Faculdade de Educação da UERN, tem-se usado os artefatos audiovisuais para se complementar, integrar, potencializar, enriquecer, incrementar ou facilitar as aulas, a ministração do conteúdo, seu

subsequente entendimento ou mesmo com o intuito de diversificar ou até mesmo desengessar algumas práticas acadêmicas que, por uma ou outra razão, necessitam de algum tipo de renovação a partir da ótica de alguém — geralmente, a/o responsável pela aula e disciplina. Somado a isto, o professor, o mesmo que resolve usar os artefatos audiovisuais, também, na maioria dos casos, escolhe o que será exibido e, usualmente, conduz os debates que acontecem posteriormente ou até mesmo durante a exibição.

Uma das vantagens imediatas possibilitadas pela utilização do audiovisual de forma coletiva, em detrimento da apreciação individual nos percursos de vida pré-academia, é a horizontalidade da importância de cada opinião, de cada crítica ou sugestão feita em algum ponto antes, durante ou depois do filme, ou em debates que são realizados. Duarte (2002) traz aspectos que corroboram a importância desse tipo de prática audiovisual coletiva:

A significação de filmes também não se dá de modo exclusivamente individual. Esse é um processo eminentemente coletivo, no qual o discurso do outro é tão constitutivo de nossas ideias e opiniões quanto o nosso próprio discurso. Espectadores de cinema, cinéfilos ou não, sabem, pela experiência, que o(s) sentido(s) do filme nunca é (são) dado(s) nele próprio e nunca é (são) apreendido(s) individualmente – daí a “absoluta necessidade” que afirmam ter de falar dos filmes que veem com outros espectadores (p. 75).

Afora o destaque dado por Duarte (2002) ao fato da prática coletiva de apreciação garantir essa vantagem, ela disserta inicialmente sobre o processo de significação quando cita que “de um modo geral, a opinião dessa *comunidade interpretativa* prevalece no processo de produção de significados” (p. 75). Essa pluralidade de perspectivas ajuda com que a uno-significação e a uno-interpretação do que é visto e ouvido em projeção, ganhe, na coletividade da sala de aula, contornos duais e plurais, com todos se ajudando a melhor entender ou desenvolver seus sentidos numa espiral de (re)descobertas.

Os narradores de Javé; Luz, trevas e o método científico; O nome da rosa; O enigma de Kaspar Hauser; Nell; Germinal; Tempos Modernos. Estes são alguns dos filmes e documentários já utilizados pelas professoras participantes da pesquisa. Entre as duas, Eliana ainda continua utilizando os artefatos audiovisuais no transcorrer de suas respectivas disciplinas. Já Márcia, afirma que continuará a utilizar-se dos artefatos sempre que perceber que os mesmos possam ser inseridos

tematicamente em suas aulas. Diante disso, sabendo da naturalização e continuidade do uso dos materiais em tempos passados e presentes, este ponto da pesquisa dialogou com as alunas e as professoras participantes para entender os sentidos e significados surgidos e extraídos através do uso.

Para Marina, a presença ou utilização dos materiais audiovisuais como ponto de partida para a abordagem dos conteúdos é uma sistemática importante enquanto complemento da discussão ou debate em sala de aula, pois tende a incrementar o que vem sendo lido e debatido. Sara também encara essa parceria de uma forma benéfica:

Eu vejo como algo que assessora muito o ensino-aprendizagem. Como assim? Você vê o material e com a utilização de um artefato desses, você começa a assimilar melhor o conteúdo que é passado. Há uma complementação e uma fixação maior. Sempre você remete, ah!, tal teoria tava (sic) presente no filme.

Corroborando com as outras duas participantes, Thalita afirma que:

Eu acredito que seja um bom recurso para dinamizar a aula, para fazer toda uma relação [...] com o conteúdo que a gente tá estudando. É uma maneira diferente, né, de dinamizar a aula. Só que assim, no Curso de Pedagogia, eu tive poucas oportunidades em que os professores trouxeram o recurso audiovisual. [...] Então assim, eu não consigo fazer tanto uma relação de como é que seria esse trabalho com o audiovisual, mas dos poucos que eu tive, foi muito interessante. Porque a gente tava (sic) debatendo um assunto, um conteúdo de uma determinada disciplina e o professor trazia um filme para retratar tudo aquilo que a gente tava (sic) vendo, estava lendo, e fazia toda essa relação do filme com o conteúdo. Então acho que é uma forma positiva, né, de dinamizar a aula, trazer algo novo para a aula.

Corroborando com elas, Márcia e Eliana, as professoras, trazem suas próprias considerações sobre os sentidos e significados impostos e/ou alcançados quando da parceria entre cinema e educação. Para Márcia, a parceria tornou possível, entre outras coisas, abordar temas que levariam bem mais tempo para serem discutidos em sala de aula. Quanto aos alunos, ela percebe algumas diferenças notáveis quando, em sua práxis, “costura” a apresentação dos objetivos da exposição audiovisual, a articulação do conteúdo do material exibido e o assunto a ser discutido. Percebe-se, assim, a relação entre o uso dos artefatos audiovisuais e o alcance dos objetivos da disciplina.

Segundo Márcia, a parceira, quando aconteceu, fomentou novos debates ou mesmo gerou dúvidas:

Sim. Intencionalmente, antes de trabalhar com o material escolhido, proponho alguns questionamentos e/ou direcionamentos para os quais os alunos precisam atentar ao assistir. Depois, ou mesmo durante a apresentação, proponho a apreciação da turma quanto ao material trabalhado. Vale considerar que, caso o filme/documentário a ser trabalhado em sala esteja disponível na internet sugiro na aula anterior que possam assistir em casa e já trazer algumas considerações para enriquecer o debate.

Semelhantemente, Eliana também percebe e compreende que existem ganhos quando da parceria:

Ah! Os ganhos são excelentes. Que é o processo de abstração e visibilidade que o aluno dá a própria compreensão dos conteúdos. Porque há uma legitimidade desses conteúdos dentro da temporalidade, dentro das diversidades teóricas, também. A condição audiovisual, ela faz com que o aluno aprenda, apreenda melhor, dê maiores significados aos contextos e é extremamente relevante para o próprio amadurecimento intelectual do aluno.

Eliana se questiona se consegue identificar distinções ao tentar trabalhar um conteúdo, promover um debate ou ministrar sua aula com e sem a participação dos artefatos audiovisuais:

Sim, a diferença é muito grande. Com o artefato audiovisual, o aluno, ele se coloca dentro de uma abstração e dentro de uma objetividade bastante interativa. Claro que com visões e significados diversos, claro que em contextos diversos, com interpretações diversas que acabam afunilando a parte do conteúdo, a parte conceitual, a parte de categorias, de conceitos que nós costumamos aplicar em sala de aula. Então assim, eu hoje, eu te digo que esses artefatos eles dão uma... uma... uma... condição plural do processo da existência desses alunos [...] Você pode discutir Titanic mostrando a sua visão estritamente romântica e até e dizer que há uma visibilidade política ali, uma visibilidade social. E o aluno, ele rastreia isso muito bem. Fica muito... é bem mais visível. Eu hoje, eu acho que eu não sobreviveria sem músicas, sem filmes, sem esses artefatos em sala de aula. Traz um diferencial, sim.

Como se tem tratado dos sentidos e significados obtidos por parte das duas docentes, faz-se necessário retomar algo desenvolvido anteriormente – sobre o professor não precisar ser um *expert* que domine a linguagem cinematográfica ao ser proponente de seu uso. Bergala (2008) preza pelo viés base: o de que, possivelmente, na maioria dos casos, os professores não receberam nenhum tipo de formação específica na área do audiovisual. Ao tratar disso, diz que “o que é decisivo, estou cada vez mais convencido, não é nem mesmo o ‘saber’ do professor sobre o cinema, é a maneira como ele se se apropria de seu objeto” (p. 27). O autor acrescenta que se pode tratar da arte cinematográfica sem receios, necessitando-se apenas boa relação com o objeto-cinema, pois ele afirma que a pedagogia que simplifica ou caricaturiza o objeto, mesmo com as melhores intenções pedagógicas existentes, acaba por fazer um trabalho ruim.

Toda essa pedagogia da imagem necessita encontrar a sua didática da imagem. A cultura educacional é normalmente voltada às linguagens escritas e seus códigos. Para Costa (1987, p. 39), em lócus educacional, o audiovisual esbarra em “um momento de confronto entre um tipo de cultura centrado na palavra (aquele que institucionalmente a escola deve transmitir) e aquela que se poderia chamar de cultura icônica (a imagem em todas as suas possíveis articulações)”. Não é da intenção desse texto que a práxis audiovisual sobreponha-se à práxis da linguagem escrita. Contudo, o intuito que se quer não deixa de passar pela ruptura de algumas expressões, muitas delas faladas ou escritas ingenuamente, sem se aterem as raízes mais profundas de suas significações, como quando se referem ao cinema como uma ferramenta a ser utilizada pela educação, como um utensílio inanimado como um lápis, um apagador, um quadro, o que Costa (1987, p. 39), ao citar a forma de tratamento que os artefatos audiovisuais recebem em sala de aula, afirma serem eles tratados como meros “subsídios audiovisuais”.

Márcia e Eliana permitiram perceber que a parceria entre cinema e educação traz suas vantagens para as dinâmicas de suas respectivas disciplinas. Não só não indo ao oposto disso, mas concordando, as alunas também enxergam benefícios da existência dessa parceria e aglutinam novas considerações. Marina explica:

O principal ganho eu acho que é a questão de você mastigar melhor o assunto, aprofundar melhor o debate, porque nós temos a questão dos textos, dos livros e das discussões em sala de aula. Quando é trazido um filme ou um documentário, você vê uma experiência seja

real ou uma dramatização, não sei essa é a palavra certa, você acaba compreendendo melhor o que está sendo debatido em sala de aula.

Sara afirma que há uma absorção maior da teoria que é abordada quando o assunto a ser trabalhado nas disciplinas vem acompanhado de artefatos audiovisuais. E o filme acaba ajudando a assimilar melhor o que alguns autores abordam porque traz elementos além da própria leitura, além de “aquilo que você só leu”, segundo ela. Em paralelo a Sara, e abordando ainda outras vantagens, Thalita considera que o audiovisual é algo que ajuda a dinamizar a aula na relação com o conteúdo estudado mesmo considerando que, em sua experiência, poucos professores do Curso de Pedagogia tenham assim trabalhado. Sobre a dinamização das aulas quando da parceria, Thalita explicita o seguinte:

Eu acho que o aluno passa a se interessar mais, entendeu? Porque foge do tradicional. Foge totalmente. Quando o professor traz uma dinâmica, algo diferente, um filme, foge bastante do que a gente já tá acostumado que é chegar, sentar na sala, ler texto, debater texto, apresentar seminário. Então eu acho que o maior ganho é essa atenção que o professor pode estar conseguindo do aluno. Essa questão do aluno também fazer toda a relação do filme com o conteúdo, porque aqui na universidade estamos nos formando, né? pra sermos professores e o campo da pedagogia que é muito ainda forte é a sala de aula, é a escola, e nós iremos lidar principalmente assim, o público maior que nós temos é crianças, então pra gente compreender essa relação de levar um filme, de não levar qualquer filme, entendeu? Um filme que tenha sentido ali pra aquela aula. Então eu acho que ajuda a chamar atenção do aluno. A fazer ele interagir.

Há, no entremeio das afirmações acima, uma clara preocupação em referência à dinâmica de sala de aula. E os receios atravessam a própria graduação, alocando-se nos momentos futuros da possível atuação pedagógica em sala de aula. Parece, no entanto, que ao pensar o artefato artístico audiovisual como um mecanismo de dinamização das rotinas da sala de aula, está se pormenorizando justamente o coeficiente de linguagem não apenas do cinema, mas seu lócus no campo da Arte — “embora valorizado, o cinema ainda não é visto pelos meios educacionais como fonte de conhecimento. Sabemos que arte é conhecimento, mas temos dificuldade em reconhecer o cinema como arte”, é o que nos diz Duarte (2002, p. 87), que prossegue:

Certamente não há nenhum problema em utilizarmos filmes em nossas aulas. O problema consiste em ignorarmos o valor e a importância deles para o patrimônio artístico e cultural da humanidade. De uma forma geral, quando usamos textos literários como recurso didático dispomos de algum conhecimento de literatura para orientar as escolhas que fazemos, o modo como vamos apresentá-los e a definição de nossos objetivos. [...] Entretanto, geralmente, a escolha dos filmes que são exibidos em contexto escolar dificilmente é orientada pelo que se sabe sobre cinema, mas, sim, pelo conteúdo programático que se deseja desenvolver a partir ou por meio deles. Nesse caso, o filme não tem valor por ele mesmo ou pelo que representa no contexto da produção cinematográfica como um todo; vale pelo o uso que podemos ou não fazer dele em nossa prática pedagógica.

Além de Duarte, quem também versa sobre essa questão é Napolitano (2003). Para ele, a justificativa de que o filme pode motivar alunos desinteressados é uma ideia que merece ser problematizada. Segundo o autor, a utilização do cinema como itens “agradáveis” não resolverá a crise do ensino escolar. Ao falar dessa crise, ele explica que o desinteresse escolar é um fator complexo, maior que o próprio espaço físico da sala de aula, e que envolve insuficiências da própria instituição escolar e aspectos socioculturais que ultrapassam e atravessam a dinâmica discente-docente. Ao artefato audiovisual, deram a tarefa de subutilizar a si próprio: ele serve, primeiro, para fins de ordenamento pedagógico – ou seja, atua como maestro do silêncio, da ordem e da atenção –, depois, ao se sobrar tempo hábil para as posteriores análises e discussões, enfim, o audiovisual e a educação passam a dialogar em conjunto.

Como um romance literário, que pode ou não ser lido casual e informalmente como forma de entretenimento, a fruição cinematográfica também poderá ter esse viés. Só que há questões que se impõem diante dessas fruições literárias ou cinematográficas: o espaço de ocorrência delas. A questão é que, numa aula de literatura, por exemplo, a leitura de um romance adentra em outro(s) campo(s): a(s) análise(s), as experiências obtidas, o ativamente do senso crítico, etc. Com o audiovisual, as possibilidades são as mesmas. Há outras acepções que condizem com o uso do audiovisual pelo campo educacional. Há uma potência nesse uso que, ao ser ignorada, contribui para o esfrelamento da ação pedagógica mais incrementada que poderia existir entre educação e cinema. A somar ao que foi dito

por Duarte (2002) e Napolitano (2003), Medeiros (2016) oferece suas considerações:

[...] a experiência de ver um filme não é apenas lazer, diversão ou experiência estética. É uma experiência que reúne tudo isso e, dessa maneira, solicita uma dimensão compreensiva do mundo. Portanto, tomar o cinema como instância educativa pode implicar o redirecionamento das tradicionais questões sobre as relações entre pensamento e sensibilidade, entre juízos de gosto e prazer da fantasia, entre experiência reflexiva e consumo de experiências. Exige também um grande desafio para o trabalho escolar: aprender a ver o mundo com outros olhares, resgatando sua condição de diversidade. O trabalho escolar é desafiado em sua capacidade de formar leitores de imagens que saibam dar sentido estético e ético ao modo como produzimos conhecimentos na contemporaneidade; que saibam desnaturalizar as imagens que incorporamos como hábito em nosso cotidiano, sendo um leitor capaz de revelar as diversas camadas de significado que se apresentam na forma de imagens cinematográficas.

Como é fato que os dois núcleos de participantes reconheceram a capacidade de provocar algumas positivas mudanças que são geradas quando da dinâmica de trabalho do audiovisual em contato com a educação, restam, ainda, alguns pontos que se consideram válidos para aqui serem discutidos. Soma-se a isto o imbróglio já introduzido e que reside nas entrelinhas desse trabalho: a maneira como a educação vem se utilizando do artefato audiovisual e, no mais, a vontade de perpetuar essa parceria, como será possível ver nas contribuições de Márcia e Eliana. A começar pela primeira, que explicitou que continuará a trabalhar com os artefatos audiovisuais inseridos pedagogicamente em suas aulas sempre que “considerar a contribuição desse uso para uma melhor articulação da temática do conteúdo a ser debatido/estudado”. Também optando por dar prosseguimento à parceria, Eliana argumenta:

Porque faz com que os alunos criem asas, voem, repensem, reflitam, né? Porque são outras leituras. São aulas em outras mãos, em outros olhares. Não pode ser apenas a minha interpretação ou a interpretação dos autores, mas como outros autores pensaram dentro de uma relação temporal os conceitos, o homem. Os filmes eles fazem isso. [...] É fundamental que você tenha outras leituras, que você tenha outras visões, que você não se feche. Assim como você não pode assassinar um teórico, você não pode assassinar a capacidade teórico-metodológica do professor, que é a capacidade de repensar, de pensar e de traduzir vários aspectos da sala de aula. A sala de aula é isso, ela não pode ser movida apenas pelo professor e exclusivamente como autenticista de ideias. Mas nós temos que ter

novas ideias, a capacidade de avaliar a temporalidade. Eu falo muito dessa questão temporal porque os filmes eles não perdem o tempo deles. Mesmo que o filme do Chaplin lá da década de 30, ele vai reaparecer com o processo e o conceito de exploração, não é? Voltado para mandar uma temporalidade da mecanização, por exemplo, da fundição de várias empresas que acabam trazendo uma nova... um outro conceito sobre produtividade e isso extingue ou não a capacidade de nós entendemos como o mundo está se movendo. Então eu penso que... eu penso e tenho convicção de que a projeção audiovisual em sala de aula é uma visão contemporânea, é uma visão moderna, é uma visão necessária e é uma visão que ampara muito e respalda muito o aluno e o professor nas suas discussões e nos seus enfoques em sala de aula. Portanto eu adotaria e sempre... não, não penso sobre hipótese alguma em me afastar desses artefatos.

O saldo, como adiantado, é positivo também para as alunas: os objetivos das disciplinas são alcançados ao serem trabalhados com a utilização e através das perspectivas dos artefatos audiovisuais. Para elas, há vantagens no ato da parceria. No entendimento de Marina, “sim, no sentido da qualidade das discussões, da qualidade dos filmes, dos documentários que foram transmitidos, sim”. Para Sara, o saldo do uso é positivo: “ele deve ser uma ferramenta, um artefato que deve ser utilizado constantemente. Nenhum professor deve se abster de usá-lo”. Em suas palavras, o processo de assimilação de um conteúdo ou teoria é facilitado ou fortalecido quando existe uma prática que é mediada pela parceria. Em se tratando das formas como enxerga o trabalho sendo proposto de fora para dentro das salas de aula da FE e da continuidade da parceria, Thalita afirma:

Eu acredito que deve, sim, ser mantido. Deve ser até mais ampliado. Eu percebo que também, eu não sei se alguns professores deixam de usar esse recurso porque não tem uma formação para isso, porque eu acho que seria interessante que as aulas trouxessem mais desses nesses materiais audiovisuais. Mas eu acho que seria interessante permanecer e ampliar porque eu vejo que geralmente assim, os professores trazem mesmo como uma tentativa de fazer algo diferente ali na sala, mas não como algo que eu pelo menos nunca percebi como algo que assim, a faculdade em si proponha. Professor mesmo ele tenta trazer, com todas as limitações ele tenta trazer e eu acho que deveria ser ampliado, deveria trazer, não sei, informações que trouxessem a importância sobre o uso desse material.

É unânime o desejo de continuar o trabalho pedagógico aliado ao cinema, ao menos por parte das professoras e alunas participantes. Todavia, se em termos do

que pode oferecer ao contexto do ensino e do aprendizado em sala de aula, o saldo, para elas, é satisfatório, isso não quer dizer que a parceria atravessasse a graduação inteira da FE sem que aconteçam problemas ou mesmo que sobre ela não pesem dúvidas, não surjam defeitos e acontecimentos que possam macular ou serem alvos de problematizações.

Ao se objetivar conhecer as diversas possibilidades inerentes ao acontecimento da parceria, não há uma necessidade de provar que esta é benéfica, essencial ou primordial. Muito menos que ela, sozinha, alterará as dinâmicas das disciplinas da FE. Tal papel não cabe ao texto. Tanto que, a partir das entrevistas, se tentou perceber os entraves pedagógicos que possam enfraquecer ou até mesmo impossibilitar o acontecimento da labuta entre educação e cinema. Quanto aos pontos negativos da existência do trabalho entre os dois campos, Eliana afirma não enxergar perdas, mas complicações:

Pra mim, eu não vejo do ponto de vista de perdas. Eu sempre vejo ganhos. Mas o que passa a ser mais complicado é quando os alunos, de um modo geral, acabam fazendo uma má interpretação contextual desses artefatos que são trazidos para a sala de aula. Mas, mesmo assim, mesmo assim, dentro dessa condição até incipiente de muitos alunos, é possível que você, é... aproveite isto dentro de uma dimensão teórica da compreensão negativa desses artefatos.

Na concepção de Márcia, também não há perdas desde que o uso desses artefatos seja feito:

[...] de forma planejada de acordo com os conteúdos/assuntos a serem discutidos. O professor deverá apresentar aos alunos os objetivos para tal uso e o que deve ser considerado por eles ao assistirem o tema proposto de forma que a apresentação do audiovisual faça sentido e cumpra seu objetivo de servir, por exemplo, como recurso didático/pedagógico.

Na mesma perspectiva, as discentes não consideram haver perdas no trabalho em conjunto dos dois campos aqui analisados. A começar por Marina que afirma não haver perdas no sentido das discussões dos assuntos. Thalita também não as vê, “em nenhum sentido”. Da mesma maneira acredita Sara. Para ela, “a maior perda seria colocar um filme que não consiga fazer uma boa associação da

teoria com a prática”, ou ainda que o filme além de não continuar conseguindo realizar uma boa associação entre ambas, acabasse por prejudicar o conhecimento que foi adquirido através apenas da leitura ou explicações das aulas.

Esse tipo de reconhecimento é importante para a continuidade das práticas entre os campos. Em tempos onde o processo de informatização da sociedade caminha exponencialmente para que uma larga parcela da população brasileira nascida no século 21 seja criada em ambientes informatizados, ou ao menos em lares em que os meios de comunicação em massa (televisões, rádios, jornais, etc.) permeiem seu cotidiano e atuem (ainda mais que hoje) em seus processos formativos pregressos aos âmbitos escolares e universitários, seres estão sendo educados audiovisualmente por tais meios. Assim, o tato dos (futuros) educandos com as rotinas audiovisuais será e está sendo facilitado pelo próprio decurso do tempo histórico de nossa sociedade.

Nesse sentido, basta que se tracem alguns paralelos do próprio volume de trabalhos realizados em contextos acadêmicos sobre educação e cinema. Duarte (2002), há quinze anos do tempo de realização desta dissertação, já alertava da carência de mais pesquisas sendo desenvolvidas nesta área da educação ao dizer que “uma discreta publicação de artigos sobre o tema em nossos periódicos sugere que os pesquisadores dessa área ainda dão pouca atenção aos filmes como objeto de estudo” (p. 97). Medeiros (2016), já mais próximo do período atual, traz os números específicos de teses e dissertações que foram defendidas no período de 1990 até 2010:

No banco de teses do Portal da Capes, usando apenas o descritor “Cinema e Educação”, estão registradas 162 dissertações e 53 teses defendidas de 1990 a 2010. Entretanto, se considerarmos os dois períodos (de 1990 a 2000 e de 2000 a 2010) verificamos uma distribuição bastante desigual. Se, na década de 1990, apenas 12 dissertações e 7 teses abordando o tema foram defendidas, nos anos seguintes, de 2000 até 2009, verifica-se um crescimento substantivo dos trabalhos de pesquisa que investigam a relação do cinema na educação: 140 dissertações e 39 teses defendidas no período. Mesmo sem uma análise mais aprofundada das variáveis, os dados levantados já indicam que, a partir do final da década de 1990, o tema do cinema passa a interessar a pesquisa educacional de maneira ostensiva (2012, p. 57).

Como se viu, o volume de dissertações e teses que combinam os nossos campos de análises tem apresentado um crescente número de produções voltadas

aos temas. Aproveitando para trazer informações numéricas mais localizadas, deixamos os números totais das dissertações realizadas no âmbito da FE/UERN: 2011: 20 dissertações⁵; 2012: 13 dissertações⁶; 2013: 18 dissertações⁷; 2014: 14 dissertações⁸; Dissertações em andamento: 29 dissertações⁹.

Considerando todas essas produções, não foram realizadas pesquisas que tenham se ocupado com o estudo e a percepção das práticas pedagógicas mediadas pelos artefatos audiovisuais. Assim, o menos no que diz respeito ao mestrado da Faculdade de Educação da UERN, esta pesquisa foi pioneira ao unir as duas temáticas aqui propostas. Diante disto, adentrou-se num campo de análise com nenhum tipo referência de trabalho até então realizado.

Em função de todas as considerações acima esboçadas, foi possível detectar problemas temporais e estruturais que comprometem a utilização de artefatos audiovisuais no Curso de Pedagogia da FE/UERN, conforme será abordado no próximo tópico.

4.3. Recursos e temporalidades do uso do audiovisual na FE

Em qualquer prática educacional, pela sua característica de constante mutação, há riscos iminentes de falhas humanas, técnicas, estruturais ou ainda tecnológicas. São muitos fatores humanos e inanimados que precisam se conectar e trabalhar em conjunto para a existência de uma “simples” aula. No trabalho com a educação e o audiovisual em parceria no Curso de Pedagogia da UERN não é diferente.

Para ilustrar uma situação hipotética, mas que comumente ocorre no espaço em análise, se um(a) professor(a) da Faculdade de Educação resolver que em sua próxima aula os alunos assistirão ao filme O Enigma de Kaspar Hauser, cuja duração beira as duas horas (1h49min), muito provavelmente, até o início do filme, a aula se sucederá com algumas intervenções, falas e apresentações. Quando o filme

⁵ <http://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-disserta%E7oes-2011>

⁶ <http://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-disserta%E7oes-2012>

⁷ <http://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-disserta%E7oes-2013>

⁸ <http://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-disserta%E7oes-2014>

⁹ <http://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-dissertacoes-andamento>

finalmente tiver seu início, em média, já serão 07:30h. Pela lógica, a exibição do filme supracitado deveria ir até às 09:20h. No entanto, por volta das 08:30h, acontece o horário de intervalo. Os alunos e professores são liberados e, formalmente, o horário de retorno para a classe, ou seja, o fim do intervalo, deveria acontecer às 08:50h. No papel, assim é, mas não na prática.

Para exemplificar de uma forma que mostre que o problema do intervalo não vem dos tempos atuais, eis um curto relato de cunho pessoal: em minha graduação na FE, em raríssimas ocasiões as aulas voltavam sequer antes das 09:00h. O intervalo, que deveria durar vinte minutos, acabava por se estender por mais 50% ou até mesmo 100% de seu tempo.

Entre as porcentagens citadas, que se fique com a que representa o retorno intermediário: os trinta minutos de intervalo que, em se tratando da UERN, são sempre a minutagem de retorno mais rotineira. Dessa forma, tendo iniciado às 07:30h, sendo pausado para o intervalo às 08:30h e sendo reiniciado às 09:00h, o filme teria transcorrido apenas 1 hora de sua duração total. Mas a aula do dia, entretanto, já teria alcançado suas duas horas. Restando cerca de 50 minutos de longa-metragem, sem outras pausas por quaisquer motivações externas à classe ou internas na própria disciplina, o filme terminaria às 09:50h, com a aula sendo finalizada por completo às 10:30h. Embora devesse assim ser, não é.

Na teoria, até 10:30h, restariam aos professores e alunos cerca de quarenta minutos para, entre outras coisas, assimilarem o que foi visto, discutirem o que foi apresentado logo em seguida pela trama do material exibido e relacionarem o que foi visto com os conteúdos ministrados no contexto atual ou no todo da disciplina. Não acontece assim por motivações externas à aula, à disciplina, à FE e à própria UERN e que impedem que esse tempo seja usado dessa maneira.

As aulas da UERN, em geral, quase nunca atingem o horário das 10:30h. O precário sistema de transporte coletivo da cidade de Mossoró impede que isso seja possível. As contribuições das participantes ilustrarão em pormenores os fatos que normalmente ocorrem para impedir não apenas as práticas pedagógicas com os artefatos audiovisuais, mas uma série de outras práticas que necessitem do que seria o tempo total das aulas na FE e na UERN.

Sara define sua experiência de maneira muito próxima ao espaço aberto há pouco para o relato pessoal que foi feito:

Depende muito da aula e do filme. Geralmente, coloca-se um filme pequeno para poder debater nas quatro aulas. Vamos supor: utiliza-se o filme nas duas primeiras aulas e debate nas duas outras seguintes. No entanto, muitas vezes, não ocorre essa sequência por conta que sempre há alguma coisa que atrapalha e acaba passando um pouco, fugindo dessa metodologia de duas aulas, o filme, duas aulas, o debate. Então nem sempre realmente há esse debate em relação ao filme.

As limitações enxergadas por Thalita são semelhantes às de Sara. Ela confirma que a apreciação dos filmes é possível, mas faz ressalvas:

Porque, assim, geralmente quando se passa, por exemplo, um filme, é ali uma hora e meia, duas horas, mais ou menos, dá tempo. Mesmo assim com intervalo e tal. Mas aí pronto, é só aquele tempo mesmo de assistir o filme. O debate sempre fica assim, pra depois e tem uma série de problemas dos alunos mesmo que tem que ir pegar carona, tem que pegar transporte. Aí fica também essa limitação, mais com relação a isso.

Um outro e complicado entrave para a realização mútua da labuta educação-cinema são as aulas realizadas no período noturno da UERN. Marina, aluna do turno noturno reflete sobre a possibilidade de uma apreciação convincente do material e sua posterior discussão:

[...] muitas vezes o filme acaba tomando conta de toda a aula pelo tempo de chegada, apresentação do que vai ser passado e a saída, também, porque aqui na universidade, a gente, muitas vezes, a aula, pelo menos no meu horário, que é a noite, acaba às 21:30h, 22h, no máximo. Então o tempo de transmitir o filme, muitas vezes não é complementado. Não há o fechamento da aula, não há a discussão para que a gente possa compreender e discutir acerca do filme.

Levando-se em conta as projeções que foram feitas em relação a ministração de aulas mediadas pelo audiovisual nos horários da manhã e a obtenção de um tempo para o posterior debate sobre o que se viu ter somente, na maioria dos casos, apenas quarenta minutos, estes mesmos quarenta minutos inexitem quando a mesma questão volta-se para as práticas pedagógicas audiovisuais dos horários de aulas noturnas na Faculdade de Educação.

Tal elemento também foi abordado por Eliana. No Campus Central da UERN, por motivos externos à própria universidade, existe uma “cultura” subliminar de que as aulas noturnas, que deveriam acontecer das 19h até o horário das 22:30h,

acabem por serem finalizadas por volta das 22h. Na verdade, essa questão é mais externa que interna. É, de fato, um problema maior que a própria UERN, visto que condiz diretamente com a cidade da pesquisa, Mossoró, no Rio Grande do Norte. É um problema de proporções maiores que a vontade política de se atuar na resolução de tal impasse: o transporte urbano.

Na cidade há um déficit de transporte coletivo para a população em geral, um déficit ainda maior de ônibus que façam trajetos para as universidades e, por assim ser, os ônibus, suas linhas, trajetórias e trajetos, acabaram por delimitar sutilmente (hoje, já nem tanto assim) quais os horários que as aulas da UERN/Campus Central “teriam” que serem finalizadas. Dessa forma, como existe uma precariedade do serviço e ele, quando oferecido, não respeita os horários da universidade, os alunos, professores e o próprio trabalho pedagógico, precisou-se adaptar aos horários dos ônibus. Assim, é rotineiro ver, por volta das 21:45h, alunas e alunos já se preparando para deixarem suas classes.

Comparando as práticas exercidas nos dois períodos, pode-se dizer que se existem problemas no horário matutino, o noturno possui sua própria gama de outras complicações. De certa forma, inexiste a quarta e última aula no período noturno da FE. Por si só, isso impossibilita a escolha de um filme como O Enigma de Kaspar Hauser, por exemplo. É provável que parte dos alunos da noite já tenham tido que ir embora e o filme sequer tenha terminado, e a discussão não tenha sido iniciada, claro. Eliana traz complementações bem específicas sobre as complicadas dinâmicas de se trabalhar com audiovisuais em tal turno.

De fato há uma ruptura. Essa ruptura é bastante visível porque os alunos que estudam no matutino, por exemplo, eles são alunos que vem mais tranquilos para sala de aula. E aí quando eu chego e coloco e pego essa parte metodológica bem mais atrativa que é a parte audiovisual, eles estão mais calmos e mais tranquilos. E há um tempo melhor para este trabalho. O aluno do noturno, embora ele seja um aluno extremamente envolvido também e há um desempenho dele também em sala de aula, ele acaba tendo uma certa dificuldade. Ele já chega cansado do trabalho. Mas resguardando que a meta, ela é atingida. A condição dos trabalhos com... metodologicamente, com os audiovisuais, eles não perdem a essência deles, embora haja uma falta de equilíbrio por uma questão de horário, de saída dos alunos, da condição do trabalho deles, mas há uma relação valorativa muito intensa. Há uma produtividade muito boa, também. Embora a questão do tempo ela requer maior tempo, mas não se perde o produto.

Não bastando os horários da manhã e noite terem seus próprios problemas, quando elementos externos à universidade tornaram-se e ainda são catalisadores de mudanças nocivas ao ambiente das práticas pedagógicas da FE, existem ainda os elementos internos a dificultar as execuções das parcerias. São problemas estruturais, técnicos, como equipamentos inadequados e uma série de outros contratemplos e percalços. Todas as participantes apontaram que esses elementos internos existem e são sérios empecilhos para que qualquer trabalho que venha a ser realizado – e que necessite de um mínimo de aparato tecnológico (como uma televisão, um aparelho de DVD ou um retroprojeto) – venha a ser dificultado de alguma maneira. As professoras refletem se é possível trabalhar normalmente com educação e artefatos audiovisuais na FE. Para Márcia, “nem sempre é possível trabalhar, [...] visto que sempre temos problemas com recursos multimídia, ou com a qualidade do som, dentre outros aspectos”. Corroborando com Márcia, Eliana afirma:

Claro que não. Claro que estruturalmente nós somos órfãos, né? De termos é... uma acessibilidade maior e melhor, por exemplo, à uma biblioteca de audiovisuais, nós precisaríamos ter. Precisaríamos ter televisores nas salas de aulas para que o aluno, ele permaneça muito mais inteirado. Essa produção interativa é isso. É como você se inteira do que está acontecendo dentro e fora de sala de aula, é? Então o Departamento de Educação, hoje, a Faculdade de Educação, hoje, ela carece, carece de carência mesmo, ela padece dessa falta de artefatos para que os alunos até conheçam autores, conheçam filmes que não estejam apenas envolvidos com as temáticas em salas de aula, mas forneça uma maturidade intelectual pra eles.

Como as alunas tendem a vivenciar outras tantas experiências audiovisuais ao longo da graduação, já que elas acabam mantendo contatos diversos com os artefatos através de vários docentes, o que elas trazem para a pesquisa são realidades microscópicas de suas vivências com os audiovisuais na FE; o que, em se tratando de uma experiência que preza justamente pela atenção, pelo olhar atento e pela escuta sensível, além de certa concentração, esses detalhes mínimos podem afastá-las da experiência educacional, audiovisual e sensorial que lhes são propostas. Suas falas apontam para uma série de situações que podem ou não ser incômodas às exibições de filmes na graduação da FE.

Não que haja insatisfações com o que atrapalha a visualização ou despotencializa a experiência como um todo, como se percebe nos depoimentos das participantes, não obstante, a questão estrutural e tecnológica do uso pedagógico dos artefatos poderia ser repensada para se encontrar um meio termo nos/dos usos. Ou para se achar uma maneira satisfatoriamente adequada para a experiência pedagógica que se quer alcançar através da parceria educação-cinema.

Tal qual a questão externa dos horários dos ônibus que afetam o desenvolvimento prático das aulas mediadas pelo cinema, a própria exibição não está livre de causar certos desconfortos em determinadas situações. As participantes permitiram alguns vislumbres dessas afetações. Marina mostra que os problemas do horário noturno são similares aos problemas que se apresentam no turno matutino. Sobre a suficiência dos recursos disponibilizados pela FE para o acontecimento de uma aula mediada pelo uso dos artefatos audiovisuais, ela explica:

Creio que não, porque muitas vezes o vídeo é reproduzido no quadro. Às vezes o quadro está sujo, outras vezes é reproduzido na parede e a parede também está suja, então não é algo que é suficiente, né? porque acaba afetando a transmissão e às vezes até a caixa de som está com problema, às vezes o projetor também está com problema e afeta a imagem, afeta na hora que você vai escutar os diálogos do filme ou do documentário, então não é suficiente.

Marina relatou que já precisou assistir a filmes cujas falhas eram tão evidentes que isso implicou diretamente na compreensão do material que estava sendo exibido. Os recursos, para Thalita, além de limitados, apresentam uma série de entraves que dificultam o processo de apreciação. De antemão, faz-se necessário apontar que o que ela chama de multimídia é o nome que comumente adota-se na Faculdade de Educação para o projetor de multimídia.

São limitados, os recursos. Porque, por exemplo, multimídia: quando o professor quer utilizar o multimídia, até mesmo pra aulas normais, sempre há um impasse, porque a quantidade de multimídias são poucos. Então, o professor tem que chegar logo cedo para reservar logo; se não reserva, não pode utilizar. Então acontecia muito isso. A questão também da caixinha de som, às vezes a gente buscava, tava faltando, por exemplo, um cabo, e aí a gente deixava de assistir o que o professor tinha trago, porque tava faltando esses pequenos detalhes. Então eu acho assim muito limitado. Teve uma época também que os materiais eram bem antigos e sempre dava

problema, tava cheio de estrelinhas (tinham uns pontinhos lá na tela). Acabava que o professor não conseguia dar sua aula da maneira que ele desejava. Com relação também a sala de aula, pronto, às vezes, aqui na Faculdade nós só temos duas salas, né?, que seriam as mais adequadas para fazer uma aula com vídeo, com material audiovisual. Só que nem sempre a gente poderia ir para essas salas então fazia na sala de aula mesmo: a sala é mais clara, então quando passava o vídeo, ficava assim meio que, a imagem... mais ou menos, um pouco complicado. A sala de aula não é o mais adequado pra gente assistir esse tipo de material, então acho que essas limitações da Universidade mesmo acabavam prejudicando.

Além dos aspectos já abordados por Marina e Thalita, Sara traz uma observação há pouco referida: aquilo que se considera como sendo o momento em que a parceria, mesmo tentando promover uma aula com elementos potencializadores dos campos em conjunto, é atingida por particularidades nocivas aos espaços externos às salas de aulas naquele momento adequadas do uso dos artefatos: “Uma vez, o aparelho dá defeito ou o áudio é péssimo, ou às vezes você não escuta porque tem que baixar por conta que tem outras aulas em salas vizinhas em que se aumentar mais o som, atrapalha”.

À noite, filmes precisam ser mais curtos ou não serem exibidos em sua totalidade; pela manhã, não sobra tempo suficiente para gerir um debate proveitoso para todos os envolvidos. Nos entremeios da utilização: não há projetores multimídias suficientes, faltam cabos, algumas vezes as aparelhagens sonoras não contribuem, o quadro onde se projeta a imagem está sujo com manchas que não saem mais, a parede não é plana o suficiente para que a exibição transcorra sem que percebam-se os azulejos e/ou tijolos das paredes, há muita claridade invadindo as salas, a imagem da projeção está incorreta, mudando as tonalidades de cores, não é sempre possível se assistir online por conta de uma conexão com a internet instável (quando há conexão), a Faculdade não dispõe de uma videoteca como dispõe de uma biblioteca, o som pode atrapalhar a aula da sala vizinha — se se baixa, não há uma compreensão em demasia do que se vê quando o que se é mostrado é dublado, etc.

Se só se lesse o parágrafo pretérito, alguém poderia dizer que não convém se trabalhar com os artefatos audiovisuais nas salas de aula da graduação da Faculdade de Educação. O que atesta justamente o oposto, ou seja, que é válido, sim, se trabalhar e se continuar trabalhando com o cinema na FE, são os

depoimentos oferecidos por Sara, Thalita, Marina, Eliana e Márcia. Todas elas, sem exceção, não enxergam perdas para o cerne do trabalho dos dois campos.

Elas entendem que existe uma aprendizagem mais qualificada a partir do diálogo e da atuação dos campos numa labuta paralela. Através das suas contribuições, foi possível coletar informações que validam a importância da existência desse trabalho, que comprovam a eficácia dele e que fazem com que todas, mais uma vez, sem exceção, demonstrem o desejo de continuar sendo assistidas por essa parceria.

4.4 Sobre que ficou e o que levam da experiência com os artefatos

Chegando ao derradeiro ponto do último capítulo, cá, se tentou sair um pouco mais da esfera pedagógica da FE (ainda que não totalmente) e, a partir das conversas tidas com as participantes, especificamente as três alunas, se buscou compreender se as mesmas conseguiriam, independente do percurso de suas respectivas trajetórias acadêmicas, relatar o que ficou das experiências audiovisuais na/da FE e o que elas levaram/levariam dessas experiências apreendidas e aprendidas pós-aulas exercidas sob o manto dos campos educacional e audiovisual.

Em se tratando desse contato das alunas com os filmes, se dialogou neste tópico com autores que já estiveram presentes ao longo do trabalho, como Napolitano (2003), Duarte (2002) e Hall (2003). É importante trazer novamente os autores citados pelos motivos mais incisivamente técnicos de suas assertivas. Se há algo que existe de unanimidade no que versam os dois primeiros, por exemplo, é a maneira como, em alguns casos, a pedagogia tem utilizado o cinema como artifício, ferramenta ou um mero elemento que visa compor o universo didático do(s) docente(s). O terceiro autor é revisitado por sua abordagem aos processos de codificação e decodificação.

Há um capital inerente ao conceito, à forma e à definição de arte: o criativo. Uma das especificidades do ato criador é inserir-se na liberação da potência do ser. Diante disso, a arte não deixa de ser e ter, portanto, um capital de viés pedagógico e educacional — a arte instrui, motiva, estimula, amadurece, provoca, enriquece o senso crítico, faz acreditar, desacreditar, mostra outros tempos e outros espaços. Assim como a educação, a pedagogia e o ato de ensinar também fazem. Sara, Thalita e Marina, em algum momento de suas vidas acadêmico-pedagógicas,

mesmo que nos estágios supervisionados as quais já foram ou serão submetidas, serão/estarão docentes.

Em algum momento dos seus trajetos pedagógicos, lhes serão colocados os desafios do ensino, da prática educativa. Quiçá não estejam professorando ou assim já não tenham em momentos pregressos ou paralelos aos acontecimentos de suas graduações. Do contato com os artefatos audiovisuais, é interessante dar vez ao que Duarte tem para dizer:

[...] o contato com filmes produz, num primeiro momento, apenas *imagos* – entendidos aqui como marcas, traços, impressões, sentimentos – significantes que serão lentamente significados depois, de acordo com os conhecimentos que o indivíduo possui de si próprio, da vida e, sobretudo, da linguagem audiovisual. O domínio progressivo que se adquire dessa linguagem, pela experiência com ela, associado a informações e saberes diversos significa e ressignifica indefinidamente as *marcas* deixadas em nós pelo contato com narrativas fílmicas (DUARTE, 2002, p. 74).

Salienta-se que não é no “primeiro contato” explanado pela autora em que se mira a nossa análise. Nesse momento, o objetivo passa justamente por tudo que adveio posterior aos primeiros contatos: o que as alunas acreditam que para elas tenham ficado de aprendizados e/ou o que elas levarão consigo para os seus futuros momentos de atuação onde os artefatos audiovisuais se mostrem presentes aos seus derredores ou ainda que elas mesmas decidam por promoverem aulas que sejam mediadas por eles.

Diante dessa perspectiva de ainda agora se pensar sobre o depois, as discentes puderam exercitar suas impressões para além dos seus *zeitgeists*. Marina, hoje em dia, consegue reconhecer a importância do artefato, pois trabalha com educação infantil, então percebe como a utilização de filmes, documentários e vídeos é benéfica para as práticas. Sara explica que o conhecimento do que foi visto tende a perdurar muito mais no decorrer dos anos. Thalita reforça seu pensamento acerca das vantagens existentes na parceria: a dinamização da aula, a questão de instigar os alunos a estarem participando, a reflexão sobre o que é estudado, a relação entre teoria e prática que é facilitada (devido ao filme, em sua opinião, retratar aquilo que é estudado).

As experiências obtidas após o uso sobressaíram-se aos fatos negativos percebidos. Soma-se a isso, ainda, a vontade de continuarem sendo assistidas pelos artefatos e também de os usarem quando de seus momentos de docência. Dessa maneira, tem-se um ciclo: alunas que se tornam professoras de alunas. Nesse processo, ora elas estarão nas cadeiras vendo filmes com o restante das colegas, ora estarão trazendo filmes para serem exibidos em sua classe de regência.

Para qualquer caso, nos entremeios do ciclo abordado, estarão os processos de apreciação. Napolitano (2003) defende que o docente atue, mesmo que não interferindo durante a projeção de um filme, como o mediador entre o que é visto e quem vê. Essa atuação tende a facilitar o processo de “codificação/decodificação” (HALL, 2003) das mensagens exibidas. A recepção de uma mensagem, esta mesma complexa por si só, não só não é dotada de um significado único, paritário ou mesmo simples, como é entendida como algo que não é “[...] aberto e perfeitamente transparente, que acontece na outra ponta da cadeia de comunicação. E a cadeia comunicativa não opera de forma unilinear” (HALL, 2003, p. 354).

O papel de mediação entre quem vê e o que se vê é essencial para elucubração das participantes de uma aula a nível universitário e mediada pelo artefato audiovisual. As distintas acepções que são suscitadas quando se assiste a algo não são unanimemente congruentes entre si, ainda que possam existir similaridades, obviamente. A própria significação do material visto pode não acontecer no posterior momento ao fim da visualização, como explica Duarte (2002, p. 74):

A significação de narrativas fílmicas não se dá de forma imediata. Parece haver um certo entendimento do filme quando o vemos pela primeira vez (em geral, quando o revemos damos a ele novos significados), que é o que possibilita a compreensão e o acompanhamento da trama. Mas esse entendimento vai ser reorganizado e ressignificado muitas vezes daquele momento em diante, a partir das reflexões que fazemos, das conversas com outros espectadores, do contato com diferentes discursos produzidos em torno daquele filme.

O ciclo é importante por permitir com que uma aluna novamente entre em contato com os artefatos audiovisuais quando estiver professora ao longo de sua vida profissional. Essa significação citada pela autora (2002) não ocorre

necessariamente logo após o material visto. Para o caso da arte (audiovisual ou não), é comum que a significação venha a acontecer até mesmo tardiamente na vida do ser, o que atesta a necessidade desse ciclo de revisitação não apenas das obras de arte, mas das práticas pedagógicas audiovisuais.

Quando se trata de filmes, existe um hábito de se procurar ver o que for mais novo. O que foi recentemente lançado. Esse costume de só se aliar ao novo acaba por impossibilitar com que muitas vezes as alunas estejam a visitar aquele filme ou documentário na universidade. Excessivas vezes, ali, é o primeiro contato delas com uma determinada obra cinematográfica. Como a docência tende a escolher materiais previamente vistos, conhecidos e reconhecidos — filmes que já se saibam de antemão do seu potencial para suscitar e permitirem discussões, estabelecer conflitos cognitivos e promoverem reflexões —, para as alunas, aquele momento da utilização de um filme poderá vir a ser não apenas o primeiro contato delas com certas obras, com certos filmes; mas o único.

Assim, se é a inicial ou final oportunidade de estar diante de um determinado filme e, mediante isso, conhecer aquela obra artística, aquelas três ou quatro horas de aula recebem, mesmo sem intenção, outro viés de importância. Há elementos demais reunidos e incutidos no cumprimento de uma “mera” carga horária pedagógica atrelada ao campo artístico cinematográfico.

FADE-OUT

Esta conclusão pretende resumir, repassar e rever os passos que guiaram a dissertação, identificando as metodologias utilizadas para a sua construção, realizando também uma breve abordagem das linhas de raciocínio a partir dos teóricos utilizados e apresentar as contribuições em relação ao que foi percebido através das percepções e contribuições das cinco participantes da pesquisa. Por fim, se dialogará com os resultados obtidos e as conclusões feitas a partir dos conhecimentos e aprendizagens que foram gerados ao longo do pensamento, construção e finalização de todo o trabalho que aqui foi se elaborando ao longo dos últimos vinte e quatro meses.

Um problema inicial foi a base da existência de todo esse processo: era entender como as discentes e docentes da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte utilizam-se dos artefatos audiovisuais e que sentidos elas atribuem às experiências perpetradas pela parceria entre a pedagogia e o cinema. Com o problema desenvolvido, o passo seguinte foi objetivar algo a partir do elencar de uma meta pensada a partir do problema. Objetivou-se, assim, analisar como as alunas e professoras entendem a utilização dos componentes audiovisuais e como estes atuam para a/na sua formação. De maneira ainda mais específica, atentou-se para como se dão os trabalhos práticos das docentes com os artefatos, como são as condições para a utilização dos mesmos na FE e que significados obtêm as discentes para as suas formações pedagógicas.

De forma a subsidiar a pesquisa, esta mesma de cunho qualitativo e exploratório, se contou com alguns referenciais que tornaram o desenvolvimento dela mais apropriado e adequado ao que se pretendeu desde os seus momentos iniciais. No processo investigativo, como se lidou com as subjetividades das participantes, a pesquisa qualitativa permitiu com que suas vivências e experiências viessem à tona para incorporar aspectos que foram basilares ao que se discutia: os significados da experiência prática, pedagógica, cultural e formativa aliados ao uso de filmes na graduação da FE.

Teóricos como Bauer & Gaskell (2002), Bogdan & Biklen (1994), Gil (1999), González Rey (2010), Prodanov & Freitas (2013), Richardson (2012) e Strauss (2008) foram sustentáculos que se fizeram presentes e permitiram o

aprofundamento das discussões da pesquisa sem se distanciar das elaborações metodológicas que fossem cruciais para o pensar dissertativo como um todo.

Contextualmente, foi preciso também trazer para a discussão as explicações sobre o artefato audiovisual, visto que ele esteve atravessando a dissertação do seu início ao fim. Aumont (2003), Araújo (2003), Bergala (2008) e Bernardet (1980), em se tratando destas explicações sobre o artefato, contribuíram com aspectos diversos e elementos mais pormenorizados para um entendimento mais absoluto dos elementos audiovisuais e a linguagem cinematográfica.

Afora os supracitados, houve também o suporte científico de teóricos que anteriormente já tinham produzido trabalhos acerca da questão audiovisual em parceria com a educação, como Duarte (2002), Fantin (2007), Leandro (2007), Medeiros (2016), Miranda, Coppola e Rigotti (2005), Napolitano (2003) e Nova (2003). Embora os estudos sobre a educação em labuta com o cinema sejam relativamente recentes, a própria dissertação tratou de apontar que cada vez mais estudos vão sendo produzidos sobre tais discussões.

Dando sequência às contribuições fornecidas pelos autores utilizados, Morin (2002), Ramalho, Nuñez & Gauthier (2004), García (1999), Leandro (2001), Ellsworth (2001), Kellner (2001) e Turner (1997) permitiram uma assimilação mais diretamente pedagógica no que tange aos benefícios e complicações que existem, são percebidos e podem ocorrer quando da utilização dos artefatos audiovisuais em práticas pedagógicas.

Ao trazer vários excertos e depoimentos completos das cinco participantes da pesquisa, pode-se perceber que os resultados do uso dos artefatos audiovisuais no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UERN são, em sua maioria, não somente positivos, mas benéficos no entendimento e nos relatos feitos pelas cinco. Apesar disso, todavia, Sara, Marina, Thalita, Eliana e Márcia não negaram a existência de uma série de entraves que dificultam, impossibilitam e atrapalham a experiência e a significação decorrente dos usos no âmbito da FE. No geral, aqui recorda-se, suas experiências com os artefatos lhes trouxeram certas vantagens pedagógicas e/ou formativas. Com isso, as participantes aprovam a parceria, mesmo que com ressalvas.

Para elas, há várias potências no uso dos artefatos, tais como: uma melhor dinamização das aulas, a possibilidade da aprendizagem ser mais fluida, do interesse por uma aula mediada pelos artefatos também se mostrar mais

interessante, das possibilidades imaginativas, diversas e mais abstratas permitidas quando da apreciação fílmica, a melhor assimilação de certas teorias, uma facilitação das práticas de ensino-aprendizagem e o aprofundamento dos debates, algo que, no caso das alunas, ficou explícito, através de suas falas, que não havia em suas vidas pessoais pré-universidade.

Os entraves que permeiam os acontecimentos do uso também foram expostos, comentados e analisados. Há, nos usos, complicações diretas e indiretas. Algumas, que agem mais incisivamente, chegam a atrapalhar a experiência sensorial e subjetiva de quem vê as obras exibidas. São problemas técnicos nos equipamentos da FE (sejam nos projetores de multimídias que mudam as cores dos vídeos ou nas aparelhagens de som que não funcionam como deveriam – quando funcionam), problemas estruturais no que compõe a Faculdade de Educação, como a necessidade de, em algumas ocasiões, ser preciso reduzir o volume do que se é visto para evitar atrapalhar as aulas que acontecem em salas vizinhas, e mesmo problemas de tempo que estão para além da própria capacidade da FE e da UERN de serem pormenorizados: a questão do transporte urbano foi trazida e mostrou como a precariedade das linhas de ônibus acaba por determinar os horários de encerramentos das aulas, já que força os universitários a saírem das salas em horários que sequer ficam, em muitos casos, próximos de atingir o real horário de término das aulas.

Em se tratando das percepções que foram apresentadas, as problemáticas do uso são, sim, preocupantes. Ainda que aulas sejam e precisem ser interrompidas mais precocemente por conta da questão do transporte coletivo urbano, ainda assim, embora distante de ser uma resolução ideal, existe a possibilidade de se alterar o que se pretende exibir para que sejam materiais menores/mais curtos. Obras que permitam uma apreciação completa e, pela lógica, as posteriores discussões que sejam suscitadas pelo que se viu. No entanto, se há um recorte na experiência sensório-subjetiva e se o entendimento de quem aprecia a obra é prejudicado, essa questão não se pode ser resolvida unicamente fazendo uma permuta de materiais. Há que se ter, para casos assim, uma compreensão de quando as falhas pedagógicas do uso forem maiores que os êxitos.

Ainda que resista, ao menos na maneira como se traduz nas formas da escrita e da oralidade, a compreensão do cinema enquanto ferramenta ou mero recurso pedagógico, foram várias as contribuições ao longo da dissertação que

apontam justamente para os caminhos opostos a tais definições. Foi mostrado que a questão da desvalorização do cinema é algo geral: vem da esfera política federal, passa pelo fato de que cultura, no Brasil, não é um investimento, e sim tratada como um gasto e, além disso, existe um pensamento recorrente ao próprio indivíduo de que cinema é apenas entretenimento. Que tal arte não é imbuída de toda uma linguagem, teorias, concepções, correntes, vanguardas, filosofias e que está aí há pelo menos um século servindo como documento histórico de seu próprio tempo e espaço.

O trabalho com o cinema na educação poderia alcançar o patamar das problematizações acerca de seus usos para, depois, alcançar um nível de valorização primária e necessária para uma melhor adequação dos artefatos aos ambientes pedagógicos que se utilizarão dos aportes audiovisuais em seus contextos de ensino-aprendizagem.

Se esta dissertação é a primeira, no âmbito no Programa de Pós-Graduação em Educação que preza pela análise dos objetos aqui postos, espera-se, daqui em diante, que não seja a única e última que resolveu adentrar em tais discussões. Como a prática da utilização dos artefatos é corriqueira nos períodos e semestres que compõem o universo da Faculdade de Educação da UERN, espera-se que futuras análises possam ser feitas e novos trabalhos realizados; que surjam novos estudos que se alonguem e se aprofundem ainda mais nos meandros da Faculdade de Educação e suas práticas pedagógicas audiovisuais.

Os resultados positivos não invalidam a existência dos impasses narrados e analisados ao longo do texto, e sim, apontam para que o que vem dando certo possa ainda ser melhor (re)trabalhado para ocorrer de uma maneira que traga saldos ainda mais positivos e benéficos para os ambientes e grupos utilizadores das práticas aqui discutidas. Dessa forma, e voltando aos relatos mostrados ao longo do texto, se já se conhece ao menos alguns dos entraves que vem prejudicando a parceria entre educação e cinema, que estes possam ir sendo progressivamente analisados, alterados e repensados para que novas práticas deem lugar às que não funcionaram e/ou prejudicaram o que se intentou fazer.

REFERÊNCIAS

- ABNT, NBR. 10520, **Informação e documentação–Citações em documentos–Apresentação**. Rio de Janeiro, 2002.
- AIRES, Luísa. **Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional**. – Lisboa: Universidade Aberta, 2015.
- AUMONT, Jacques. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- ARAÚJO, Inácio. Prefácio. In: COSTA, Antônio. **Compreender o Cinema**. Rio de Janeiro: Globo, 2003.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, som e imagem**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.
- BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. Coleção Primeiros Passos. Brasiliense, 1980.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: fundamentos, métodos e técnicas. Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994.
- DELEUZE, Gilles. **A imagem-movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- DUARTE, Rosália Maria. **Cinema & educação**. Autêntica, 2002.
- 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** (Org. e Trad.). Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FANTIN, Mônica. **Mídia-educação e cinema na escola**. Revista Teias, v. 8, n. 14-15, p. 13 pgs., 2007.

FERRO, Marc. **Uma contra análise da sociedade**. História: Novos Objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

FERRO, Marc. **História e cinema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. 3: ed. São Paulo: Ática, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira /. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. 144 p.

GARCIA, Marcelo C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil–UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica–Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, v. 2, n. 0, p. 0, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomáz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização: Liv Sovik; Tradução: Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HENN FABRIS, Elí. **Cinema e educação**: um caminho metodológico. Educação & Realidade, v. 33, n. 1, 2008.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. São Paulo: EDUSC, 2001.

LEANDRO, Anita. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. **Comunicação & Educação**, v. 7, n. 21, 2007.

LOUREIRO, Robson. **Da teoria crítica de Adorno ao cinema crítico de Kluge**: educação, história e estética. 2006. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

Marx, Karl, 1818-1883. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução e notas: Nélio Schneider; prólogo: Herbert Marcuse. São Paulo: Boitempo, 2011.

MEDEIROS, Sérgio Augusto Leal de et al. **Imagens educativas do cinema/possibilidades cinematográficas da educação**. Juiz de Fora: Appris Editora, 2016.

MEIRELLES, Willian Reis. O cinema como fonte para o Estudo da História. In: História e Ensino. Londrina, v.3,p.113-123,abril,1997.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque; COPPOLA, Gabriela Domingues; RIGOTTI, Gabriela Fiorin. A educação pelo cinema. **Rev. Educação e Cinema**, Unicamp: SP, p. 02, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura / [Antônio Flávio Barbosa Moreira , Vera Maria Candau] ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

MORIN, E.; LE MOIGNE, J. **A inteligência da complexidade**. 3. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

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

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira. **Ciclo de ação-reflexão-ação: uma possibilidade praxiológica da formação de professores.** PPGE/UFRN, Natal. 2011. Tese de Doutorado em Educação.

NOVA, Cristiane. **Imagem e educação: rastreando possibilidades. Educação e Tecnologia: Trilhando Caminhos.** Salvador: UNEB, 2003.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry, **Pesquisa social: métodos e técnicas.** Colaboradores: José Augusto de Souza Peres ... (et al.). --. 3. ed. -- 14. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura.** São Paulo: Paulus, 2003.

STRAUSS, Anselm. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamental.** Tradução: Luciane de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social.** São Paulo: Summus Editorial, 1997.