



CONECTIVIDADE E DODISCÊNCIA NO ENSINO COM AUDIOVISUAL
- Um estudo das percepções de estudantes e professores da escola básica

RICARDO STEFANELLI

SÃO PAULO
2018

RICARDO STEFANELLI

**CONECTIVIDADE E DODISCÊNCIA NO ENSINO COM AUDIOVISUAL
- Um estudo das percepções de estudantes e professores da escola básica**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutor em Educação à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, sob a orientação do Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos.

**SÃO PAULO
2018**

Autorizo a reprodução e divulgação parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, apenas para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Stefanelli, Ricardo.

Conectividade e didiscência no ensino com audiovisual – um estudo das percepções de estudantes e professores da escola básica. / Ricardo Stefanelli; Orientador: José Eduardo de Oliveira Santos. São Paulo, SP, 2018.

208 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Nove de Julho

1. Audiovisual na Educação. 2. Conectividade. 3. Didiscência. 4. Práticas pedagógicas.

I. Santos, José Eduardo de Oliveira. II. Título.

CDU 37

II. Oliveira, José Eduardo Santos de. II. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação da Universidade Nove de Julho.

Stefanelli, Ricardo. Conectividade e didiscência no ensino com audiovisual – um estudo das percepções de estudantes e professores da escola básica. São Paulo: UNINOVE, Tese de Doutorado em Educação, 2018.

Banca Examinadora:

1. Titulares:

Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos – Orientador (UNINOVE)

Prof. Dr. José Luís Vieira de Almeida (UNESP-Araraquara)

Profa. Dra. Maria Eliza Brefere Arnoni (UNESP)

Profa. Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida (UNINOVE)

Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra (UNINOVE)

2. Suplentes:

Prof. Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli (UNINOVE)

Prof. Dra. Profa. Dra. Patrícia Junqueira Grandino (USP)

Doutorando Ricardo Stefanelli _____

Aprovado (a) em ____ / ____ / ____

Dedico este estudo à estimada companheira evolutiva Ana Maria de Souza Velloso por me ajudar a exercer um caminho de convivência afetiva e intelectual, dedicando seu tempo para colaborar com os meus estudos diários, com leituras e correções ortográficas, além de estar presente nos momentos mais difíceis da minha vida. Meus agradecimentos sinceros. Sem o seu companheirismo eu não chegaria no objetivo desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Margarita Victoria Gomez, por acreditar e apoiar, desde o início, este projeto de pesquisa com a pedagogia da virtualidade.

Ao Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos, orientador desta pesquisa, por aceitar desafios com as práticas educativas freirianas para o debater com as políticas públicas na Escola Básica.

Ao Prof. Dr. José Luís Vieira de Almeida, por coorientar e ajustar todo texto, reorganizando o percurso deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra, por colaborar e apoiar com a edição de seu livro, na proposta da conectividade freiriana, ampliando as novas subcategorias desta pesquisa.

À Prof^a. Dr^a. Cleide Rita Silvério de Almeida por todas suas recomendações e por ter feito leituras críticas do presente trabalho.

A Dórica Krajan, ao revisar o texto, deixando-o coerente e de fácil leitura para seu entendimento.

Aos alunos Heitor, Luiz Fernando e Gabriel da Federal, por recordar os momentos das práticas pedagógicas das artes audiovisuais.

Aos professores e pesquisadores: Prof^a. Silvia Amélia e seus alunos Analice, Beatriz, Cecília, Daniel, Eduarda, Gabriela, Laura, Letícia, Pablo e Rayane; Prof. Erivaldo Pimentel e seus alunos Camila, Evaristo, Maria, Jéssica, Júlia, Roberto e William; Prof. Peterson Paim e seus alunos Caroline, Miguel e Tiago, e, por fim, ao Prof. Josué Mendes e suas alunas Beatriz, Líbine e Priscila por colaborarem com a sistematização desta pesquisa.

Ao Instituto Federal de São Paulo, por me ter concedido o afastamento para qualificação de doutorado e viabilizar minha permanência neste programa de pós-graduação.

À Universidade Nove de Julho por me ter disponibilizado uma bolsa integral, facilitando o meu desenvolvimento profissional diante da qualificação desta pesquisa na área de educação.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar os fundamentos teórico-metodológicos que dão suporte às práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem com audiovisual desenvolvida na escola básica, destacando sua condição de método ativo e colaborativo, explicitado teoricamente com as categorias conectividade e dodiscência, conforme teorizações de base freiriana. Metodologicamente, foi realizada análise documental das disposições legais sobre o ensino dos componentes curriculares do campo das Artes, Comunicação e Tecnologias presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e em sua posterior alteração pelas leis nº 13.006, de 2014; 9795/99 e 12.603, de 2012, além dos PCNs e DCNs sobre os mesmos componentes; foi feita revisão bibliográfica sobre ensino com uso do audiovisual na educação, destacando para análise as áreas de Arte-Educação e Educomunicação, relevantes pelo fato de serem teorizações consideradas na estruturação dos documentos curriculares oficiais; foram coletados dados por meio de entrevistas em profundidade com os seguintes sujeitos: três estudantes que cursaram a disciplina de projetos audiovisuais no Ensino Médio; três professores de escolas públicas de Brasília e uma professora de escola pública de Belo Horizonte que utilizam o audiovisual em suas aulas; círculo epistemológico com 23 alunos, entre 11 a 18 anos de idade, de três escolas públicas estaduais e uma federal. Buscou-se a compreensão teórica desses sujeitos acerca de suas práticas de ensino-aprendizagem com audiovisual, para, posteriormente, analisar os depoimentos por meio da técnica de Análise Categorical, orientada pelas categorias-síntese conectividade e dodiscência, a partir das teorizações de autores afiliados à tradição pedagógica freiriana, em cotejo com a produção teórica resultante da revisão bibliográfica sobre ensino com uso de audiovisual. A principal conclusão do estudo é que professores e estudantes compreendem suas práticas pedagógicas com audiovisual como resultado de um esforço coletivo que envolve conectividade e dodiscência, integrando o saber aprender-ensinar do professor com o saber ensinar-aprender dos alunos, já que ambos se complementam em atividades de ensino com o audiovisual em sala de aula, propiciando uma educação protagonista e fomentando a autonomia dos estudantes.

Palavras-chave: Audiovisual na Escola Básica. Conectividade. Dodiscência. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the theoretical and methodological foundations that support pedagogical practices present in the teaching and learning with basic school developed audiovisual, highlighting your condition of active and collaborative method in which explicit theoretically the connectivity and dodiscencia category, as manifested in the theorizing of freiriana base. Methodologically, documentary analysis was performed of the legal provisions on the teaching of the curriculum components of the field of Arts, Communication and Technologies present in the guidelines and Bases for national education (LDBEN 9394/96) and in your subsequent amendment by law nº 13,006, 2014; 9795/99 and 12,603, 2012, besides the PCNs and DCNs on the same components; literature review was made about teaching with audiovisual use in education, particularly for parsing the areas of Art-Education and Educommunication relevant just because they're theorizing considered in structuring of curriculum documents; data was collected through in-depth interviews with the following subjects: three students who attended the course of audiovisual projects in high school; three teachers from Brasilia that also utilize audiovisual in their lessons and a teacher of Belo Horizonte; besides an epistemological circle with 23 students, between 11 to 18 years of age, three State and one federal public schools. It was sought, in the interviews and epistemological circle, the subjects theoretical understanding of their teaching-learning practices with audiovisual was sought, and later, to analyze the statements through the technique of Categorical Analysis, oriented by the categories-synthesis, connectivity and dodiscence, based on the theorizations of authors affiliated with the Frerian pedagogical tradition, in comparison with the theoretical production resulting from the bibliographical revision on teaching using audiovisual. The main conclusion of the study is that teachers and students understand their pedagogical practices with audiovisual as a result of a collective effort involving connectivity and dodiscence, integrating the teacher's learning-teaching knowledge with the students' teaching-learning knowledge, since both complement each other in activities of teaching with the audiovisual in the classroom, providing a more mainstream education and fostering student autonomy.

Keywords: Audiovisual in Basic School. Connectivity. Teaching-Learning. Pedagogical Practices.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar los fundamentos teórico-metodológicos que dan soporte a las prácticas pedagógicas presentes en la enseñanza-aprendizaje con audiovisual desarrollado en la escuela básica, destacando su condición de método activo y colaborativo en que se explicita teóricamente la categoría conectividad e la dodiscencia, según explicitadas en las teorizaciones de base freiriana. Metodológicamente, el análisis documental se realizan de las disposiciones legales sobre la enseñanza de los componentes del plan de estudios del campo de las Artes, Comunicación y Tecnologías presentes en las directrices y Bases para la educación nacional (LDBEN 9394/96) y en su posterior modificación por Ley nº 13.006, 2014; 9795/99 y 12.603 de 2012, además de los PCNs y DCNs en los mismos componentes; se realizó revisión de literatura sobre la enseñanza con el uso de audiovisual en la educación, particularmente para el análisis de las áreas de Arte-Educación y Educomunicación relevante sólo porque estás teorizando considerado en la estructuración de documentos curriculares; los datos fueron recogidos mediante entrevistas en profundidad con los siguientes sujetos: los tres estudiantes que asistieron al curso de proyectos audiovisuales en la escuela secundaria; tres profesores de escuelas públicas de Brasilia y una profesora de escuela pública de Belo Horizonte utilizan el audiovisual en sus aulas; además de un círculo epistemológico con 23 alumnos, entre 11 a 18 años de edad, de tres escuelas públicas estatales y una federal. Se buscó, en las entrevistas y círculo epistemológico, la comprensión teórica de esos sujetos acerca de sus prácticas de enseñanza-aprendizaje con audiovisual, para posteriormente analizar los testimonios por medio de la técnica de Análisis Categorical, orientada por las categorías-síntesis conectividad y dodiscencia, a partir de las teorizaciones de autores afiliados a la tradición pedagógica freiriana, en cotejo con la producción teórica resultante de la revisión bibliográfica sobre enseñanza con uso audiovisual. La principal conclusión del estudio es que profesores y estudiantes comprenden sus prácticas pedagógicas con audiovisual como resultado de un esfuerzo colectivo que involucra conectividad y dodiscencia, integrando el saber aprender-enseñar del profesor con el saber enseñar-aprender de los alumnos, ya que ambos se complementan en actividades de enseñanza con el audiovisual en el aula, propiciando una educación más protagonista y fomentando la autonomía de los estudiantes.

Palabras clave: Audiovisual en la Escuela Básica. Conectividad. Dodiscencia. Prácticas pedagógicas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo
AC – Análise Categorical
ABCV– Associação Brasileira de Cinema e Vídeo
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDF – Centro Educacional do Distrito Federal
CEFET-SP – Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo
CBC – Conteúdo Básico Comum
CDA – Conectividade Dodiscente Audiovisual
CF – Constituição Federal
CINEAD – Cinema para Aprender e Desaprender
CRV – Centro de Referência Virtual do Professor
DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
FTP – *File Transfer Protocol*
FEDERAL – Escola Técnica Federal de São Paulo
GRUPREDE – Grupo de Pesquisa-Intervenção Educação em Rede
LDBEN – Diretrizes e Bases da Educação Nacional
IFSP – Instituto Federal de São Paulo
MAM – Museu de Arte Moderna
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MIDIALAB – Laboratório de Pesquisa em Arte Computacional
PD – Projeto Disciplinar
PAJE – Projeto de Jornada Ampliada
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador
ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental
PRC – Projeto de Redesenho Curricular
SD – Sequência Didática
SDAA – Sequência Didática em Arte Audiovisual
SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
TICs –Tecnologias da Informação e Comunicação
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Conceito da conectividade em Arte Audiovisual	100
Gráfico 2 - Sequência didática da Arte Audiovisual	103
Gráfico 3 - Conectividade freiriana em audiovisual	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Trabalhos produzidos no período de 2005 a 2013.....	20
Tabela 2 – Teses e dissertações defendidas (2000 a 2015), por áreas de conhecimento.....	35
Tabela 3 - Síntese de áreas de conhecimento.....	36

SUMÁRIO

Apresentação.....	15
Introdução.....	23
Hipótese.....	25
Justificativa.....	25
Organização do trabalho.....	32
Capítulo I – Revisão da produção acadêmica e da legislação.....	34
1.1 Revisão bibliográfica.....	34
1.2 Considerações sobre a legislação.....	49
1.2.1 Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.....	59
1.2.2 Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.....	59
1.2.3 Secretaria do Estado de Educação do Paraná.....	61
1.2.4 Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal.....	62
Capítulo II– Epistemologia da conectividade freiriana.....	64
2.1 Sentidos de conectividade.....	66
2.1.1 Autonomia.....	70
2.1.2 Cognitividade.....	73
2.1.3 Colaboração.....	78
2.1.4 Coerência.....	82
2.1.5 Diálogo.....	86
2.1.6 Dodiscência.....	89
2.1.7 Protagonismo.....	92
2.2 Conectividade da prática audiovisual.....	95
2.3 Epistemologia do ensino com audiovisual.....	99
2.4 Aproximação teórica-metodológica com audiovisual.....	105
2.4.1 Freire e relação com a arte-educação.....	105
2.4.2 Freire e a associação da educomunicação com suas tecnologias.....	114
2.5 Dodiscência conectiva como síntese teórico-prática.....	126
Capítulo III – Análise da conectividade dos saberes.....	131
3. Metodologia.....	133
3.1 Técnica, procedimentos e instrumento de pesquisa.....	133

3.2 Trajetória metodológica	134
3.3 Dimensões das instituições e dos interlocutores.....	135
3.3.1 Característica dos interlocutores e períodos de entrevista.....	136
3.3.2 Técnica de análise categorial	138
3.4 Análise histórico institucional	141
3.5 Narrativas de recordações históricas.....	144
3.5.1 O saber de experiência feito.....	145
3.5.2 O saber aprender-ensinar.....	147
3.5.3 O saber colaborar.....	149
3.5.4 O saber quefazer	151
3.5.5 O saber empoderar.....	153
3.6 Dimensões da prática pedagógica com audiovisual.	155
3.6.1 Do saber de experiência feito.....	156
3.6.2 Relação do saber ensinar-aprender-ensinar.....	163
3.6.3 Limiar do saber colaborar dialógico.....	170
3.6.4 Competência do saber quefazer.....	177
3.6.5 Habilidade do saber potencializar.....	183
Considerações finais.....	190
Referências	193
Apêndice A	209
Apêndice B	211
Apêndice C	212
Apêndice D.....	214
Apêndice E.....	216
Apêndice F.....	218
Anexo A.....	222
Anexo B	223
Anexo C.....	224
Anexo D.....	225
Anexo E.....	246
Anexo F	258
Anexo G.....	271
Anexo H.....	291

Anexo I..... 316
Anexo J..... 328
Anexo K..... 344
Anexo L..... 362
Anexo M..... 371
Anexo N..... 379

APRESENTAÇÃO

**“Ensinar exige rigorosidade metódica.”
(FREIRE, Paulo 2007, p.26)**

O tema deste estudo teve como motivação a prática pedagógica de enfrentamento de problemas, associando experiências de ensino-aprendizagem como professor em colaboração com meus alunos, em sala de aula, nas tarefas de organização e reflexão sobre atividades de ensino e métodos de aprendizagem. Essas experiências se fundamentavam na integração entre professor/estudantes e dos próprios estudantes entre si, estabelecendo conectividade entre todos.

A primeira visão do potencial da didiscência conectiva ocorreu quando ingressava no Serviço Público Federal, em 1989, na Escola Técnica Federal de Mato Grosso, como docente de música da primeira Orquestra Jovem Juvenil de Mato Grosso¹. Naquela ocasião, a proposta pedagógica era de contribuir para a qualificação educacional de músicos amadores eruditos. Procurando fornecer recursos pedagógicos e técnicas de aprendizagem cooperativa para o ensino dos seguintes instrumentos de corda: violino, viola, violoncelo e contrabaixo. Apresentações didáticas ocorreram em várias escolas estaduais no Estado.

No final de 1992, fui transferido para a Escola Técnica Federal de São Paulo (ETFSP), que depois de alguns anos se transformou no CEFET-SP e, atualmente, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Durante o período de 1993 a 1996 organizava projetos culturais em música, nos quais os alunos tocavam na orquestra da escola² e se apresentavam para a comunidade quando da abertura de algumas festividades escolares como a Semana do Meio Ambiente, aniversário de fundação da escola, entre outros. Grupos de estudantes treinavam em sala de aula e apresentavam músicas populares para toda a comunidade escolar que propiciaram a realização de três festivais de músicas populares, ocorridos entre 1997 e 1999. Desenvolvia, também, nesse mesmo período, uma oficina de musicalização abrangendo alunos, funcionários e professores denominada “Meio-Dia Musical”, mais tarde transformada em “Sarau Musical”, acontecia apenas às quartas-feiras, com apresentações de músicas eruditas, populares e *rock*.

¹ ESTADO DO MATO GROSSO. Orquestra Juvenil de Mato Grosso à procura de novos músicos. **Diário**, Cuiabá, Caderno 2, p. A3, 23 abr. 1990.

² WERNECK, Keka. Sem Incentivo, calam-se as Orquestras da ETF. **Folha do Estado**, Cuiabá, p. A1, 18 abr. 1995.

Durante os anos de 1998 a 2003 utilizava como técnica de ensino, nas aulas de Artes, a Educação Musical, para formação de bandas de *rock*³, desenvolvendo práticas de iniciação musical popular. A proposta era ensinar os alunos a cantar e a tocar guitarra, baixo e bateria a partir de repertórios musicais de diferentes épocas da história do *rock*. No final de cada ano letivo os estudantes apresentavam para a comunidade escolar o repertório musical aprendido, era registrado em videoclipe elaborado pelos próprios alunos.

Minha dissertação de mestrado⁴, desenvolvida a partir dessas vivências, teve como objetivo revelar esse método de ensino instituído e praticado pelos estudantes que conseguiam aprender a tocar instrumentos musicais em grupo, desenvolvendo seu próprio treino e colaborando com a aprendizagem do outro. Procurava destacar a importância de se desenvolver, especialmente em sala de aula, atividades que utilizassem o método colaborativo, para ajudar a romper o mito dos heróis americanos que se baseia no talento e nas conquistas individuais, largamente difundido no meio juvenil. O trabalho desenvolvido em educação musical popular⁵ foi fruto da aplicação de métodos de aprendizagem cooperativa e colaborativa e serve de exemplo de como a conectividade existe entre esses métodos pode ajudar os estudantes a desenvolverem a aprendizagem individual trabalhando em grupo.

Percebia que essas práticas pedagógicas adotadas em sala de aula podiam fazer conexão com diferentes frentes de trabalho, especialmente quando fiz a leitura do Art. 5 da Portaria nº 31 da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC-MEC)⁶, editada em 23 março de 2000. Naquela ocasião, o Instituto Federal de São Paulo passaria a reformular, logo no ano seguinte, o projeto curricular pedagógico, para cumprir as exigências dessa portaria. A nova estrutura curricular teria que apresentar, para cada série do Ensino Médio, uma parte diversificada, contendo todas as disciplinas do núcleo comum, e uma parte interdisciplinar, formada pela disciplina “Projeto” com uma carga horária semanal de quatro horas/aula que interligava todas as disciplinas daquela série.

³ STEFANELLI, Ricardo; CONTIER, Arnaldo. D. Aprendizagem cooperativa na educação musical popular. **Cadernos Temáticos**, Brasília, DF, v. 18, p. 34-38, 2008.

⁴ _____. **Aprendizagem cooperativa na educação musical popular**: estudos de caso curricular no Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo - 2007/2008. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009, p.148.

⁵ _____. Aprendizagem cooperativa na educação musical popular: percepções dos alunos sobre uma nova estratégia para o Ensino Médio. **Illuminart**, Sertãozinho, v. 1, p. 138-141, 2009.

⁶SEMTEC/MEC. Portaria nº 31, de 23 de março de 2000. **Diário Oficial**, nº 59, segunda-feira, 27 mar. 2000.

Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=122&data=27/03/2000&captchafield=firistAccess>. Acesso em: 25 ago. 2015

Vários projetos-piloto foram elaborados para desenvolver a disciplina-projeto, mas apenas cinco grandes temas geradores foram escolhidos para dar início a essa nova disciplina, levando em conta as limitações físicas, orçamentárias e financeiras da instituição. Foram eles: 1) São Paulo: Problemas Urbanos; 2) Corpo e Comportamento; 3) Comunicação e Tecnologia; 4) Tecnologia, Ciência e Sociedade, e 5) Construção de Páginas na Internet.

A partir da designação desses grandes temas, professores foram convidados a trabalhar em grupo a fim de desenvolver subtemas e atividades práticas capazes de interligar as disciplinas específicas de cada série, levando em conta o interesse de diferentes grupos de estudantes. Colaborava com um grupo de professores na incorporação do tema Comunicação e Tecnologia, propondo-o como subtema da disciplina-projeto para um dos segundos anos do Ensino Médio, do ano letivo de 2003, com o título “Mídias⁷: TV, Rádio e Cinema” (STEFANELLI, 2006). A ideia inicial desse projeto foi revelar aos estudantes a importância de saber criar programas de rádio e mostras de vídeos que possam ser ouvidos e assistidos nos intervalos das aulas no saguão da escola.

Diversas filmagens foram realizadas nos espaços da escola. A turma foi dividida em pequenos grupos e elaboramos em sala de aula programas de rádio, de TV e algumas produções filmicas adaptadas a produções de época que foram apresentadas no auditório do IFSP.

Logo percebi a importância que essa prática pedagógica poderia ter na perspectiva de uma metodologia de ensino e aprendizagem que se processa interdisciplinarmente e que resultaria em conectividade, especialmente em Artes Audiovisuais, o que pude comprovar em 2009, quando me transferia para o *campus* de Sertãozinho do Instituto.

Lá, aproveitando as experiências pedagógicas audiovisuais com a disciplina-projeto disponíveis, propus-me a desenvolver um método capaz de associar ao componente curricular de Artes, atividades de ensino que pudessem favorecer a aprendizagem tanto dos estudantes do Ensino Médio Técnico Integrado quanto daqueles dos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Desde o início a proposta foi a de associar aulas com a produção de uma sequência didática em audiovisual elaborada pelos estudantes, com o uso de comunicações radiofônicas

⁷ O projeto “EMP-Mídias” é uma atividade pedagógica de ensino prático desenvolvida em sala de aula, com alunos do segundo ano do Ensino Médio, a fim de criar espaço educativo democrático em eventos culturais midiáticos na comunidade da Federal.

postadas via webrádio⁸ e videoproduções⁹ em quatro modalidades: Documentário, Televisiva, Cinematográfica e Publicitária.

O interessante foi que a proposta da sequência didática de ensino de artes audiovisuais¹⁰ com a prática de produção colaborativa das diferentes atividades de ensino, defendida por mim e por diversos pesquisadores da área de Educação, em vários trabalhos apresentados, demonstrou-se bastante adequada para a aprendizagem, dadas as conexões que possibilitava.

Ao criar práticas pedagógicas e conexões de aprendizagem não restritas aos limites físicos da sala de aula e incorporar novos recursos tecnológicos e artísticos – webrádio e produção de vídeos – ao currículo escolar, conseguia promover a participação e o interesse dos alunos por essas atividades de ensino, favorecendo o aprendizado escolar.

A estratégia foi trabalhar com turmas de 25 alunos, divididos em pequenos grupos (no máximo cinco integrantes), para desenvolverem roteiros radiofônicos e videoproduções na disciplina de Artes Audiovisuais¹¹, discorrendo sobre temas de interesse musical e videográfico dos próprios alunos.

Para estabelecer conectividade entre as práticas pedagógicas, além de desenvolver roteiros radiofônicos que eles mesmos elaboravam a partir de aulas teóricas, os estudantes eram convidados, no primeiro semestre do ano letivo, a transmitir oralmente tudo aquilo que já haviam pesquisado e produzido por escrito pela rádio *web*. Alguns desses programas gravados na webrádio¹² - que podem ser conferidos no *site* <www.radiofederaleducativafm.com> -, no qual se apresenta uma grade de 24 horas de programação desenvolvida naquele *campus*, em sala de aula. Ainda sob essa mesma perspectiva da conectividade, no segundo semestre de cada ano letivo, os estudantes foram incentivados a produzir roteiros de videoproduções¹³ em sala de aula, que no final eram gravados em DVDs. Na Tabela 1 mostramos a estatística das produções realizadas:

⁸ A webrádio é uma emissora de rádio conectada em rede na própria internet, pode transmitir som, imagens, vídeos, textos, fotos e *links*.

⁹ A videoprodução é recurso de ensino-aprendizagem em sala de aula que expresse a videografia ou cinematografia incorporando produção de filmes ou vídeos e a edição de imagens e sons.

¹⁰ STEFANELLI, Ricardo. Artes Audiovisuais: estratégia cooperativa na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA. **Mídia Cidadã 2010**, v.1, p. 1-7, 2010.

¹¹ _____. Artes Audiovisuais reúnem aprendizado e cidadania. **Você na Federal**, São Paulo, p. 3, 2011.

¹² Ao todo, o acervo da Radio Federal Educativa do IFSP- *Campus* Sertãozinho, contém 100 programas radiofônicos na web, produzidos na disciplina desde 2003, digitalizados em seu repositório no provedor Brlogic.

¹³ O segundo, acervo pessoal de Vídeo IFSP- *Campus* Sertãozinho, contém 49 vídeos em DVD, produzidos na disciplina desde 2005 e disponíveis com álbum de fotos em www.radiofederaleducativafm.com.

Tipos de produções:	Ensino Médio Integrado	Educação de Jovem e Adulto – EJA
Filme de curta-duração	22	2
Programa televisivo	9	1
Vídeo documentário	0	4
Vídeo publicitário	0	14

Tabela 1: Trabalhos produzidos no período de 2005 a 2013

Fonte: Autor em acervo particular de vídeo do IFSP - Campus São Paulo e Sertãozinho.

Nesses últimos anos a preocupação deste professor tem sido divulgar e expandir práticas pedagógicas que incorporem a linguagem do audiovisual e o modelo de conectividade para qualquer professor interessado em incorporar essas vivências práticas que presencio, diariamente, em sala de aula, nos trabalhos que realizo com os estudantes. É importante destacar que, de acordo com a maioria dos estudantes (STEFANELLI, 2011), o método de ensino aplicado nas linguagens de audiovisuais favorece o desenvolvimento de produções artísticas videográficas e comunicativas de webrádio, e lhes promoveu:

- a) Satisfação por se reconhecerem como parte integrante das suas próprias produções;
- b) Motivação por realizar um trabalho fruto do esforço coletivo;
- c) Valorização por parte da comunidade (alunos, pais, professores e funcionários da escola).

A conectividade nesse campo de estudos me levou a entender como é importante a implantação, no currículo escolar da educação básica, uma disciplina que lide com o ensino de artes audiovisuais a partir de uma pedagogia ativa e de uma metodologia colaborativa, pelo fato de se ter, assim, a condição de abranger conteúdos, competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento integral do aluno contemporâneo.

Mesmo após ter concluído o Mestrado em 2009, na Universidade Presbiteriana Mackenzie, sobre o tema “Educação Musical Popular”, no qual pude pesquisar, com alunos do Ensino Médio do IFSP, os resultados de minhas experiências de ensino de instrumentos musicais a partir da formação de bandas de rock, procurei refletir sobre minha prática educacional. O retorno à academia se fez necessário em 2013, a fim de aprofundar minhas pesquisas sobre as conexões propiciadas pela aprendizagem colaborativa. Decidi submeter projeto de doutorado à apreciação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove), na Linha de Pesquisa: Educação Popular e

Culturas, focando os estudos prático-pedagógicos de ensino e aprendizagem na sequência didática audiovisual, com fundamento em determinadas obras e autores de dois campos teóricos: da Arte- Educação e da Educomunicação, interligando-as com a educação tecnológica.

Iniciei meu doutoramento no primeiro semestre de 2014, aproveitando os pressupostos teóricos freirianos da conectividade, ampliados a partir dos debates promovidos pela professora doutora Margarita Victoria Gomez, nas reuniões do Grupo de Pesquisa-Intervenção Educação em Rede: Cultura, Ciência, Tecnologia e Formação (GrupRede) e com base em minhas experiências práticas em sala de aula.

Apresentei, então, no XI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste de 2014 (Anpedinha¹⁴), realizado na Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) entre os dias 12 e 15 de outubro de 2014, um pôster intitulado: *Arte Audiovisual: proposta didático-metodológica em aprendizagem cooperativa para Ensino Médio*, em coautoria com Gomez, e produzi um capítulo para o livro *Webrádio e videoproduções: construindo estratégias didático-pedagógicas para a aprendizagem cooperativa de Artes Audiovisuais no Ensino Médio*¹⁵, com o objetivo de apresentar como a conectividade de técnicas de ensino que utilizam webrádio e videoproduções como práticas educacionais poderiam desenvolver pedagogicamente os ambientes virtuais de aprendizagem.

Ao apresentar em reuniões do grupo de pesquisa minhas experiências docentes de produção e de transmissão *on line*, via webrádio, surgiu a ideia de se utilizar essa prática para transmitir ao vivo, pela webrádio, dois eventos, ambos ocorridos em 2015: no *V Encontro de Pesquisa Discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação* e no *I Encontro de Pesquisa em Educação: relações étnico-raciais e culturas*, ocorridos nos dias 13 e 14 de maio, no Centro de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Uninove e o *Círculo de Cultura Paulo Freire: arte, mídia e educação*, ocorrido em São Paulo, no Memorial da América Latina, durante os dias 29 e 30 de setembro. Tais transmissões e filmagens foram muito bem-sucedidas e contribuíram para mostrar outra possível associação de práticas educativas com uso da webrádio no meio educacional, além de firmar a importância de se conectar o audiovisual utilizando essas novas estratégias metodológicas de ensino que são potencialmente interativas, integradoras e dialógicas. A partir das apresentações nesses dois eventos no GrupRede via

¹⁴ **XI^o Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**. Universidade Federal de São João Del-Rei, entre 12 a 15 de outubro de 2014. Disponível em: <http://www.anpedsudeste2014.com.br/trabalhos>.

¹⁵ GOMEZ, Margarita Victoria. **Territorialidades outras na educação: linguagens, mídias e códigos digitais em conexão com Paulo Freire**. 1.ed. México: Prometeo, 2014, v. 1, p. 180.

webrádio, pude produzir um capítulo para o livro *O uso da webrádio na sala de aula: perspectivas didático-pedagógicas em Artes Audiovisuais*¹⁶. Durante o Módulo Internacional – obrigatório para os estudantes do PPGE-Uninove – ocorrido em Montevideo, pude escrever o terceiro capítulo do livro intitulado: *Webrádio escolar em ambientes virtuais de aprendizagem*¹⁷, idealizado a partir de anotações feitas durante a viagem e após ter participado das atividades acadêmicas de pesquisa tecnológica acerca de Educação em Rede.

Para utilizar a perspectiva da didiscência conectiva nas práticas pedagógicas em sala de aula, conforme formulada originalmente por Freire e aprofundada por Mafra, é possível desenvolver e incorporar ao processo ensino-aprendizagem a produção de vídeos artísticos e da webrádio como recursos comunicacionais, qualificando o componente curricular do ensino com audiovisual na educação. Esse método de ensino em múltiplos letramentos¹⁸ colaboram para a qualificação da identidade cultural docente e entre os estudantes, na medida em que aprendem com informações valorizadas por eles mesmos e pela comunidade em que vivem, produzindo trabalhos que incrementam o protagonismo.

Percebia que, ao utilizar a perspectiva da sequência didática audiovisual ao método de ensino que articula vídeo e rádio na web, por meio da conectividade de projetos interdisciplinares didiscentes em sala de aula, ajudo a construir um currículo inovador que consegue integrar a Educação com áreas de conhecimento em Arte, Comunicação e Tecnologia, tornando a aprendizagem efetiva e eficaz.

¹⁶ GOMEZ, Margarita Victoria; Franco, Marília. (Org.). **Círculo de Cultura Paulo Freire: arte, mídia e educação**. 1. ed. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2015, v. 1, p. 1-260.

¹⁷ GOMEZ, Margarita Victoria. (Org.). **Emancipación Digital: políticas, práticas educacionales**. 1. ed. Montevideo: Creative commons, 2015, v. 1, p. 1-216.

¹⁸ Represento em que o conceito de “múltiplos letramentos” são processos de ensino e aprendizagem nos tempos atuais, sendo que alguns professores, utilizam recursos de tecnologias digitais modernas em sala de aula.

INTRODUÇÃO

Entendemos que, por nossa experiência docente, trabalhar a sequência didática com audiovisuais em sala de aula desperta ativismo e protagonismo discente e docente e gera conectividade. A conectividade, na medida em que se configura como elemento prático-pedagógico do processo de ensino-aprendizagem, associa o ato comunicativo que se dá na relação pedagógica de ensino-aprendizagem à interatividade potencializada pelos usos dos meios audiovisuais. Trata-se, nos termos de Paulo Freire, de um processo de interação denominado *dodiscência*, em que subjetividades se comunicam e se conectam no aprender-ensinar do professor e no (e com o) ensinar-aprender dos alunos.

A inquietação que nos move para o estudo das atividades de ensino que incorporam o audiovisual decorrem de nossas práticas pedagógicas com esse componente curricular e da percepção de que elas se constroem, necessariamente, no diálogo que se dá entre educador e educandos, instaurando processos de colaboração e incentivando o protagonismo de ambas as partes, processos, portanto, caracterizados pela conectividade de uma relação *dodiscente*.

Assim, o tema da conectividade que se estabelece na relação *dodiscente* – ato dialógico comunicativo freiriano, por excelência, que caracteriza a relações das práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem – ganha concretude com o uso de meios audiovisuais na escola, configurando o que chamamos de a base do tripé de conhecimentos das áreas de Artes, de Comunicação e de Tecnologias, e tende a motivar a própria originalidade da prática educativa *dodiscente* propiciada pela linguagem do audiovisual.

Por esse motivo, neste trabalho, estabelece-se, preliminarmente, uma relação entre conteúdos, metodologias de ensino e saberes necessários à prática educativa: o saber de experiência feito, o saber da *dodiscência* e o saber da colaboração dialógica,

De modo geral, as escolas brasileiras não oferecem, nos diferentes níveis de educação básica, o ensino formal com audiovisual, conforme normatiza a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Provavelmente, os docentes não estejam atentos, ou até desconheçam a importância de, na aplicação do currículo escolar, inovar a partir de práticas pedagógicas que se sirvam de meios audiovisuais tecnológicos, tornando-o comunicativo, além de artístico, o que pode ser feito a partir de algumas normativas que já existem e seus correspondentes objetivos pedagógicos, a saber:

a) a nº Lei 9.795/99, que atendeu ao referencial pedagógico da “Educomunicação”, no qual foram propostos sistemas pedagógicos extracurriculares para serem aplicados em

estratégias e práticas pedagógicas: inserção da rádio, do vídeo e da internet, normatizadas no Art. 2º de Educação Ambiental do Programa Nacional de Educação Ambiental¹⁹ (ProNEA). Agora, existe a necessidade de se determinar a quem compete a regência pedagógica da modalidade educomunicativa de ensino na educação básica para a formação de estudantes, além de incorpora-la à formação de professores.

b) a Lei nº 12.603, de 2012, que implementou a Educação a Distância nas escolas, evidencia a importância dos sistemas *streaming* educacionais no favorecimento do processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias digitais de informação e de comunicação. Atualmente, verificam-se as repercussões que esses sistemas têm exercido na formação e na profissionalização de professores e alunos, mesmo quando estes estão desenvolvendo outros saberes necessários à sua atuação em atividades educativas separadamente, espacial e/ou temporalmente, incluindo ou organizando novas práticas pedagógicas para ambientes virtuais de aprendizagens.

c) a recente Lei nº 13.006, de 2014, que estipula, em seu Art. 26, § 8º, a importância de se popularizar as produções nacionais de cinema e vídeo nas escolas. De acordo com essa lei, as escolas básicas devem exibir duas horas mensais de filmes a seus alunos. No entanto, para alguns educadores, isso se torna um problema, pelo fato de o professor, além de ministrar o conteúdo programático do componente curricular que já executa, ter que incorporar práticas pedagógicas de “Artes” na escola, ao supervisionar filmes.

Apesar de a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016) recomendar que as escolas desenvolvam, na escolarização básica, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, incluindo os princípios éticos, políticos e estéticos das atividades artístico-culturais, não incluíram no ensino formal a modalidade Artes Audiovisuais, no subcomponente curricular de Artes, junto com as modalidades Música, Teatro, Dança e Artes Visuais, ferindo os próprios princípios das práticas pedagógicas estipulados na BNCC.

Tendo em vista o exposto, a tese defendida neste trabalho é que o ensino com audiovisual possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem interdisciplinares e interculturais, na medida em que incorpora a conectividade dos meios em ambiente interativo didático. Isto porque potencializa a construção, na prática didática, de conhecimentos que permitem, vale dizer, a conectividade de diferentes subcomponentes curriculares das Artes, da Comunicação e da tecnologia.

¹⁹ Ministério do Meio Ambiente, disponível em: <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/educomunicacao> . Acesso em: 5 mar. 2016.

Salientamos, nesta tese, a importância do olhar integrador – de culturas e disciplinas – apontado nas teorizações de Paulo Freire e que encontram eco e concretude nas práticas pedagógicas que utilizam o audiovisual. Em outras palavras, o patrono da educação brasileira nos oferece o embasamento teórico para fundamentar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que explorem as possibilidades conectivas do uso dos meios audiovisuais, em especial na prática que o educador nomeou didiscente.

Assim, a questão que orienta esta pesquisa pode ser formulada da seguinte maneira: Quais os fundamentos teórico-metodológicos das práticas pedagógicas que utilizam meios audiovisuais na escola básica?

Para responder a essa questão definimos como objetivo geral desta pesquisa analisar os fundamentos teórico-metodológicos que embasam a prática pedagógica que se utiliza de meios audiovisuais na escola básica.

Decorre desse objetivo geral os seguintes objetivos específicos:

- . identificar e analisar as teorias de base que fundamentam os documentos legais sobre o componente curricular do ensino com audiovisual na escola básica;
- . identificar e analisar as teorias de base produzidas no âmbito de pesquisa científica em educação que fundamentam o debate sobre o uso dos meios em educação na escola básica;
- . analisar as justificativas teórico-metodológicas utilizadas por estudantes e professores sobre o uso pedagógico de audiovisual na escola básica;
- . explicitar o entendimento das categorias conectividade e didiscência.

Portanto, esta pesquisa toma como objeto de pesquisa os fundamentos teórico-metodológicos das práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem com audiovisual na escola básica.

Hipótese

Práticas pedagógicas escolares com uso de audiovisual propiciam um processo ensino-aprendizagem que potencializa a autonomia e a criatividade significativa entre professores e estudantes, na medida em que atuam coletivamente mediatizados por distintos saberes, como os científicos e os de experiência feita.

Justificativa

A justificativa para este estudo está na busca de estabelecer os fundamentos teórico-metodológicos da didiscência e da conectividade pedagógicas propostas por Paulo Freire e

Jason Mafra, destacando as interrelações epistemológicas do ensino com audiovisual utilizadas nas práticas pedagógicas e nos campos educativos transdisciplinares e transversais de inspiração freiriana.

No cultivo conceitual da dodiscência conectiva interagem conhecimentos educacionais interdisciplinares: das Artes, da Comunicação e das Tecnologias, três campos que podem representar, na epistemologia educacional, uma nova perspectiva aos métodos de ensino e à prática pedagógica escolares, tendendo a tornar o processo de ensino-aprendizagem algo permanente, comunitário e multicultural, da mesma forma que na escola interagem, por exemplo, os conhecimentos históricos e sociais.

Explorar os conhecimentos potencializados pelos audiovisuais a partir da dodiscência conectiva, como práxis colaborativa, motiva o aprender-ensinar-aprender a si mesmo e a outros; é a ação pedagógica de quem ensina e ao mesmo tempo aprende sobre um determinado conhecimento, vinculando-se o ensino de conhecimentos pré-existentes (docentes) aos conhecimentos experienciais dos educandos (discentes) que instaura o próprio processo de aprender (FREIRE, 2007).

A dodiscência conectiva aponta para o pensamento transversal e transdisciplinar (GADOTTI, 2000), coerente com a proposta metodológica triangular defendida por Ana Mae Barbosa (2012). Nesse contexto, ajuda a entender o binômio do aprender-ensinar com a leitura da imagem, a contextualização histórica e a criação artística. No processo do ensino de audiovisual, representado na literatura acadêmica por Pocher (1982), Fusari (1990), Pilar e Vieira (1992), Ferrés (1996a e 1996b), Canclini (1998) e Bergala (2008), relaciona-se a experiência da arte-educação com as práticas pedagógicas audiovisuais, estimulando a interdisciplinaridade e a transversalidade com as artes do cinema e do vídeo em sala de aula.

A proposta da dodiscência balizada pela conectividade da comunicação audiovisual vincula-se à Educomunicação e à proposta de ecossistemas comunicacionais. Nessa perspectiva, Soares (2014) alimenta a ideia da educomunicação propondo a criação de espaços educativos abertos, criativos e colaborativos nos quais a dodiscência conectiva possa ser desenvolvida em ecossistemas comunicacionais, resultando em narrativas de diferentes formatos e linguagens como as da escrita e da alfabetização audiovisual. Nessa mesma perspectiva das linguagens audiovisuais e dos ecossistemas comunicacionais, autores como Gutiérrez (1978), Kaplun (1980) e Barbero (1998) ampliaram esse modelo teórico inserindo outros meios de comunicação como ferramenta pedagógica que desenvolve a dodiscência conectiva e modificando as relações entre professor-aprender-ensinar e alunos-ensinarem-

aprenderem, além de assumirem um importante papel no desenvolvimento da educação libertadora freiriana.

Práticas e métodos educativos que utilizaram os sistemas da web 2.0 na educação tecnológica digital também se valeram dos conceitos da *didiscência* e da conectividade. Autores como Deleuze e Guattari (1995), Negroponte (1996) e Levy (2000) acreditaram no desenvolvimento de propostas educativas tecnológicas que utilizaram os sistemas *streaming* de audiovisual, permitindo que a interatividade da hipermídia dos sistemas de redes e de aprendizagens aumentasse a conectividade no uso da internet na formação educacional.

Atualmente, a pesquisa de Campello (2013) ampliou esses conceitos quando sugeriu o uso dos recursos artísticos disponíveis da *web* às redes sociais, introduzindo o conceito da “cibereducação”. Outra referência que resulta da revisão da literatura pesquisada foi Gomez (2015), que introduz as bases da chamada “pedagogia da virtualidade”, apoiada tanto na apropriação tecnológica quanto nos princípios da educação popular freiriana, na expectativa de estruturar uma sociedade aberta e democrática, baseada na ética e na vontade política dos sujeitos.

Grandes áreas de conhecimento destacam a prática pedagógica escolar com o uso de audiovisual pelo fato de ela propiciar o desenvolvimento de componentes curriculares artísticos e comunicativos, ampliando debates e conexões com o mundo e entre as pessoas. É assim que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2000)²⁰, por exemplo, destacam o desenvolvimento de disciplinas-projetos interdisciplinares com audiovisuais, integrando o aprendizado de Artes com as áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, desse modo também destacando a ideia da *didiscência*. A Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, por exemplo, implantou o ensino de artes audiovisuais na reformulação curricular proposta para o período 2003 a 2009, no âmbito de iniciativas articuladas no Conteúdo Básico Comum (CBC) no Programa de Desenvolvimento Profissional do Fórum do Centro de Referência Virtual do Professor (CRV)²¹.

Outra transformação curricular na formação de professores e profissionais da educação de qualquer área de conhecimento foi o planejamento e a implementação do Projeto Arteduca²², em 2004. Esse projeto desenvolveu um curso precursor, em parceria com o

²⁰ Conhecimento de Arte (artes audiovisuais) – p. 46-57. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 5 mar. 2016.

²¹ Eixo Temático ao Conhecimento e Expressão em artes audiovisuais Disponível em:

http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_criv/index.aspx?id_projeto=27&id_objeto=42301&tipo=ob. Acesso em: 5 mar. 2016.

²² Projeto da arte-educação a distância. Disponível em: <http://www.arteduca.unb.br/>. Acesso em: 5 mar. 2016.

Programa de Pós-Graduação em Arte do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, vinculando o Laboratório de Pesquisa em Arte Computacional (MidiaLab) ao Instituto de Artes da Universidade de Brasília, desenvolvendo projetos de pesquisa relacionados com a arte e a cultura.

Desde 2008, no Rio de Janeiro, um grupo de pesquisadores de Currículo e Linguagem Cinematográfica na Educação Básica elabora um dos projetos do Programa de Extensão Universitária “Cinema para Aprender e Desaprender” (CINEAD), que se vincula ao projeto “A Escola vai à Cinemateca do MAM”²³, realizado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro em parceria com o Museu de Arte Moderna (MAM).

Aproveitando o Projeto do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA-USP, que foi elaborado no período de 2001 a 2004, a Prefeitura de São Paulo implementou o Programa “Educomunicação pelas ondas do rádio” (EDUCOM)²⁴ como a principal estratégia de ensino para atender à Lei nº 13.941, que entrou em vigor em 28 de dezembro de 2004.

O que fica evidente é que metodologias que se utilizam fortemente de atividades práticas (teoria da atividade), incluindo o ensino com audiovisual, transformariam de modo significativo as interações pedagógicas (didiscência) nos ambientes escolares pelo fato de promoverem ambientes educativos adequados às novas gerações de professores e estudantes que buscam protagonismo pedagógico e de propiciarem uma aprendizagem integradora e colaborativa (conectividade).

Práticas pedagógicas que trabalham na perspectiva da didiscência no ensino com o audiovisual são uma realidade em algumas escolas. Professores e alunos já promovem a criatividade artística, comunicativa e cibernética ao produzirem e elaborarem, em parceria, pequenos filmes e programas de rádio sobre a realidade escolar. Exemplos práticos dessa realidade podem ser comprovados em três das seguintes escolas públicas:

- Embasado no Projeto de Lei nº 13.006, o Projeto da Câmara Mirim “Incentivo à produção audiovisual nas escolas²⁵”, em Brasília (DF), consagrou o trabalho de um aluno de apenas 12 anos, do 5º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Maria Lúcia, no Rio de Janeiro, como um dos seis finalistas do concurso.

²³ Educação e Arte Disponível em: <http://mamrio.org.br/nucleoexperimental/educacao/>. Acesso em: 22 nov. 2015.

²⁴ Blo@ndo Nas Ondas do Rádio, Disponível em: <http://blogandonasondasdoradio.blogspot.com.br/>. Acesso em: 05 mar. 2016.

²⁵ Disponível em: <http://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2015/08/aluno-de-campos-rj-e-finalista-do-projeto-camara-mirim-em-brasilia.html>. Acesso: 7 nov. 2015.

• No Centro Educacional do bairro do Guará 1 e 2, em Brasília, DF, um professor com o título de mestre em Educação em Química e especialista em audiovisual, que também  o responsável pelo projeto dentro da escola²⁶, promoveu o 1 Festival de Curtas-Metragens das Escolas Públicas de Brasília, com 8 produções. Os filmes foram produzidos pelos alunos, com a ajuda do professor Peterson Paim, para introduzir conceitos químicos por meio de filmes de ficção.

• Na Escola de Ensino Médio do bairro do Cruzeiro, em Brasília, foi feita a montagem de um vídeo, com duração de 20 minutos, intitulado “100% Completamente Bem Resolvida”²⁷.

Essas experiências indicam que, ao se integrar a didscncia às áreas educacionais artísticas e comunicacionais, estabelece-se uma forma de mediação pedagógica significativa, não diretiva e que não são diversifica o ensino nos ambientes de aprendizagens tradicionais e virtuais como também serve de fontes a outros componentes curriculares ministrados na escola, gerando conexão de saberes. Grande parte dos projetos extracurriculares e atividades escolares com audiovisuais promovidos pelos gestores escolares da educação básica não são ministradas por professores de Artes, mas sim por professores de diferentes áreas de conhecimento que administram a disciplina projeto como parte diversificada da grade curricular.

O artigo “Projeto cidade-escola e suas implicações com a educação física”, de Oliveira e Reis (2011), investiga o protagonismo juvenil dentro de uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Porto Alegre. Esses pesquisadores cogitaram elaborar, num grmio estudantil, o projeto cidade-escola envolvendo a rádio-escola como parte das atividades de educação física. Sobre o entendimento da comunicação radiofônica, os autores refletem que a

[...] participação ativa dos (das) estudantes no processo de ensino-aprendizagem dentro das escolas necessita ser oportunizada e pensada como parte constituinte do currículo. [Já] a propostas método de ensino o (a) professor(a) e a escola precisam compreender a comunidade em que a escola está inserida, identificar os seus problemas e pensar sobre o que o educando trs na sua bagagem social e cultural. (OLIVEIRA; REIS, 2011, p. 8)

Ao se envolverem com o grmio estudantil e projetos de rádio na educação básica escolar os estudantes são estimulados a se tornarem ativos e protagonistas, favorecendo o amadurecimento e a autonomia nos espaços escolares, propiciando tanto inserção sociopolítica quanto empoderamento juvenil.

²⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gsYXsTahqyI&feature=youtu.be> Acesso em: 2 nov. 2015.

²⁷ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jSrAMDZN_wk&feature=youtu.be Acesso em: 2 nov. 2015.

Outro artigo que destaca a construção de prática didática de audiovisual intitula-se *A importância da arte-educação* (2011), de Agnaldo Aparecido Geremias. Nele, o autor destaca a importância de se construir uma política democrática de conectividade freiriana e propõe interligar a arte-educação a duas propostas práticas pedagógicas:

Pedagogia da presença (COSTA, 1999) expõe os padrões de relacionamento mais comuns entre adultos e adolescentes no curso de uma ação protagônica, são caracterizados por três ações: dependência, colaboração e autonomia. [...] Pedagogia da autonomia (FREIRE, 1996), por meio do ensino da arte-educação pode provocar junto aos adolescentes aspectos importantes da participação cidadã [...] educando pode encontrar um ambiente propício e fértil para a conquista de sua autonomia, o estímulo para o protagonismo e o conseqüente exercício da cidadania. (GEREMIAS, 2011, p. 11-12)

Essa ação pioneira didática propicia o desenvolvimento da capacidade de atuar em grupo, de ensinar e de aprender com outros, além de favorecer a ação de ser capaz de se motivar e de se manter motivado, materializando o que o autor chama de protagonismo juvenil artístico:

[...] do personagem cuja história de todos os outros personagens se encontram atreladas à sua, e, em torno do qual se desenvolve todo o enredo, a temática central de uma película cinematográfica ou peça teatral. Toda ação do adolescente protagonista seria aquela que fosse capaz de fazer valer os seus direitos, se responsabilizasse pelos seus deveres, e que, de forma consciente fosse capaz de criar espaços para o exercício da cidadania, tomar decisões no que se refere ao seu futuro e enfrentar a realidade de frente, superando todas as adversidades. (GEREMIAS, 2011, p. 7)

Grande parte das escolas municipais, estaduais e federais da educação básica ignora as diretrizes curriculares quando não desenvolvem a pedagogia de projetos ou atividades culturais escolares que utilizem as linguagens audiovisuais, especialmente de vídeo e rádio. Algumas escolas chegam ao cúmulo de proibir o uso desses aparatos tecnológicos em sala de aula.

No artigo de 2012, *O uso de tecnologias em sala de aula*, o pesquisador Márcio Roberto Vieira Ramos revela como o celular, que é um recurso que a maioria dos alunos possui, pode se tornar um recurso tecnológico disponível em sala de aula para auxiliar no processo do aprendizado das questões científica e cultural. A pesquisa que Ramos expõe busca focar os paradoxos das proibições e das distrações que nessa tecnologia pode ser usada em favor da educação audiovisual e como os recursos da didática protagonista tendem a ser usados em favor da produção de conhecimento, de modo que

[...] aparelhos eletrônicos em sala de aula são um convite à distração, durante as aulas, utilizados em excesso por muitos alunos e muitas vezes prejudicam o aprendizado. Verifiquei que na sala, durante as aulas, muitos alunos estão com celulares em mãos, jogando, mandando mensagens, ouvindo músicas com fones de ouvido e até mesmo atendendo ligações, se distraíndo. Também observei as conversas paralelas que tiram a atenção de alguns estudantes e fazem que eles não se concentrem e, muitas vezes, acabam por não aprenderem o conteúdo apresentado. (RAMOS, 2012, p. 3)

Os sentimentos didiscentes (professor e alunos) precisam se renovar e se modificar favorecendo a integração de novas práticas pedagógicas e propiciando envolvimento e engajamento de todos dentro da escola. É necessário saber escolher quais tipos de cultura escolar podem favorecer o comprometimento dos estudantes com os projetos e metodologias interdisciplinares na própria comunidade escolar. Um bom exemplo, metodológico é o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação (novos letramentos) na escola, também conhecido como “pedagogia dos multiletramentos”, de Rojo e Moura (2012, p. 8), que a conceituam da seguinte maneira: “Caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos”.

Em *Audiovisual como componente curricular na formação politécnica - uma experiência da disciplina de audiovisual*, de 2014, o pesquisador Gregório Galvão de Albuquerque conceitua e revela a importância da prática educativa audiovisual didiscente, no ambiente escolar, na transmissão cultural, considerando os espaços formativos da comunicação na TV e no processo artístico do cinema:

[...] a educação audiovisual do aluno implica diretamente uma educação do olhar como crítica da imagem, bem como um aprendizado da linguagem audiovisual através de um processo coletivo de produção que inclui desde a construção do argumento e roteiro através de pesquisa, até a produção, filmagem e edição (ALBUQUERQUE, p.1842);

[...] cumprir um papel importante na formação dos alunos como elemento intelectual e artístico capaz de produzir leituras de mundo autênticas, unindo elaboração crítica sobre a realidade e a sensibilidade (op. cit., p.1846).

Esse autor propõe que seja incorporado, em um dos três anos do Ensino Médio, pelo menos um componente curricular que desenvolva o tema audiovisual como uma nova opção dos componentes de artes composto por Música, Teatro, Dança e Artes Visuais:

{...} A realização de cineclubes, no primeiro ano, tem como objetivo a desconstrução de um olhar naturalizado sobre o cinema comercial, bem como uma aproximação do conteúdo da experiência social que é o cinema (op. cit., p. 1843);

[...] segundo ano possui três módulos que dialogam por meio da discussão sobre “realidade” e imaginários e sociedade” (op. cit., p. 1843, grifo do autor);

[...] terceiro e último ano da disciplina de audiovisual é dividido em dois módulos: [...] primeiro módulo tem a abordagem mais contemporânea do papel do audiovisual na sociedade (op. cit., p.1845);

[...] último módulo da disciplina é composto pela produção de um curta pelos alunos. (op. cit., p. 1845)

A maioria das pesquisas que citam práticas pedagógicas com audiovisual faz referência ao desenvolvimento do Projeto Cineclube nas Escolas. O objetivo dessas práticas é

incentivar, em parceria com universidades, a criação de uma modalidade de atividade extraclasse em que os estudantes possam participar de festivais e mostras de filmes nas várias redes de ensino. Esse tipo de prática pedagógica permite a docentes e discentes tratarem de vários temas em sala de aula, propiciando conexões didáticas.

Gestores escolares muitas vezes proíbem esse tipo de prática pedagógica pelo fato de grande parte dos professores não estar acostumada a produzir vídeos ou programas de rádio usando a internet em suas aulas, impedindo o desenvolvimento desse tipo de atividades, mesmo sabendo que a maioria dos estudantes vivem diariamente na conectividade em função de sua convivência cultural assistemática com a rádio e o vídeo digitais no campo da internet e que buscam informações, de maneira não formal, em diferentes mídias, sem terem, na maioria das vezes, qualquer acompanhamento de um professor ou especialista que possa orientá-los pedagogicamente.

Reafirmamos a importância de se construir no ensino formal um componente curricular que elabore práticas pedagógicas com audiovisuais propiciando a conectividade e a didática, a fim de se desenvolver uma disciplina que possa englobar três diferentes áreas educacionais tão valorizadas em nossa sociedade: Artes, Comunicação e Tecnologias. A conectividade no ensino com audiovisual redimensiona os conceitos de som, imagem e acesso virtual já existentes na estrutura cognitiva didática, dado que a metodologia de ensino praticada se utiliza do protagonismo ativo para acessar novas informações referentes a três tipos de produtos audiovisuais: filmes, musicais e vídeos, o que verificaremos na organização do *corpus* a seguir.

Organização do trabalho

Na Introdução, ambientamos teoricamente o tema e localizamos as formas de seu debate na academia, expondo o problema e as questões de pesquisa, o objeto e os objetivos e a hipótese que nos dá o norte.

No Capítulo I apresentamos a revisão da bibliografia acadêmica e a análise documental das disposições legais sobre o ensino dos componentes curriculares do campo das Artes, Comunicação e Tecnologias presentes na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. (LDBEN 9394/96)

No Capítulo II da tese explicitamos a concepção epistemológica da conectividade que fundamentam o princípio do “menino conectivo” mencionado por Freire (2000a) e tratada academicamente por Mafra (2007 / 2016), procurando “amarrar” um conjunto de teorias das

áreas de Arte-Educação e Educomunicação com outra subcategoria: a dodiscência, para, assim, construir uma síntese teórica da conectividade dodiscente audiovisual nas práticas pedagógicas e nos saberes educativos.

No Capítulo III apresentamos a metodologia de coleta de dados, os sujeitos pesquisados e os universos em estudo, para, em seguida, fazer a análise dos dados gerados nos depoimentos de três ex-alunos que trazem suas impressões históricas do período de 2006, 2008 e 2010 em que estudaram, no Instituto Federal de São Paulo, a disciplina de Projetos; dos dados resultantes de entrevistas semiestruturadas com três professores de Brasília e uma professora de Belo Horizonte, e, por fim, dos dados coletados em círculo epistemológico com 23 alunos, buscando a compreensão teórica desses sujeitos acerca de suas práticas escolares com audiovisual.

O processo analítico aplicado a esses dados ancora-se na técnica da Análise Categorical, percorrendo os dados coletados a partir das categorias conectividade e dodiscência, triangulando referencial teórico, revisão de literatura e análise documental.

CAPÍTULO I

REVISÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA E DA LEGISLAÇÃO

“ouvir é uma outra forma de ver”.

William Hellerman
(Compositor Sound/Art – USA, 1939)

Neste capítulo apresentamos a revisão da bibliografia acadêmica (teses, dissertações e artigos científicos) levantada nas bases de dados científicas da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Científica Eletrônica Online (SciELO) a partir das seguintes palavras-chave: Artes, Comunicação e Tecnologias, no ensino escolar da educação básica com audiovisual, e em seguida analisadas a partir das categorias que nos guiam: conectividade e didaticidade. E apresentamos também a análise documental das disposições legais sobre o ensino dos componentes curriculares do campo das Artes, Comunicação e Tecnologias presentes na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), nos PCNs, e nos DCNs.

1.1 Revisão da literatura

O período coberto por esta revisão da literatura acadêmica percorre os anos entre 2000 e 2015, quando as repercussões da LDB em termos de produção acadêmica começam a se fazer sentir no pós-LDB de 1996.

Busca, a partir da revisão do debate teórico produzido na área da educação nas temáticas das Artes, Comunicação e Tecnologias em audiovisual, tendo em vista o universo da escola básica, o referencial teórico necessário à análise dos dados coletados, sintetizados na Tabela 2. Para tanto, foram levantados, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), respectivamente, e artigos científicos na Biblioteca Científica Eletrônica Online (SciELO), sendo que estes trabalhos de doutorado e mestrado que pesquisaram os fundamentos das práticas pedagógicas no ensino com audiovisual, no uso das palavras-chave: Arte-Educação, Educomunicação. Os resultados estão sumariados na Tabela 3.

Percebe-se que a área de Artes foi a que apresentou maior número de ocorrências, com 45 produções, das quais 12 foram dissertações, 10 teses e 23 artigos; a área de Tecnologias aparece na segunda posição em termos de trabalhos acadêmicos produzidos, registrando 42 produções, das quais 14 foram dissertações, 5 teses e 23 artigos; por fim, a área

de Comunicação aparece com 35 trabalhos, dentre os quais 12 eram dissertações, 2 eram teses e 21 artigos científicos.

Verifica-se que durante o primeiro quinquênio desses 15 anos, foram produzidas apenas 5 dissertações, das quais 2 ocorreram na área de Artes, 2 na área de Tecnologias e 1 na área de Comunicação, e nenhuma tese; já nas produções de artigos científicos 4 na área de Artes, 5 na área de Comunicação e 2 na área de Tecnologias.

No segundo quinquênio houve aumento expressivo de produções, totalizando 11, sendo 4 dissertações, 1 tese e 6 artigos feitas na área de Artes; 8 dissertações, nenhuma tese e 4 artigos na área de Comunicação, totalizando 12 trabalhos e, equilibradamente, na área de Tecnologia, 20 trabalhos, sendo 4 dissertações, 4 teses e 12 artigos.

Os últimos cinco anos, os mais produtivos, totalizaram produções, das quais 6 dissertações, 9 teses e 13 artigos ocorreram na área da Artes; na área de Comunicação foram 3 dissertações, 2 teses e 12 artigos, e na área de Tecnologias, 8 dissertações, apenas 1 tese e 9 artigos específicos da área.

Áreas de Conhecimentos	ARTES			COMUNICAÇÃO			TECNOLOGIAS		
Tipo de Produção	Dissertação	Tese	Artigo	Dissertação	Tese	Artigo	Dissertação	Tese	Artigo
Data de Produção									
2000	0	0	2	0	0	2	0	0	1
2001	1	0	0	0	0	1	0	0	0
2002	0	0	0	0	0	1	0	0	0
2003	0	0	0	0	0	1	1	0	0
2004	0	0	0	1	0	0	0	0	1
2005	1	0	2	0	0	0	1	0	0
2006	2	0	1	0	0	1	0	1	0
2007	0	1	0	2	0	0	0	1	0
2008	1	0	1	0	0	1	1	1	5
2009	0	0	1	4	0	0	1	1	4
2010	1	0	3	2	0	2	2	0	3
2011	1	3	2	3	0	1	6	0	2
2012	2	1	4	0	0	4	1	0	1
2013	3	1	3	0	0	2	1	1	4
2014	0	2	3	0	1	3	0	0	2
2015	0	2	1	0	1	2	0	0	0
SUBTOTAL	12	10	23	12	2	21	14	5	23
TOTAL PRODUÇÕES	45			35			42		

Tabela 2 – Teses, dissertações e artigos tipos de produções no período (2000 a 2015), por área de conhecimento.

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes e Portal Scielo, julho de 2015.

Na Tabela 3 apresentamos, com outro nível de refinamento, a produção acadêmica nos seguintes campos temáticos: Arte-educação e Educomunicação, que estão presentes na revisão bibliográfica. Esses dois campos temáticos estão presentes pelo fato de serem, em boa medida, tributários da teorização freiriana, que destacamos para análise do fenômeno que está sendo

estudado, utilizando, para isso, as categorias freirianas de conectividade e dodiscência na síntese teórica.

A Tabela 3 serve para mostrar os campos teóricos dos trabalhos acadêmicos que encontramos como referência teórica principal dos trabalhos encontrados e que constituem referência teórica para o debate nesta pesquisa: Arte-Educação e Educomunicação, totalizando 123 trabalhos, com 37 dissertações, 19 teses e 67 artigos. No que se refere à Arte-Educação foram encontradas 49 produções: 16 dissertações, 10 teses e 23 artigos; em Educomunicação foram encontradas 74 produções, das quais 21 são dissertações, 9 teses e 44 artigos.

Trabalhos Acadêmicos	Total		Total	Total
	Dissertação	Tese	Artigo	
Área de conhecimento				
ARTE- EDUCAÇÃO	16	10	23	49
EDUCOMUNICAÇÃO	21	9	44	74
Sub - Total de Produções	37	19	67	123

Tabela 3 - Síntese de áreas de conhecimento

Fonte: Portais Capes e Scielo, julho de 2015. Elaboração do autor.

Os principais teóricos identificados na literatura consultada que se dedicaram a fundamentar o debate no campo da arte-educação foram: Pillar e Vieira (1992) e Barbosa (2012). Esses autores sugerem que a prática do professor ensinar-aprender e os alunos de aprenderem ensinando (dodiscência), ao valer-se da arte, incluindo o uso de vídeo e de produções cinematográficas em sala de aula, promove mudanças no ensino e desenvolve as conexões com a cultura.

A metodologia triangular²⁸ (BARBOSA, 2012) estimula professores e alunos a trabalharem a dodiscência e de maneira multidisciplinar na elaboração das atividades de ensino, criando um ambiente escolar apropriado para o processo ensino-aprendizagem que a mera competição em sala de aula. A conectividade e a dodiscência no ensino-aprendizagem com audiovisual favorecem o protagonismo dos estudantes, já que estimulam os estudantes a trabalharem, desenharem, representarem, dançarem, tocarem, escreverem e filmarem de modo cooperativo nos ambientes escolares, estimulando-os a se arriscarem mais.

Deleuze (1985), Ferrés (1996a/1996b) Bakhtin (2003), e Cabrera (2006) mencionam a importância da conectividade em práticas educativas com o uso do cinema e o vídeo, como se

²⁸ A metodologia triangular consiste em três abordagens sobre a construção de conhecimentos em arte: ccontextualização histórica (conhecer os contextos teóricos e práticos de suas práticas); fazer artístico (conhecer a linguagem da (s) arte (s) e a apreciação artística (saber ler uma obra de arte).

fosse um instrumento facilitador na sequência didática didiscente; outros pesquisadores como Bergala (2008) e Rancière (2011) defendem que a análise do discurso, empregada no cinema, poderia ajudar a criar modernas práticas didiscentes na escola ao debater e problematizar estruturas e finalidades das instituições de ensino formais; já Forquin (1993) e Martín-Barbero (2013) incentivam a criação de cineclubes nas escolas; Fresquet (2008) salienta a potência emancipadora que o cinema traz para a didiscência ao ensinar a aprender, desaprender e reaprender; Pereira (2009) lembra que o cineasta Roberto Rossellini ressaltava a importância da utilização do cinema e da produção audiovisual no contexto de “sala de aula”, uma vez que essas práticas estabelecem novas conectividades culturais na gestão e na dinâmica da aula.

De uma maneira geral, esses trabalhos destacam a importância de desenvolver práticas pedagógicas didiscentes conectivas em sala de aula, para que os educandos possam experimentar, a partir das artes criativas do cinema, do vídeo e da internet, os processos dialógicos de diferentes pontos de vista sociais, políticos e econômicos no âmbito escolar.

A conectividade e a didiscência presentes em algumas pesquisas da Educomunicação (Tabela 3) permite-nos dizer que as informações do mundo podem ser incorporadas pela comunidade, no ambiente escolar, quando se estuda com a comunicação audiovisual do rádio, da TV e do cinema e suas modernas interações tecnológicas como a webrádio, webvídeo e webTV.

Soares (1999) discute a interdiscursividade, que é também abordada por Martín-Barbero (2003), quando discorre sobre a integração dos ecossistemas comunicativos e retrata os coeficientes comunicativos das ações educativas. Orozco (1993) destaca a importância das múltiplas mediações na educomunicação, apontando quatro grupos de mediação: a individual, a situacional, a institucional e a tecnológica. Citelli (2010) propõe a ideia do sujeito mediador consciente, que atua como facilitador da didiscência no ensino-aprendizagem escolar e no espaço educacional.

Autores consagrados em Educação como Freire (1983, 1994) já previam, desde o século passado, que a sala de aula não seria mais, num futuro próximo, o único espaço de aprendizagem dos sujeitos: aconteceria em outros locais, reais ou virtuais, tanto dentro quanto fora da escola. Em complemento, avalia que a comunicação não é um mero instrumento tecnológico, mas um componente fundamental para a educação popular que permite inter-relacionar Comunicação, Educação e Pedagogia Libertadora, ao citar que “[...] o ser humano é um ser de relações, e não só de contatos e que não está apenas no mundo, mas com o mundo [...]” (FREIRE, 2013, p. 39)

Silva (1998) destaca que o universo atualmente está muito comunicativo no ambiente virtual. Dias (2000) sugere que a aprendizagem colaborativa apresenta vantagens, pois aumenta as competências de interação e comunicação, desenvolvendo o espírito crítico e a flexibilidade cognitiva. Holmes (2001) destaca a importância da criação de projetos em que possamos ouvir e ser produtores de conteúdos. Miranda (2002) destaca a importância do uso do *blog* como meio de interação e comunicação em rede. Castells (2004) considera que os indivíduos constroem as suas redes, *on-line* e *off-line*, de acordo com seus interesses, valores, afinidades e projetos. Lima, Pretto e Ferreira (2005) ilustram a interatividade que a utilização da rádio na *web* permite discutir, divulgar e construir o conhecimento e as culturas coletivas. Peruzzo (2008) aposta na criatividade do aluno como forma de fazer circular vozes e diálogos dentro da escola, na expressão das criações dos educandos e nas aprendizagens suportadas por meios de comunicação. Teixeira, Perona e Páez (2010) discutem as experiências bem-sucedidas de rádios *web* universitárias na Espanha e em Portugal.

Os debates e argumentos trazidos pelos campos teóricos da arte-educação e da educomunicação estão a indicar que as categorias conectividade e didiscência, centrais neste trabalho, representam uma síntese teórica que permite fundamentar a construção conjunta, por professores e estudantes, de melhores práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem com audiovisuais. Neste trabalho, elas nos ajudam a analisar algumas das divergências relevantes entre nossa tese e as demais pesquisas produzidas no Brasil sobre essas temáticas.

1.1.1 Educação Audiovisual

Com o intuito de revisar a área educacional, representamos, em nosso trabalho, as seguintes categorias freirianas: a conectividade e a didiscência, nas Artes e no ensino com o Audiovisual, já que compreendemos que o binômio aprender-ensinar, a leitura da imagem, a contextualização histórica e a produção artística, como indicamos anteriormente, fazem parte da proposta metodológica triangular defendida por Ana Mae Barbosa (2012). Entendemos também, assim como Soares (2014), que a proposta de ecossistemas comunicacionais deve manter a criação de espaços dialógicos educativos abertos, criativos e colaborativos. Sendo que, estas propostas de aprendizagens colaborativas comunicativas e artísticas na escola, transformam a vida conectada do professor e alunos, refletem que a própria interação social escolar, é um espaço de aprendizagem de colaboração, de ajuda mútua, de conscientização de uma educação tecnológica audiovisual.

Ao revisarmos essas áreas do conhecimento na literatura nos deparamos com o conceito “Educação Audiovisual”, na tese defendida por Sergio Alberto Rizzo Junior²⁹ (2011), orientada pela Profa. Dra. Maria Dora Genis Mourão, na Escola de Comunicação e Arte da USP, com o título *Educação audiovisual: uma proposta para a formação de professores de ensino fundamental e de ensino médio no Brasil*. Essa tese foi a que se aproximou da metodologia de ensino aplicada às Artes Audiovisuais que propomos neste trabalho. O autor apresenta uma grade curricular para um curso de especialização em educação audiovisual e ressalta a necessidade de professores e gestores dos ensinos fundamental, médio e superior se qualificarem teórica e metodologicamente sobre esse tema, para estimular os estudantes a desenvolverem suas próprias produções audiovisuais no cotidiano escolar. O autor ainda cita algumas razões para que professores do Ensino Médio se qualifiquem na área de educação audiovisual:

[...] presença da cultura audiovisual [tende] incorporação ao projeto político-pedagógico de cada escola. [...] como instrumento de apoio a diretrizes [assim] promoção de atividades sociais que estimulem o convívio humano e interativo do mundo dos jovens. (RIZZO JUNIOR, 2013, p. 101)

Rizzo Jr. também defende a estruturação da educação audiovisual e indica quais princípios e competências devem ser priorizados na formação dos professores dessa área.

[...] educação audiovisual vem se estruturando de forma independente ao da arte-educação e ao da educomunicação embora apresente com ambas as intersecções: com o primeiro, pela contribuição do cinema, sobretudo, ao estudo das artes visuais, e mais recentemente pela incorporação do cinema e o vídeo a instalações e obras interativas expostas em galerias, museus e outros espaços públicos; com o segundo [indica] em práticas educomunicativas de leitura crítica e de produção (RIZZO JUNIOR, 2013, p. 101)

O mesmo autor ainda destaca a importância de se fazer uma imersão crítica na produção contemporânea da cultura do audiovisual e propõe a relação entre a educação audiovisual e o universo dos projetos pedagógicos na escola. A primeira linha de defesa de Rizzo está na linguagem da arte-educação, que de acordo com ele amplia o entendimento da didática nos campos de estudo do cinema e das estratégias curriculares em sala de aula; a segunda está na linguagem da educomunicação que identifica conceitos de conectividade em três áreas: a da mediação tecnológica na educação (*information literacy*), a da educação para a comunicação (*media literacy*) e a da gestão comunicativa, nas quais se correlacionam ecossistemas comunicacionais e processos metodológicos para a promoção de comunicação dialógica na comunidade escolar.

²⁹ Professor da Universidade Presbiteriana Mackenzie e da Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP).

A tese defendida por Regina Ferreira Barra³⁰ em 2015, com o título *Cinema e educação: narrativas de experiências docentes em colégios de aplicação*, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob orientação da Prof^a Dr^a. Adriana Mabel Fresquet, trata da metodologia do ensino em artes. Nesse trabalho, a autora relata a experiência que docentes dos ensinos fundamental e médio de três colégios de aplicação das universidades federais brasileiras tiveram ao atuarem em educação audiovisual, mostrando como se pode correlacionar conectividade e didaticidade. As bases do procedimento e do método utilizado nos colégios de aplicação foram difundidas no livro *A imagem no ensino da arte*, de Ana Mae Barbosa. De acordo com Barra (2015, p. 89), compreender a experiência com o cinema no Projeto de Jornada Ampliada (PAJE), em 1989, foi um privilégio, pois os

[...] objetivos dessa experiência eram: assistir aos filmes de longa metragem que se aproximassem da realidade e das características da faixa etária dos adolescentes; elaborar uma síntese dos filmes assistidos, com a intenção de subsidiar os debates; fazer articulações com a realidade desses adolescentes e levantar críticas e sugestões a respeito dos filmes assistidos. [...] ementa do projeto incluía o ensino de tópicos da história do cinema, de alguns termos e funções técnicas do cinema, apreciação e discussão de filmes de vários gêneros cinematográficos, contato com profissionais da área e realização de curtas. Contemplava a apreciação, a contextualização, a técnica e o fazer artístico.

Barra parte do pressuposto de que, para o professor trabalhar com o cinema em sala de aula, não precisa, necessariamente, ser um cineasta, pois não é objetivo da escola formar cineastas, mas, sim, encontrar uma metodologia que consiga correlacionar o cinema com as narrativas dos docentes. A experiência com o cinema promovida pelo professor discente afeta e motiva os estudantes a trabalharem e a aprenderem colaborativamente no espaço escolar.

O artigo *A utilização das mídias interativas no desenvolvimento da arte-educação*, elaborado pela pesquisadora Bandeira (2010), aproxima-se muito do que pretendemos analisar, que são as propostas da didaticidade e da conectividade curriculares que inserem o audiovisual no ensino de componentes em artes na construção de conteúdos e de suas propostas metodológicas de colaboração que se incluem ao cotidiano do aluno. O foco desse artigo foi o de ministrar orientações e conteúdos apropriados para a formação em arte, inovando quando aposta na utilização das mídias (TV, vídeo e material impresso) por meio da arte em sala de aula, com intuito de contornar as dificuldades dos alunos do ponto de vista da leitura e da escrita. Para essa autora, as práticas pedagógicas para o ensino com audiovisual se adequam

³⁰ É professora de Educação Básica no Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora. Membro da Rede Kino - Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual. Tem experiência na área de Educação e atualmente pesquisa os trabalhos realizados com o cinema na escola de educação básica.

bem com as experiências artísticas concretizadas nas escolas. Isso tem tido um merecido destaque no trabalho formativo (cognitivo /corporal/ afetivo/social) e na melhoria das práticas pedagógicas em cursos de formação de docentes. Isso porque, de acordo com a autora “[...] utilizar o vídeo na sala de aula, não era uma novidade, pois toda a escola uma vez ou outra já utilizou a TV e o vídeo como ferramenta pedagógica, o diferencial é que a professora desenvolveu com a turma produções audiovisuais, criaram vídeos educativos de curta-metragem.” (BANDEIRA, 2010, p. 5)

Televisão e vídeo podem ser potentes ferramentas que auxiliam e promovem o interesse na aprendizagem, incentivando estudantes e professores a buscarem o modo eficaz de gerar conectividade no ensino com a leitura de textos ou de mídias expositivas, como propõe a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1998).

O inventário organizado com o uso da palavra-chave “Educação Audiovisual” serviu para ampliar a importância que o uso das imagens e do audiovisual exercem na comunicação pedagógica que busca a conectividade e a didaticidade, fazendo com que professores expandam o reconhecimento dos efeitos que os filmes produzem na formação dos alunos.

1.1.2 Comunicação Audiovisual

A segunda palavra-chave elencada na revisão da literatura acadêmica em Educomunicação foi a da “Comunicação Audiovisual”.

Na dissertação defendida, em 2011, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, intitulada *Rádio web universitária: artefato tecnológico no processo educacional*, a pesquisadora Deisi Akemi Iha Yoshida³¹ e sua orientadora Prof^ª Dra. Sonia Ana Charchut Leszczynski propõem o uso de rádios na *web* em instituições universitárias como ferramentas que podem tanto contribuir para uma didaticidade conectiva e para o ensino-aprendizagem a distância quanto para desenvolver tecnologia social voltada a disseminar informações às comunidades carentes, seguindo, especialmente, os princípios da educomunicação. Essa pesquisa mostra o potencial integrador didático que a rádio *web* apresenta na estrutura universitária, já que os autores realizaram coleta e análise de dados e produziram uma historicização da evolução técnica do rádio e dos fundamentos teóricos com base nos trabalhos de McLuhan (1964), Lerina (2010), Ávila (2008), Pretto e Tosta (2010).

³¹ É especialista em Gestão Ambiental e Bacharel em Biblioteconomia. Trabalha como bibliotecária e documentarista no UFFRP e é pesquisadora nas áreas de Ciência da Informação, Comunicação e Gestão do Conhecimento, com foco nas linguagens verbal e não verbal.

Outra dissertação selecionada foi a que orienta a construção metodológica da rádio *web* universitária da UTFPR, apresentando o mesmo objetivo proposto para este estudo: identificar o potencial de contribuição da conectividade e da *didiscência* no ensino-aprendizagem com audiovisual na internet, que segundo a autora Yoshida apresenta potencialidades no desenvolvimento do caráter formativo profissional dos professores.

A dissertação intitulada *Educomunicação: produção e utilização de podcasts na dinamização de uma webrádio*, defendida por Vítor Manuel Santos Diegues, em 2010, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, constitui outra pesquisa que embasa a profissionalização pedagógica baseada na *didiscência* conectiva. O autor destaca a importância do uso da webrádio como tecnologia educativa, o que está em consonância com o que vários pesquisadores brasileiros apresentam. O pesquisador também indica que a webrádio pode ser utilizada como atividade recreativa, para motivar os estudantes, ou como estratégia para facilitar a aprendizagem em sala de aula, especialmente quando se propõe a ser interdisciplinar, partilhando saberes e experiências.

A proposta defendida por Diegues representa a concepção teórica da Educomunicação, que por sua vez decorre dos trabalhos de autores como Mario Kaplún, Paulo Freire, Francisco Gutiérrez e Ismar de Oliveira Soares no âmbito das relações educação/comunicação. Nessa dissertação, o autor descreve, reflete e avalia o impacto das experiências pioneiras desenvolvidas no ensino básico em Portugal com a webrádio e o uso da tecnologia Web 2.0, em especial os *podcasts*. O autor também debate a importância da aprendizagem colaborativa *didiscente* para desenvolver competências sociais.

Entendemos que a *didiscência* e a interatividade nesse contexto podem representar um caminho de como ensinar e aprender, em uma sociedade interconectada, para que a aprendizagem não fique restrita aos limites físicos da sala de aula e para que ela se valha de relações colaborativas e estratégias interdisciplinares, porque elas propõem a alunos e professores a criação de novos espaços, ampliando a participação com o uso de tecnologias de comunicação não tradicionais como a rádio *web* nas escolas e instituições acadêmicas. Dessa maneira, entendemos que é incluída a conectividade em atividades produtivas e adaptadas a programas de *web* rádios para atender as necessidades *didiscentes* em horários alternativos, criando conexões com o cotidiano da sala de aula.

A tese defendida no Instituto de Artes da Universidade de Brasília por Sheila Maria Conde Rocha Campello³² (2013), sob orientação da Profa. Dra. Suzete Venturelli, com o título *Arteduca: uma abordagem transdisciplinar para o ensino da arte em rede*, apresenta uma metodologia de ensino em audiovisuais similar à proposta da pedagogia da virtualidade desenvolvida por Gomez (2015). Campello amplia e inova um campo de pesquisa da didiscência quando propõe o conceito da “cibereducação em arte” e promove a formação de professores de diversas áreas do conhecimento por meio de estudos relacionados ao curso de especialização “Arteduca: arte, educação e tecnologias contemporâneas”. A autora promove uma nova modalidade metodológica de ensino e de aprendizagem quando viabiliza, por meio da educação a distância desenvolvida na internet, a educação estética no contexto escolar, relacionando três categorias de estudo aplicadas às abordagens do Arteduca. São elas:

[...] sobre o ensino da arte para desempenhar uma importante função na formação dos indivíduos que compõem essa sociedade interconectada, ao se propor a construir a visão analítica da produção artística e cultural, por meio do desenvolvimento da sensibilidade estética (p.42);

[...] a metodologia de projetos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no contexto escolar (p.44);

[...] experiências docentes, apresentadas na terceira seção desta pesquisa, possibilitaram a avaliação da aplicação de métodos etnográficos na formação de arte educadores e constituíram-se como a base de propostas de pesquisa que poderão ser aplicadas nas escolas e sobre a educação pela rede Internet (p.45);

[...] estudos sobre o pensamento complexo e os princípios da transdisciplinariedade, realizados posteriormente e apresentados no tópico de estudos referente às abordagens teórico metodológicas aplicadas à educação na rede Internet. (CAMPELLO, 2013, p. 78)

Campello (2010) destacou a importância que a conectividade e a didiscência apresentam numa investigação feita por professores em escolas do Ensino Médio da rede pública do Distrito Federal. Muitos deles careciam de conhecimentos a respeito do uso de recursos disponíveis na *web* para ensino e aprendizagem da arte; por esse motivo, propôs aos professores o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em projetos de aprendizagem no contexto escolar. A metodologia de ensino com audiovisual em sala de aula amplia o entendimento de campos de estudo do cinema e as estratégias curriculares da cibereducação. Poderíamos afirmar que a metodologia utilizada na atividade de ensino com audiovisual torna eficiente a aprendizagem de conceitos de arte do vídeo digitalizado, especialmente quando se leva o cinema para a escola, ampliando a didiscência conectiva.

Em todos os trabalhos apresentados, a busca de se construir uma metodologia didiscente interdisciplinar para se ensinar arte na educação básica são fatores fundamentais.

³² Professora da Universidade de Brasília, coordenadora do Grupo Arteduca e da Licenciatura em Artes Visuais a distância pelo Programa Pró-Licenciatura.

No ensino da Arte Audiovisual isso não poderia ser diferente, já que temos de integrar a interdisciplinaridade da comunicação audiovisual usando uma metodologia de ensino que esteja em sintonia com o projeto político-pedagógico da escola e que colabore com a formação de cidadãos para uma sociedade brasileira justa e democrática.

Moran (2015, p. 17) avalia que o projeto pedagógico, as interações, a didiscência conectiva e a gestão escolar envolvidas num ambiente escolar decorrem de

[...] novas tecnologias digitais e a integração das mídias servem apenas para fornecer os subsídios necessários para uma educação inovadora na escola, propiciando a integração do conhecimento, do desenvolvimento da autoestima e do autoconhecimento dos envolvidos, a formação de alunos empreendedores e cidadãos além de professores mais estimulados a elaborarem práticas de ensino atraentes na aprendizagem escolar;

[...] vídeo ligado à internet e a televisão, por exemplo, estão associados ao descanso do que a aula conseguindo modificar a postura e as expectativas dos estudantes. Cabe ao professor estabelecer, nas dinâmicas de aula, o momento mais oportuno para interligar os assuntos do planejamento pedagógico com o vídeo e a internet a fim de atrair os alunos sobre o tema estudado. (op. cit., p.36)

Entendemos que essas integrações midiáticas inovadoras nas escolas representam a ampliação de sistemas *streaming* audiovisuais na organização de novas atividades e métodos de ensino tecnológicos na web, como a proposta da webrádio na formação docente na escola básica.

A concepção metodológica de mediar às práticas pedagógicas tecnológicas possibilita abrir outras questões que inquietam o cotidiano cibernético escolar e pode ampliar o contexto da conectividade e da didiscência. O que se verifica é o problema de “como ensinar”, dado que existe uma relação que se estabelece na atividade pedagógica entre professor e alunos que carece de reflexão e análise. Consideramos que a dinâmica metodológica do processo ensino-aprendizagem com audiovisual implica construir práticas educativas tecnológicas a partir de três etapas da didiscência: planejamento, desenvolvimento e avaliação em sala de aula, desse modo rompendo com o velho paradigma conteudista impresso nessa relação de ensinagem e possibilitando organizar novas práticas pedagógicas.

De acordo com Moran, Behrens e Masetto (2015), a mediação pedagógica é também conhecida por novas intervenções nas práticas tecnológicas que permitam estabelecer a conexão afetiva entre alunos e professores. Os autores destacam a importância da interrelação que ocorre entre a atividade educativa e o papel de incentivador, mediador e facilitador do conhecimento, respeitando o ritmo e o tempo de aprendizagem de cada estudante. Para esses autores, a utilização da mediação pedagógica da informação e da comunicação deve ser amplamente debatida na academia, fazendo-se necessárias mudanças de postura tanto do

professor quanto, principalmente, do estudante, para que se responsabilizem de modo ativo e participante da sua própria aprendizagem.

Para finalizar esta revisão literária, destacamos a Comunicação Audiovisual que colabora para desenvolver esta produção acadêmica. A dissertação de mestrado *Educomunicação e expressão comunicativa: a produção radiofônica de crianças e jovens no projeto educom.radio*, de Renato Tavares Junior³³, sob orientação do prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, está inserida na Linha de Pesquisa Educomunicação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Nela o autor propõe investigar projetos educacionais, especialmente de rádio escolar, em quatro escolas públicas de São Paulo, algumas delas localizadas em regiões carentes, onde produções artísticas auxiliam no fortalecimento da didiscência protagonista. O foco da pesquisa de Tavares Junior (2007) foi o de planejar a criação de uma emissora de rádio em uma escola com o intuito de estimular o protagonismo infanto-juvenil e de potencializar a didiscência no processo comunicativo entre alunos e professores na comunidade escolar, estimulando a formação de cidadãos críticos e criativos. Ao apresentar o conceito do protagonismo infanto-juvenil no campo de estudos da Educomunicação, o autor ampliou a perspectiva do Projeto Educom.Rádio, interferindo ativamente nos processos construtivos de solidariedade nas comunidades escolares e na capacidade cognitiva dos educandos. Tavares Junior (2007) compreendeu a importância da solidariedade audiovisual comunicativa com as quais

[...] jovens queriam se expressar por outras linguagens e tinham muito para dizer. Identifiquei jovens que começam o curso tímido e terminam falantes, ativos, propositivos, etc... Outros que tinham fama de rebeldes, indisciplinados e chegavam ao fim do curso muito mais responsáveis, provando para os companheiros que tinham boas ideias e eram capazes de se expressar de forma criativa (op. cit, 2007, p.7).

A principal ideia do autor foi a de traçar o perfil de um educador a fim de definir quais ações promoveriam a expressão artística e comunicativa mediada pela produção audiovisual e o fortalecimento do protagonismo infanto-juvenil, com ações planejadas por docentes e discentes de criação de uma emissora de rádio na escola. A isso nomeamos – suportados em Paulo Freire – de protagonismo didiscente, pois envolve uma relação ensino-aprendizagem ativa dos dois polos da ação educativa: professor e aluno, baseados na conectividade e na didiscência.

A conectividade traz para nosso debate a importância que a experiência e os recursos pedagógicos audiovisuais apresentam no exercício do aprendizado e na trajetória cultural,

³³ Coordenador e professor do curso de "Rádio e TV" da Universidade Anhembi Morumbi e atua como educador, consultor e diretor na área de comunicação audiovisual.

artística e comunicativa escolar, na qual o exercício de saber aprender e ensinar é reconhecido como a semente do protagonismo dodiscente. Para Setton (2010), a mídia e a educação tecnológica surgem no contexto educacional para propor a experiência dos conhecimentos culturais, difundir as habilidades pedagógicas artísticas e comunicacionais em audiovisuais e propiciar o papel dodiscente, fortalecendo as conexões protagonistas e as competências e saberes interdisciplinares.

Consideramos que a conectividade no ensino com audiovisual serve para contextualizar o conhecimento na prática. Esse elo entre as mídias e a educação tecnológica no contexto pedagógico colabora para compor a experiência dos conhecimentos culturais, difundindo as habilidades e capacidades artísticas, comunicacionais e cibernéticas em audiovisual, ao mesmo tempo em que propicia o papel dodiscente, fortalecendo as mediações pedagógicas e as competências e saberes interdisciplinar.

A partir desse inventário de pesquisas podemos perceber que a proposta dodiscente com as práticas pedagógicas decorre tanto dos recursos metodológicos quanto da adequação de suas práticas, utilizadas na conectividade no ensino audiovisual, visto que servirá para promover o protagonismo dodiscente artístico, comunicativo e cibernético no ambiente escolar.

1.1.3 Produção Audiovisual

A terceira consideração utilizada na produção da Arte-Educação deste inventário foi “Produção Audiovisual”.

Identificamos a tese defendida em 2013 por Erizaldo Cavalcanti Borges Pimentel³⁴, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, intitulada *Cine com ciência: luz, câmera, educação!* Assim como nós, o autor defende que a estratégia pedagógica adotada sob a perspectiva da dodiscência e do protagonismo na produção e na elaboração de audiovisual potencializa a conectividade e o entendimento sobre diferentes aspectos da videoprodução, principalmente ao debater assuntos relativos ao universo de práticas audiovisuais com os estudantes. O conhecimento estabelecido pela prática audiovisual na disciplina-projeto pode estabelecer uma dinâmica eficaz nas aulas e na escola, conclui o autor.

Pimentel destaca que o uso do audiovisual por grupos de alunos da educação básica aumenta a motivação e a participação ativa, permite o debate de assuntos relativos ao universo da dodiscência protagonista e, assim, favorece o diálogo com outras disciplinas da escola.

³⁴ Professor em DP (Disciplina Projeto) trabalha em produção de vídeo através de celular a temática “cinema com consciência” em uma escola pública do Ensino Fundamental, com alunos da comunidade do Cruzeiro, de Brasília.

Salienta também a importância de se estudar, com os alunos, como alternativa às aulas tradicionais, os principais aspectos de construção de produções audiovisuais na escola. A proposta metodológica do professor Joan Ferrés, que utiliza o videoapoio ou o videoprocesso para ilustrar o discurso do professor em sala de aula serviu de apoio para que Pimentel (2013) desenvolvesse, na escola média, a criação de vídeos usando filmadoras e pesquisando a linguagem cinematográfica.

Selecionamos outros trabalhos de protagonismo do discente importantes que refletem sobre produções da arte contemporânea na escola e em seus diálogos interdisciplinares. Entre elas, duas pesquisas de Fabiana Maria Whonrath Miranda³⁵. Tanto a dissertação quanto a tese dessa autora foram defendidas no programa Mídias no Instituto de Artes da Universidade de Campinas (UNICAMP), orientadas pelo Prof. Dr. Nuno César Pereira de Abreu, respectivamente, em 2008 e em 2015. A dissertação de mestrado, com a temática *Audiovisual na sala de aula: estudo de trabalhos de produção de vídeo como instrumento pedagógico no processo de ensino-aprendizagem*, analisa e traz ao debate cinco vídeos produzidos por alunos do ensino fundamental. Miranda, ao relatar o desenvolvimento do programa pedagógico da disciplina de Língua Portuguesa na escola em que pesquisou, aproveita para incluir o audiovisual como um modo de educar utilizando imagens e sons e de divulgar suas experiências práticas de produção de curtas-metragens em vídeo.

Trata-se de relato de uma experiência pessoal de uma professora durante quatro anos, com quatro turmas diferentes de um curso anual de produção de vídeo no Ensino Médio de uma escola privada de Campinas, SP³⁶. Ela relata os resultados positivos relacionados à dinâmica em sala de aula, interação entre os alunos, conhecimento técnico da professora e inserção da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, e destaca os benefícios da experiência de ampliação com atividades de discussão de filmes e produção de vídeos. Em seu trabalho de doutorado, a proposta de Miranda³⁷ foi de detalhar os métodos dos discentes utilizados na produção de vídeo na escola. Trata-se de um estudo sobre processos de aprendizagem audiovisual que indica os avanços promovidos pela conectividade na produção de vídeo, que pode contribuir, por meio de imagens compartilhadas entre os usuários de redes

³⁵ Professora de Língua Portuguesa e de Cinema e Produção de Vídeo, ambas disciplinas regulares do currículo da 1ª. série do Ensino Médio da Escola Comunitária de Campinas.

³⁶ O curso de “Cinema e produção de vídeo”, instituído na escola estudada como disciplina regular do currículo de Artes, na 1ª série do Ensino Médio, na Escola Comunitária de Campinas.

³⁷ O curso de “Cinema e produção de vídeo”, instituído na escola estudada como disciplina regular do currículo de Artes, na 1ª série do Ensino Médio, na Escola Comunitária de Campinas.

sociais, internet e *sites* de divulgação de vídeos realizados ou não pelos próprios consumidores desses produtos audiovisuais, para o desenvolvimento dos conhecimentos.

A pesquisa de Garbin (2011), tema do artigo *Uma análise da produção audiovisual colaborativa*, apresenta análise da conectividade e da didiscência em experiências inovadoras em escolas de Ensino Fundamental. A autora toma como referencial teórico a concepção sociointeracionista, assim discriminada:

[...] **Colaboração:** É um processo de construção conjunta, em que um grupo de pessoas tem um objetivo em comum a ser alcançado e, de maneira coletiva, devem tomar decisões e atitudes para alcançá-lo (p.233).

Cooperação: Está ligada ao desenvolvimento de um projeto por um grupo, no qual é estabelecido um objetivo em comum, bem como um líder que é responsável por guiar e cobrar cada integrante de suas tarefas individuais, que, unidas às demais, complementam o projeto (p.233).

Interação: É a relação estabelecida entre o sujeito e o meio em que vive ou aquela realizada com outros indivíduos (GARBIN, 2011, p. 233- 234, grifos da autora)

Assim como a autora, enfatizamos que a didiscência conectiva pode ser uma operação cognitiva que ocorre num processo de troca entre alunos e professor durante a produção de um vídeo educativo, pois a distinção das atividades pedagógicas oriundas dessa troca ou colaboração é seu processo de interação de aprender a colaborar em contextos que valorizem a partilha de conhecimentos. Essa autora defende que a “[...] colaboração é um processo de construção conjunta, na qual um grupo de pessoas tem um objetivo em comum a ser alcançado e, de maneira coletiva, deve tomar decisões e atitudes para alcançá-lo.” (GARBIN, 2011, p. 244)

A pesquisadora comenta que o professor deve olhar para os estudantes estabelecendo uma relação dialética didiscente que se baseia num processo de colaboração, o que requer mudanças de postura de ambos os envolvidos.

Nesse processo de colaboração didiscente no ensino com audiovisual, Correia (2017, p.112)) explora um conceito de “aprendizagem colaborativa mediada”, também conhecida por “aprendizagem colaborativa assistida”, explicada como “[...] a ideia de aprender de forma colaborativa, com os outros, em grupos. Neste sentido, não se vê o aprendiz como um indivíduo isolado, mas interação com os outros”.

Verificamos que as produções de vídeos e das rádios escolares propiciam o desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa, quando mediadas na escola pela tecnologia audiovisual, assim como capacitam o professor e os alunos a decifram e interpretarem o mundo para que possam integrar-se nele como sistema produtivo, social e cultural, tornando a aprendizagem do ensino de artes significativa, possibilitando uma

educação para a cidadania que melhora a colaboração pedagógica e os processos de conectividade dialógica entre alunos e professor na sala de aula. A atividade administrativa do professor em sala de aula é bem compreendida com a aprendizagem colaborativa mediada e faz toda a diferença na educação básica quando se criam equipes em sala de aula, meio pelo qual se consegue demonstrar melhor a didiscência conectiva para toda a comunidade escolar, especialmente o que ficou acordado pelos diferentes grupos e o que cada integrante do grupo deve fazer para que os objetivos das equipes sejam alcançados nesses trabalhos.

A proposta de se produzir vídeos na escola dentro de um componente curricular de ensino na educação básica pode influenciar a integração didiscente com as novas práticas de ensino, dessa forma estimulando o aprimoramento de processos de aprendizagem da linguagem, usando o vídeo e a rádio como instrumentos didáticos no estudo de diferentes áreas do conhecimento com a comunicação audiovisual.

Cabe agora desenvolver novas pesquisas de mestrado e doutorado, para que educadores-pesquisadores interessados no assunto do ensino com audiovisual possam analisar, debater e aperfeiçoar quais novos subsídios complementarão essa temática, incluindo contribuições metodológicas que possam ser desenvolvidas a fim de ampliar a conectividade e aprimorar a didiscência nas escolas básicas. O importante é desenvolver modelos de se ensinar, incluindo esse ramo de aprendizado na base curricular de Artes-Educação e Educomunicação, conforme demostramos a Tabela 3.

1.2 Considerações sobre a legislação

A Constituição Federal de 1988 (CF), em seu Art. 205, destaca que a educação é um direito de todos e dever do Estado. A colaboração da sociedade e o incentivo da família preparam e qualificam os indivíduos para o pleno desenvolvimento do trabalho e o exercício da cidadania.

Na construção dessas diretrizes escolares democráticas destacadas pela CF de 1988, institucionalizada em seu Art. 206, alguns princípios do ensino foram salientados: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; e II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.” No artigo 215 desse mesmo documento, destaca-se o direito de acesso às “fontes da cultura nacional”, que servem de apoio e incentivo à valorização e à difusão das manifestações culturais.

Esses princípios legais do ensino na CF de 1988 serviram para definir os parâmetros que especialistas e educadores elaboraram na normatização e na legislação educacional

nacional da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96). Percebemos que grande parte da sociedade brasileira espera por reformas nos projetos político-pedagógicos de suas escolas³⁸. A formação de cidadãos protagonistas é o elo que conecta o novo perfil de educadores da educação fundamental e média, as diretrizes e normatizações e todos os componentes curriculares que compõem as diferentes etapas do ensino e suas modalidades curriculares, incluindo a proposta interdisciplinar em Arte Audiovisual aqui defendida.

A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000), todos os componentes curriculares presentes na educação básica vêm passando por uma série de reformulações importantes nesses últimos anos. Especialistas em artes audiovisuais, teatro, música e dança se mobilizaram para conectar os conhecimentos desses campos artísticos aos diferentes campos de conhecimento da atualidade.

Nas disposições gerais do Art. 22 da LDB, a base da conectividade educacional permanece instituída quando se explica que: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” Ficou também estabelecido no Art. 24, Inciso IV, que os alunos da educação básica (nos níveis fundamental e médio) devem se organizar em classes, turmas, ou séries distintas, para se adequarem em níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes e de outros componentes curriculares, e que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá um componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de tal forma que venha a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”³⁹, conforme consta no § 2º, do Art. 26 desta mesma Lei.

Ao interpretar a conectividade estabelecida pela LDB no Art. 2640, parece-nos implícita a necessidade de se promover, na educação básica, uma proposta curricular comum que possa também incluir uma parte diversificada que atenda a cultura local, com suas

³⁸ Segundo as Diretrizes propõe tais objetivos: I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (MEC, SEB, DICEI, 2013, pag. 7 e 8)

³⁹ LEI nº 12.287, de 13 de julho de 2010, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12287.htm. Acesso em: 31 ago. 2015.

⁴⁰ LEI nº 12.796, de 4 de abril de 2013, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 31 ago. 2015.

características regionais e econômicas, para que educandos se sintam bem preparados para atuar na sociedade em que se encontram, como sugere o documento a seguir:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (LDB, 13 jul. 2013, p. 278)

A proposta de ampliar a interrelação entre saberes, inserindo as manifestações audiovisuais na educação, se reflete na presença dos aspectos estéticos e comunicacionais normatizados pelos PCNs da Educação Fundamental e do Ensino Médio. Os PCNEM (1999, p. 170) alertavam para certas oposições, ao afirmar que para “[...] a maior parte dos alunos não houve possibilidade de participarem de outras manifestações artísticas como, por exemplo, cinema de animação, videoarte, multimídia artística, CD-ROM artístico, dentre outras das artes audiovisuais e informática.”

O momento atual é de reflexão nas escolas da educação básica sobre a importância das práticas de produção artística audiovisual e da inserção de novos componentes curriculares nas escolas, ou da ampliação dos tipos de linguagem presentes nas aulas de artes. Na perspectiva dos PCNEM (1999, p. 171-172),

[...] há diversos modos de aprender sobre as elaborações estéticas presentes nos produtos artísticos de música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais e sobre as possibilidades de apreciação desses produtos artísticos nas diferentes linguagens [...] é fundamental que na disciplina de arte os alunos possam dar continuidade aos conhecimentos práticos e teóricos sobre a arte aprendidos em níveis anteriores da escola básica em sua vida cotidiana. [...] incluir práticas artísticas em suas diversas interfaces, interconexões, e usos de novas tecnologias de comunicação e informação.

Outra ligação educacional com os PCNEM é o texto que comentado por Ferraz e Iavelberg (2002, p. 182) em que diz “[...] as competências e as habilidades necessárias a uma aprendizagem afeita às demandas interdisciplinares [...]” deve ser apresentada pelas tecnologias em artes audiovisuais sem suprimir conteúdos específicos de artes visuais, dança, música e teatro. Nessa mesma perspectiva, essas autoras destacam que

Videoclipes, trabalhos artísticos em CD-ROM, instalações com dispositivos interativos, digitalizações são, entre outros, exemplos dessa interação. [...] necessário que o professor tenha em mente também a ideia de protagonismo que, no caso da Arte, abrange produtores, autores, artistas – compreendido tanto individual como coletivamente: suas vidas, motivações pessoais, culturais, estéticas, artísticas. Nesse universo, o aluno pode despontar como agente da produção de diversas linguagens artísticas ou da apreciação de manifestações de arte (op. cit., 2002, p. 182).

Atualmente, as escolas inserem nova proposta curricular em produção artística audiovisual em projetos interdisciplinares, nos levando a refletir sobre a importância e a

necessidade de se inserir o audiovisual nos diversos níveis da educação básica, complementando a base desse novo componente curricular em disciplinas de artes, diversificação exigida pelos novos currículos da educação que incluem música, dança, artes visuais, e incorporando o disposto nessa mesma Lei, de 2014, no Art. 26, § 8º, sobre o audiovisual: “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular para complementar integrado à proposta político-pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais⁴¹.” A coerência da proposta fez com que, em 2008, o senador Cristóvam Buarque, propusesse o Projeto de Lei nº 7.507, de 2010⁴², dando subsídios para que a Lei nº 13.006 fosse sancionada em 26 de junho de 2014 pela então Presidente da República, Dilma Rousseff.

A síntese das recomendações dos relatores – coordenação de comissões permanentes – confere com o original autenticado pela súmula de recomendações nº 1/2001 – CEC/ Câmara dos Deputados aos relatores:

[...] arte deve ser parte fundamental do processo educacional nas escolas. A ausência de arte na escola, além de reduzir a formação dos alunos, impede que eles, na vida adulta, sejam usuários dos bens e serviços culturais; tira deles um dos objetivos da educação que é o deslumbramento com as coisas belas. O cinema é a arte que facilidade apresenta para ser levada aos alunos nas escolas. O Brasil precisa de sala de cinema como meio para atender o gosto dos brasileiros pela arte e ao mesmo tempo precisa usar o cinema na escola como instrumento de formação deste gosto.

Essa Lei teve como finalidade estabelecer uma conexão educativa ao inserir no projeto político-pedagógico escolar da educação básica a exibição de filmes nacionais como parte do conteúdo programático, mas ainda não a estabelece como um componente curricular complementar integrado à disciplina “Arte”. A obrigatoriedade dessa lei, por si só, não foi suficiente para que ocorresse a efetivação do componente curricular de audiovisual nas práticas cotidianas escolares da educação básica nem uma inovação metodológica no ensino escolar.

A própria normatização da lei fez com que a exibição de filmes nacionais de interesse cultural em sala de aula acabasse se tornando um problema político e pedagógico. As escolas e os educadores das áreas artísticas devem chegar a um consenso para decidir quais serão os filmes nacionais apropriados para exibir-nos diversos níveis da educação básica.

Problema semelhante já foi debatido em 1999 pela LDB quando propôs a educação ambiental como um campo interdisciplinar cuja finalidade era a de programar o aprimoramento

⁴¹SENADO FEDERAL. LEI nº 13.006, de 26 de junho de 2014, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113006.htm. Acesso em: 31 ago. 2015.

⁴² SENADO FEDERAL. Projeto de Lei n.º 7.507-B, de 2010, Disponível em: http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=E954C925F30AD8F4D581ACFC9BD87DC6.proposicoesWeb1?codteor=1199659&filename=Avulso+-PL+7507/2010. Acesso em: 9 nov. 2015.

do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, como consta no Art. 35, § 3º. Em seguida, no Art. 36, determinou que os currículos dos ensinos fundamental e médio fossem complementados por uma parte diversificada, motivada pelas características regionais e locais da sociedade, como prevê o artigo 1º: “Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente [...] o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil.”

Estes artigos da LDB, ao inserirem, em 2003, pela Lei nº 9.795, de 1999, já atribuíam à Educação Ambiental⁴³ e ao Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) a criação de sistemas formais e não-formais de ensino para serem aplicados em ações pedagógicas, à luz de referenciais teórico-pedagógicos relacionados à área da Educomunicação. Segundo o documento do ProNEA (2008, p. 9), a “Educomunicação aproxima o campo da Educação Ambiental à perspectiva de uma comunicação popular educadora, autonomista e democrática.”

A proposta foi integrar em um único neologismo: “Educomunicação”, os diferentes ecossistemas comunicacionais de Educação, Comunicação e Tecnologia. De acordo com Soares (2000 p. 21), é “[...] a transformação das relações sociais internas do espaço escolar.” Na proposta desse autor, os ambientes escolares devem ser mediados tanto em programas escolares formais quanto naqueles dedicados ao desenvolvimento de ações não-formais de educação, assim como se dá nas emissoras de rádio e televisão e nos cinemas educativos.

Outra inserção da conectividade com as práticas pedagógicas comunicativas audiovisuais na educação básica está ligada às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), cujo progresso possibilitou que novos métodos de ensino fossem inventados para apoiar projetos de interatividade virtual em atividades escolares, conforme consta nas seções III do Ensino Fundamental e IV do Ensino Médio, da LDB.

Podemos considerar também que a LDB é importante para o desenvolvimento das TICs quando cita no Art. 32, Seção I, a IV (2005) do Ensino Fundamental, da LDB, que o objetivo da formação básica será

[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, por meio do pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; compreender o ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que fundamenta a sociedade e de fortalecer os vínculos familiares, de

⁴³ BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Programa Nacional de Educação Ambiental. Educomunicação socioambiental: comunicação popular e educação. Organização: Francisco de Assis Morais da Costa. Brasília, DF: MMA, 2008.

solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social, para a formação básica do cidadão e da sociedade. (LDB, 2005, p.17)

A mesma LDB articula a referência, no § 4º do Art. 80, ao avanço tecnológico e à interatividade virtual quando dispõe sobre o tratamento diferenciado que terá a educação a distância e “que incluirá: custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas e reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.”

A interação de conhecimentos interdisciplinares das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB)⁴⁴, de 2013, também tiveram importante participação na construção educacional, ao orientar sobre os avanços normativos atinentes às áreas artísticas e comunicacionais audiovisuais na educação tecnológica, sugerindo que aprendizados protagonistas juvenis nas produções artísticas tecnológicas fossem realizados.

A resolução das DCNs⁴⁵ (2013) articula ou sistematiza o componente curricular de Audiovisual no ensino, destacando-o como “[...] um conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica”, o que possibilitou interpretar seus princípios, consignados no Art. 4º, § 2º, 3º e 10º, respectivamente, “[...] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber [...] pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...] valorização da experiência extraescolar.”

A DCN incluiu a participação social das novas gerações de alunos e professores protagonistas, e outros componentes curriculares escolares que poderiam lidar com essas técnicas de ensino em audiovisuais e aproveitar essas experiências para promover novas metodologias de aprendizagem cooperativa em educação artística em sala de aula.

É essa participação da comunidade que pode dar protagonismo aos estudantes e voz a suas famílias, criando oportunidades institucionais para que todos os segmentos majoritários da população, que encontram grande dificuldade de se fazerem ouvir e de fazerem valer seus direitos, possam manifestar os seus anseios e expectativas e possam ser levados em conta, tendo como referência a oferta de um ensino com qualidade para todos. (DCN, 2013, p.176)

⁴⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2015.

⁴⁵ BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 10 out. 2015.

O princípio normativo das DCNs buscou conectar e organizar as experiências, tanto do “protagonismo dos profissionais docentes” quanto promover a “participação social e o protagonismo dos discentes”, para que ambos sejam agentes de transformação, estimulando o debate sobre concepções pedagógicas que têm a autonomia e a gestão democrática, nas comunidades e nas unidades de ensino, como princípios de relacionamento da atividade escolar.

As DCNs procuraram também construir uma ponte entre o protagonismo e a proposta democrática do projeto político-pedagógico da escola da educação básica, quando se referiu, no Capítulo II, aos sistemas de ensino, e, no Art. 17, § 1º, aos meios de criar mecanismos que garantissem a “liberdade, autonomia e responsabilidade às unidades escolares”, e ainda, no § 2º, a participação de comunidades alternativas de organização institucional com

- a) identidade própria das unidades escolares de adolescentes, jovens e adultos, respeitadas as suas condições e necessidades de espaço e tempo para a aprendizagem; b) várias alternativas pedagógicas, incluindo ações, situações e tempos diversos, bem como diferentes espaços – intraescolares ou de outras unidades escolares e da comunidade – para atividades educacionais e socioculturais favorecedoras de iniciativa, autonomia e protagonismo social dos estudantes. (DCN, 2013, p. 202)

A resolução da Educação Infantil⁴⁶ instituiu outra conexão às DCNs (2009) evidenciando que as crianças, mesmo sem ter um ensino formal nas escolas, apresentavam maior facilidade em lidar com as tecnologias digitais (internet, câmeras, vídeos e jogos eletrônicos). Isso possivelmente ocorre pelo fato de elas se entreterem, desde a mais tenra idade, juntamente com os membros que fazem parte do seu cotidiano doméstico, com técnicas informais de ensino audiovisual.

As DCNs (2013, p. 95) salientam ainda a importância de se ligar e organizar atividades que colaborem com o desenvolvimento da criatividade das crianças no ambiente escolar quando comenta que: “[...] devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças.”

De acordo com os PCNs⁴⁷ (1997) da Educação Fundamental, os conhecimentos artísticos tecnológicos são fundamentados em duas etapas pedagógicas: produção e reflexão. A criação artística em audiovisual reflete e interage de modo singular com as experiências dos

⁴⁶ BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. R Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 10 out. 2015.

⁴⁷ BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997, p. 130.

estudantes que gostam de articular educação com tecnologias. Esses fazeres artísticos tecnológicos (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance) reforçam a ideia de que o ensino de audiovisual deve fazer parte dos componentes curriculares de artes, já que no contemporâneo grande parte dos trabalhadores precisa saber lidar com os avanços das tecnologias e as transformações e implicações estéticas. O Art. 9º das DCNs para a Educação Infantil e Fundamental⁴⁸ norteia a interpretação da proposta de ensino de audiovisual no componente curricular de Arte quando menciona as interações e a brincadeira, garantindo experiências aos alunos que:

II – Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Outra importante referência conceitual da interdisciplinaridade curricular das artes no ensino fundamental se encontra no documento do PCN da Educação Fundamental de 1997, que destaca somente quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. A diretriz do PCNEF representa duas características dos conhecimentos como fenômenos artísticos:

[...] como produto e agente de culturas e tempos históricos; como construção formal, material e técnica na qual podem ser identificados os elementos que compõem os trabalhos artísticos e os princípios que regem sua combinação; como construção poética;

[...] a experiência de fazer formas artísticas incluindo tudo que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte; a experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa; a experiência de investigar sobre a arte como objeto de conhecimento, no qual importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos;

[...] O universo de o fazer artístico como experiência poética (a técnica e o fazer como articulação de significados e experimentação de materiais, suportes e instrumentações variados); o fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades: percepção, intuição, reflexão, investigação, sensibilidade, imaginação, curiosidade e flexibilidade; o fazer artístico como experiência de comunicação humana e de interações no grupo, na comunidade, na localidade e nas culturas; a obra artística como forma signíca (sua estrutura e organização); a obra de arte como produção cultural (documento do imaginário humano, sua historicidade e sua diversidade) (BRASIL, 1997, p. 36-37).

⁴⁸ BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. R Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 10 out. 2015.

O universo interdisciplinar escolar contemporâneo das artes nos faz pensar no aprofundamento desses componentes técnicos audiovisuais, já que a internet, as câmeras, o vídeo e os jogos eletrônicos fazem parte, desde cedo, do cotidiano das crianças da Educação Infantil. Elas demonstram maior facilidade em lidar com essas tecnologias, que se forem formalmente ensinadas podem servir como um importante aliado do desenvolvimento cognitivo das crianças, por já estarem imersas nesse universo. O documento oficial do próprio PCNEM⁴⁹ trabalham com o pressuposto de que

[...] as diretrizes contribuem para o fortalecimento da experiência do sensível e inventiva dos estudantes, e para o exercício da cidadania e da ética construtora de identidades artísticas. [...] aos conhecimentos de arte desenvolvidos na educação infantil e fundamental em música, artes visuais, dança e teatro, ampliando saberes para outras manifestações, como as artes audiovisuais. (BRASIL, 1999, p. 169)

Essas diretrizes que conectam tecnologia e arte reforçam a ideia de que o ensino de audiovisual faz parte dos componentes curriculares das artes, visto que existe uma forte relação entre os avanços das velhas e das novas tecnologias e as transformações estéticas a partir da modernidade - fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance.

Estas propostas, articuladas, ampliam os saberes em Artes, incluindo as manifestações audiovisuais, pelo fato de se conseguir, com esse componente curricular, integrar na prática o protagonismo juvenil com aspectos estéticos e comunicacionais, normatizados nos PCNs da Educação Fundamental e da Educação Média.

O Programa do Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, é outro documento educacional que pauta o audiovisual e indica o debate sobre o protagonismo juvenil. Esse documento oficial do Governo Federal fomentou o desenvolvimento de um currículo dinâmico e flexível por favorecer a cultura e o protagonismo escolar, integrando as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como uma estratégia para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Nele, são postuladas mudanças na organização curricular para impulsionar as inovações pedagógicas nas escolas públicas, reconhecendo a singularidade dos docentes protagonistas que colaboravam com o desenvolvimento do jovem e do adulto trabalhador, no aproveitamento da infraestrutura física e dos recursos pedagógicos, na elaboração de projetos de incentivo à arte e cultura populares e no apoio às pesquisas relativas ao Ensino Médio. Nos termos do documento:

O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea. [...]

⁸³ BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 1999, p. 168 a 181.

Neste sentido o Programa Ensino Médio Inovador estabelece um referencial de proposições curriculares e condições básicas que devem orientem os Projetos Escolares, as quais estão sujeitas a um processo de adequação e legitimação nos espaços escolares, quais sejam: [...] d) Fomento de atividades de artes de forma que promovam a ampliação do universo cultural do aluno. (BRASIL, 2009, p.15)

A proposta era de estabelecer uma ligação com o componente curricular da educação básica a partir da coerência de um eixo comum – trabalho, ciência, tecnologia e cultura; e a partir desse eixo organizar o conjunto de conhecimentos e o trabalho pedagógico, integrando melhor os subcomponentes de artes audiovisuais.

[...] o currículo integrado em torno do eixo trabalho-ciência-tecnologia-cultura e com foco nas áreas de conhecimento será capaz de atribuir novos sentidos à escola, dinamizar as experiências oferecidas aos jovens estudantes, re-significar os saberes e experiências [...] (BRASIL, 2014, p. 8 e 9)

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 2015, por meio de uma consulta pública, apresentou para debate um documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborado por 116 especialistas de 35 universidades, com o objetivo de construir quais seriam os conhecimentos promovidos na educação básica. Na parte específica do conteúdo curricular de Artes⁵⁰, percebemos que esse documento não menciona o subcomponente curricular de Arte Audiovisual.

O documento evidencia que associações corporativas ligadas aos centros universitários e a setores de formação específicos de licenciatura em Artes estão sendo parciais, pois não direcionam a proposta documental no sentido de contribuir com a flexibilização e a interdisciplinaridade das inovações pedagógicas audiovisuais⁵¹ que já haviam sido avaliadas nas escolas públicas e que representavam, uma conquista curricular. Secretarias municipais e estaduais de educação precisam levar em conta o quanto os avanços do subcomponente curricular de ensino em arte audiovisual tornam essa proposta viável e assertiva. As atividades didático-pedagógicas escolares têm-se mostrado atraentes, permitindo o diálogo e a integração de diferentes áreas do conhecimento escolar.

A seguir, discutiremos alguns documentos elaborados pelas secretarias de Educação dos estados de Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Distrito Federal que inovaram seus currículos educacionais, criando espaço para incorporar o Audiovisual em diferentes componentes curriculares.

⁵⁰ O conteúdo obrigatório nas diferentes etapas da Educação Básica, está assegurada pelo disposto na Lei nº 11.769/2008 (música) e no Projeto de Lei nº 7.032/2010 (quatro subcomponentes), que alteram a redação dos §§ 2º e 6º, do Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

⁵¹ Lei nº 13.006, de 2014. No artigo 26, § 8º, Lei nº 9.795 de 1999, Art. 32, Seção I a IV; no Art. 35, seção III; do Art. 36, o § 1º e, no § 4º ao Art. 80.

1.2.1 Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais

O primeiro documento analisado foi o da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais⁵², que destacamos como órgão governamental do Brasil que conseguiu adotar as deliberações sugeridas pelo PCNEM (2000), implantando no programa de ensino de suas escolas de educação básica uma proposta metodológica em artes audiovisuais.

Durante o período de 2005 a 2009, o Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP) e o Fórum do Centro de Referências Virtual do Professor (CRV) reformularam e implantaram, juntos, o projeto do Conteúdo Básico Comum (CBC). As produções artísticas realizadas em conjunto propiciaram aos estudantes melhoria no entendimento dos discursos formalmente tratados em sala de aula, bem como sua conexão com os diferentes recursos midiáticos contemporâneos. Estudar e aprender a produzir em artes audiovisuais constituiu, para a Secretaria de Educação do Estado de Minas, um novo parâmetro de inserção cultural, pelo fato de estabelecerem um processo de aprendizagem que incorpora diferentes valores sociais e que leve em conta a nova economia, que é intermediada, em grande parte, por novos produtos audiovisuais.

A criação de possibilidades da SEE-MG para que professores desenvolvam nas escolas públicas tem como objetivo propiciar entrosamento dos jovens com os meios de comunicação desde o início da vida acadêmica, favorecendo o desenvolvimento da sociabilidade contemporânea. Atualmente, a exclusão de conhecimentos de artes audiovisuais, seja por não saber executá-los seja por não entendê-los, torna-se uma forte maneira de discriminação social.

Essas novas práticas foram desenvolvidas a partir de um trabalho interdisciplinar com professores de Artes, levando em conta a forma com que os diferentes conteúdos e expressões pertinentes a cada linguagem artística estavam sendo trabalhados nas escolas públicas. Possibilitou que a SEE-MG desenvolvessem um novo modelo curricular no qual os conteúdos abordados em sala de aula favorecessem um maior entrosamento entre os jovens e os meios de comunicação desde o início da vida acadêmica. O objetivo desse modelo curricular sempre foi o de propiciar o desenvolvimento da sociabilidade contemporânea, levando em conta, inclusive, os conhecimentos de artes audiovisuais já que excluí-los, torna-se uma maneira de discriminação social.

⁵² BRASIL. Conteúdo Básico Comum (CBC). Arte Ensino Fundamental e Médio. Disponível em: http://www.cnmrochapombo.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/12/450/370/arquivos/File/P_P_C_27_11_14.pdf. Acesso em: 31 ago. 2015.

Vários autores que trataram do ensino de Arte e da elaboração do novo currículo em audiovisual elaboraram, pela SEE-MG, um importante documento relativo à Proposta Curricular (CBC), buscando elementos para que a análise das produções artísticas audiovisuais fosse realizada em conjunto e favorecesse a capacitação de professores, cada vez mais frequentes no contexto do educando que cursa o nível médio da Educação Básica e na cena contemporânea.

1.2.2 Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

O segundo documento analisado foi a Lei nº 13.941, instituída em São Paulo, em 28 de dezembro de 2004, que criou o Programa *Educomunicação pelas ondas do rádio* (Educom). Esse programa foi realizado em parceria com as escolas de Ensino Fundamental da Prefeitura de São Paulo e o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Escola de Educação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), no período de 2001 a 2004.

Segundo Soares (2006), esse programa teve grande relevância social pelo fato de ter capacitado, por meio de atividades teórico-práticas, um total de 9.100 pessoas (professores, alunos, pais e funcionários) para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, em 455 escolas da rede paulista, usando, principalmente, o rádio como meio de comunicação. A SME-SP orientou a aplicação de um currículo que incluía as tecnologias de informação e comunicação⁵³. A proposta curricular da SME-SP foi a de ensinar as competências necessárias para os interessados que quisessem criar programas de rádio nas escolas, via internet (webrádio). Nesse processo,

Cada escola pode procurar sua própria vocação nessa área, escolhendo o que quer aprender para usar a programação, a criação e o gerenciamento de uma emissora de rádio como parte da formação pedagógica dos alunos. Um subproduto do programa é que, quando há a criação de uma emissora de rádio na Web, a comunidade circundante passa a se interessar mais pela escola e o que lá se passa. [...] podemos destacar que esse trabalho tem por base o protagonismo infanto-juvenil. Quem constrói a programação são os alunos. O papel do professor é o de mediador, aquele que deve estar atento, acompanhando o processo de criação, para fazer boas intervenções, inclusive no que se refere às competências de leitura e escrita. (SME-SP, 2010, p. 48-49)

O projeto de práticas educacionais estabelecido na rede escolar pública da cidade de São Paulo teve seu caráter de política pública é ressaltado pelo relato da institucionalização do projeto por força da legislação que o suporta. A proposta de se estudar, aprender e se comunicar nas relações entre mídias, tecnologias e educação na contemporaneidade é de

⁵³ SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares**: proposições de expectativas de aprendizagem - Tecnologias de Informação e Comunicação/ Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2010, 126p.

grande interesse de para quem queira conhecer uma experiência educacional concretizada como um modelo amadurecido que merece ser compartilhado nas redes de ensino escolar.

1.2.3 Secretaria do Estado de Educação do Paraná

Outro documento examinado foi o da Secretaria de Estado da Educação do Paraná⁵⁴, que desde 2012 promove uma série de discussões para empregar, em todas as escolas públicas do estado, a mesma filosofia pedagógica e curricular do Ensino Fundamental, Médio e Normal (EFMN) adotada no Colégio Estadual Rocha Pombo.

A Matriz Curricular desse colégio para tais níveis de ensino tem servido de modelo pelo fato de essa escola conseguir oferecer aos alunos melhor articulação dos conteúdos teóricos aprendidos em sala de aula. Uma das inovações adotadas foi o emprego prático de metodologias frequentemente utilizadas em produções de vídeo e rádio na disciplina Audiovisual na Arte.

A filosofia do Colégio Rocha Pombo - Ensino Fundamental, Médio e Normal tem como finalidade assegurar ao aluno uma educação emancipatória, constituir um processo democrático coletivo, instaurando uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, permeando as relações internas, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho os quais reforçam as diferenças e hierarquizam o poder de decisão, construindo assim a base educativa do cidadão crítico, responsável, sensível e consciente. (SEED. PR.GOV, 2014, p. 8)

Nessa concepção, o componente curricular de Audiovisual na Arte tem por objetivo despertar no educando, simultaneamente, a audição e a visão, incentivando a capacidade de partilhar, a expressão do pensamento e da sensibilidade, transmitindo com segurança mensagens que enalteçam o pleno desenvolvimento dos educandos. Os alunos trabalham com elementos fundamentais para realizar trabalhos como entrevistas, gravação de vídeos e produção de vinhetas radiofônicas. Essas práticas pedagógicas permitem controlar medo, postura, aparência, voz, gestos, fisionomia, dicção/expressão, ritmo, interpretação e uso correto de nosso vocabulário. Nas aulas de Audiovisual em Artes são repassadas todas as informações necessárias para que os alunos comecem a praticar, em sala de aula, o uso do microfone ou da filmadora para se comunicar em público.

No final do ano letivo, a proposta do colégio é de organizar um concurso de oratória, cujo objetivo é estimular o incremento das habilidades dos educandos na disciplina, tornando as aulas dinâmicas, e ampliar o conhecimento sobre a oratória, a arte de falar em público, a

⁵⁴ Proposta Pedagógica Curricular do Colégio Estadual Rocha Pombo – Ensino Fundamental, Médio Disponível em: <http://www.cnmrochapombo.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1> . Acesso em: 31 ago. 2015.

partir de recursos audiovisuais. Dessa forma, os alunos passam a desenvolver, em situações de aprendizagem na sala de aula, suas próprias capacidades criativas.

Outro projeto também desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (PR) foi o *Radioescola*⁵⁵, criado em 1994. Inicialmente foi implantado em três escolas da rede municipal de Curitiba, com a participação de centenas de alunos que atuavam como produtores e ouvintes da programação radiofônica. A princípio os estudantes de terceira e quarta séries veicularam e organizaram semanalmente, no período de intervalo das aulas, programas de 15 minutos que eram transmitidos na escola.

A sede administrativa da Web Rádio Escola, situada na cidade de Curitiba, no estado do Paraná, serviu de modelo para a transmissão de diferentes programações pelo fato de ter utilizado exclusivamente a internet como forma de recepção. A partir dessa iniciativa outros tantos projetos de rádio de cunho educativo foram desenvolvidos em boa parte do território nacional. No caso específico da rádio escolar paranaense os alunos cultivaram os fortes laços da identidade cultural da região em suas programações.

A pauta dos programas e das gravações foi de responsabilidade exclusiva da escola em que foram gravadas e transmitidas semanalmente pela Rádio Educativa do Paraná, de Curitiba, e por emissoras comerciais hertzianas do interior do Paraná. Projeto e à Rádio Educativa, em seus Núcleos Regionais de Educação, na Rádio Intervalo, a partir de projetos que atendam os Cursos Técnicos em Arte Dramática, de Produção de Áudio e Vídeo e ao Grêmio Estudantil do Colégio.

1.2.4 Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal

O último documento por nós examinado foi o da Secretaria de Educação do Distrito Federal⁵⁶, que aderiu ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) implantando, na rede de escolas públicas estaduais do Ensino Médio do Distrito Federal, propostas curriculares inovadoras ao protagonismo juvenil. O Projeto de Redesenho Curricular (PRC), também colaborou para que escolas implantassem uma estrutura pedagógica diferenciada com a inserção de disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisa, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares.

Esse novo formato didático-pedagógico implantado nas escolas de Brasília deu origem a ações criativas nas respectivas atividades, dentro de cada macro campo de ensino, propiciando maior diálogo entre as diferentes áreas e componentes curriculares do ensino. Os

⁵⁵ Disponível em: <http://www.radios.com.br/aovivo/web-radio-escola/37180>. Acesso em: 5. jan. 2017.

⁵⁶ DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Censo Escolar 2012**. Brasília, DF: SEDF, 2012. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/?page_id=6756. Acesso em: 17 out. 2013.

temas eram selecionados para favorecer o desenvolvimento de atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos, tais como os processos relacionados à Educomunicação, com suas múltiplas formas de comunicação e processos criativos, proporcionando o domínio dos instrumentos e formas de comunicação e das práticas de elaboração nas diversas formas de expressão artística: apreciação, análise, fruição, crítica e produção artística nas diversas linguagens.

O Centro de Ensino Médio Paulo Freire (CEM)⁵⁷, pertencente à rede pública de ensino do Distrito Federal, em consonância com o Plano de Reestruturação Curricular, aderiu aos princípios teóricos e metodológicos do ProEMI para desenvolver práticas educativas que refletissem sobre a formação e o fazer do aluno protagonista e de sua aprendizagem. O CEM Paulo Freire investiu em novas Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICs) para viabilizar as mudanças propostas e implementar a produção audiovisual na educação escolar, adquirindo recursos audiovisuais como máquinas fotográficas, programas de edição/produção e *tablets* interativos que permitiriam a operação da rádio-escola, a produção de filmes e de clipes, utilizando para essa finalidade a plataforma *Moodle* de comunicação interpessoal entre docentes e discentes.

As disciplinas Projeto aplicadas no CEM Paulo Freire estimulam as relações interpessoais e a integração das séries aproveitando recursos de celulares, de câmeras fotográficas e/ou de filmadoras, a fim de que alunos produzam filmes, de 1 a 3 minutos, inspirados em temáticas de solidariedade. Os alunos chegam a elaborar documentários ou recriam ficções sobre as situações vividas e/ou evidenciadas no dia a dia escolar e a escola promove Mostras de Filmes durante a Expofreire - Festival de Filmes de Curta Metragem das Escolas Públicas. Dessa forma, consegue divulgar os trabalhos apresentados a fim de selecionar e premiar os melhores filmes artísticos produzidos por estudantes das escolas públicas do Distrito Federal.

⁵⁷ CEM Paulo Freire Projeto Político-Pedagógico. Disponível em: <http://www.ead.se.df.gov.br/cre/ppc/paulofreire/?time=1477965600>. Acesso em: 28 set. 2016.

CAPÍTULO II

EPISTEMOLOGIA DA CONECTIVIDADE FREIRIANA

O professor precisa ser um aprendiz ativo e cético na sala de aula, que convida os estudantes a serem curiosos e críticos... e criativos.

(SHOR, Ira, 2000, p. 13).

Neste capítulo procuraremos explicitar a categoria⁵⁸ conectividade, concepção epistemológica que, no percurso deste trabalho, serve de suporte teórico central para as análises desenvolvidas. Desde a primeira década do século XXI, ao se fazer o rastreamento do percurso teórico dessa categoria, têm surgido diferentes reflexões e apropriações; atualmente, a ideia (noção ou conceito) de conectividade vem sendo cada vez mais associada ao campo tecnológico, particularmente à informática, com o advento da internet.

Não nos comprometemos a fazer uma arqueologia da conectividade. Para o propósito desta pesquisa, encontramos, na tradição dos escritos de e sobre Paulo Freire, a abordagem que, a nosso ver, é a apropriada para o suporte teórico deste trabalho. Para tanto, tomamos como fonte os escritos do próprio Paulo Freire e o trabalho de Jason Mafra, o qual, seguindo a tradição freiriana, desenvolveu um estudo sobre a conectividade em sua tese de doutorado intitulada *A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire* (2007) e em seu livro *Paulo Freire, um menino conectivo* (2016).

Embora Paulo Freire nunca tenha escrito sobre a conectividade, como demonstra Mafra, é possível perceber em sua vasta obra a presença estrutural dessa categoria. De acordo com esse autor, em grande medida a conectividade não resulta apenas de um princípio teórico, mas também prático, visto que ela se tornou uma dimensão central na vida e na obra do pensador brasileiro. Nos estudos de Mafra (2007, 2016), essa busca de compreensão da conectividade na antropologia educacional de Paulo Freire iniciou-se a partir de uma metáfora criada pelo próprio educador.

Durante o processo de construção da tese, cujo objetivo era compreender a universalidade e transdisciplinaridade da obra de Freire, o referido pesquisador explica que, num dado momento de investigação, deparou com uma situação curiosa que envolvia as

⁵⁸ Embora encontremos distinções entre conceito, categoria e noção, como as realizadas por Manuel Castells (conceito como estrutura de uma teoria, categoria como estrutura de uma epistemologia e noção como estrutura de uma ideologia), não realizaremos esse procedimento aqui, já que não se trata de uma unanimidade nem mesmo entre grandes autores das ciências sociais. Em diferentes pensadores, uma mesma palavra (ou verbete) é usada de distintas formas. Nesse sentido, sempre que recorrermos a essas expressões aqui o faremos no sentido de ferramentas operatórias de análise.

discussões em torno do sentido da obra de Freire. Mafra explica que, ao consultar a obra intitulada *Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador*, observou que aquele livro, resultado dos trabalhos de um dos últimos grandes eventos educacionais realizados com a presença do educador pernambucano (que morreria oito meses depois), tratava exatamente do sentido do legado de Freire. O livro, uma coletânea de textos, trazia várias abordagens sobre as diferentes perspectivas ou influências do legado de Freire no campo educacional e fora dele. A obra reproduz uma das falas do educador que participara de uma das mesas do evento. Foi nesse momento que, ao ser questionado sobre a sua própria obra ou sobre como se identificava no campo intelectual, Paulo Freire afirmou que se considerava “um menino conectivo”. Ao deparar com essa metáfora, Mafra levou as pesquisas de sua tese a um outro caminho. O desafio, a partir daquele momento, foi tentar compreender o significado daquela imagem que, em princípio, fundia-se a partir de duas ideias: conectividade e infância.

Para Mafra, o princípio da conectividade percorre, em Freire, três dimensões: a axiológica, a epistemológica e a praxiológica. A conectividade é, portanto, uma “categoria-mestra” de Paulo Freire, pela qual o educador procura amarrar um conjunto de outras subcategorias fundantes. Para esta tese, trabalharemos com as categorias: conectividade e didiscência discutidas pelo pesquisador, acrescentando outras subcategorias que, em nosso entendimento, são abrangidas por essa categoria.

Dentre outras noções constitutivas da conectividade discutidas pelo pesquisador, destacamos algumas e acrescentamos outras, para o desenvolvimento deste trabalho:

a) autonomia: trata-se, sob o aspecto educacional, da capacidade de garantir maturidade frente aos direitos e deveres de construir o projeto político escolar;

b) coerência: uma perspectiva de promoção da conveniência harmoniosa e da coesão educacional entre os educandos;

c) cognitividade: possibilidade de agregar conhecimentos, saberes e experiências da cultura escolar;

d) colaboração⁵⁹: perspectiva de fazer convergir interesses e objetivos no desenvolvimento intelectual, emocional e sinestésico com as práticas pedagógicas;

d) diálogo: para estabelecer e integrar os fluxos informativos comunicacionais educacionais;

⁵⁹ Freire (1987, p. 96) esclarece que “[...] na teoria dialógica, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração”. [...] Quando conceitua a teoria antidialógica, as seguintes expressões: conquista, dividir para manter a opressão, manipulação e a invasão cultural; Já, no entanto, para a teoria dialógica, são apontadas as características: co-laboração, união, organização e síntese cultural.

e) *didiscência*: a coexistência das ações de ensinar e aprender nas interrelações pedagógicas;

f) *protagonismo*: possibilidade de se motivar e participar ativamente de atividades coletivas que despertem tendências e talentos coletivos escolares de forma que os agentes envolvidos se assumam como construtores do processo pedagógico.

Com base nessas noções, procuramos estabelecer os fundamentos teórico-metodológicos da conectividade, demonstrando sua importância na práxis pedagógica, no caso deste trabalho no ensino-aprendizagem (*didiscência*) com audiovisual, especificando os pilares dos conhecimentos educacionais interdisciplinares que conseguem interligar saberes da comunicação, das novas tecnologias e das artes.

Torna-se necessário, portanto, decodificarmos como se ensina e se aprende com o audiovisual, de acordo com a fundamentação teórica freiriana da *didiscência* conectiva e que estejam presentes nos métodos que aplicam as práticas pedagógicas da Arte-Educação e da Educomunicação.

2.1 Sentidos de conectividade

Ao construir o sentido estrutural da conectividade freiriana procura-se criar estratégias pedagógicas integradas na contemporaneidade que possam ser utilizadas como métodos de ensino de audiovisual na escola (o rádio, o vídeo e a internet), pelo fato de esses recursos precisarem de embasamento teórico e prático prévio às atividades de ensino-aprendizagem e à cultura escolar, para serem aplicáveis nas inovações da atualidade.

Recorrendo à etimologia da palavra “conectividade”, cabe refletir sobre alguns dos sentidos que lhe são atribuídos. No *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001) trata-se daquilo que é “característico ou qualidade do que é conectivo”, termo que, por sua vez, tem origem no idioma francês *connecter*, “fazer logon; unindo as coisas; conclusão de silogismo; associação; conexão.” O termo aparece pela primeira vez em 1799, sendo incorporado ao léxico em 1926. Uma das definições, segundo Mafra (2016, p. 60), estabelece o termo conectivo como adjetivo, significando “[...] aquele ou aquilo que estabelece conexão; que une (uma coisa a outra).”

Nessa perspectiva, indicamos a formulação do psiquiatra e psicoterapeuta suíço Carl Gustav Jung (1875–1961), que se refere a expressão conexão acausal ou sentido de sintonicidade. Em sua teoria de “coincidências significativas” Jung apresenta duas condições conectivas indispensáveis: conexão entre a causa e efeitos e conexão entre os fenômenos

psíquicos. Assim, Jung compara a relação de uma conexão cruzada, que tende a explicitar relações de causalidade, com outra que manifesta a ligação entre experiência de mundo do sujeito individual com o sujeito social. Nessa interpretação buscamos o princípio de conexão acausal, retomando a tríade do ciclo encontros-desencontros-reencontros⁶⁰, para exemplificar a conectividade cultural de Paulo Freire em suas múltiplas experiências existenciais.

Nesse percurso, Freire simboliza a ruptura ou certa dissidência ocorrida em sua vida multidimensional, que são representações simbólicas ocorridas ao longo de sete períodos de exílio, em que traduz o pensamento e a ação freirianas em torno da conectividade cultural que faz emergir, criticamente, a identidade dos sujeitos, abrindo-se, ao mesmo tempo, às múltiplas experiências culturais do ser humano. (MAFRA, 2016)

Verificamos ainda outras representações simbólicas do exílio de Freire, quando buscamos a referência de conectividade no dicionário Michaelis (1998), que traduz conectividade “como sendo a capacidade de um dispositivo de se conectar com outros dispositivos e transmitir informação uma coisa a outra”, como coincide com a fala de Freire (2005, p.28) quando afirma: “[...] eu costumo até dizer que eu e meu irmão éramos meninos conjunção, quer dizer, conectivos, funcionam de ligar uma oração à outra etc [...]”.

Ainda nessa perspectiva da conectividade, nos referenciamos nos escritos de Giorgio Agamben (2009), que estuda temas que vão da estética à política. Seus trabalhos incluem a investigação sobre os conceitos de estado de exceção e *homo sacer*, ou seja, a pessoa que é excluída de todos os direitos civis. Para esse autor, o conceito de conectividade expressa um dispositivo que tem, de algum modo, a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos. Ele afirma que “dispositivo” é um termo técnico psicanalítico que aparece no pensamento de Foucault quando conceituava a “governabilidade” ou o “governo dos homens”, que explicita nos seguintes termos:

[...] um conjunto absolutamente heterogêneo que implica discursos, instituições, estruturas arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, preposições filosóficas, morais e filantrópicas, em resumo: tanto o dito como não dito, eis os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se estabelece entre estes elementos. [...] O dispositivo está sempre inscrito no jogo de poder e, ao mesmo tempo, sempre ligado aos limites ao saber, que derivam desse e, na mesma medida, condicionam-no. Assim, o dispositivo é: um conjunto de estratégias de relações de força que condicionam certos tipos de saber e por ele são condicionados. (AGAMBEN, 2009, p. 28)

O filósofo italiano propõe que dispositivo seja também uma máquina de governo que

⁶⁰ ALMEIDA, Roberto. A conexiologia é a ciência para estudo das conexões conscienciais. Disponível em: <http://pt.conscienciopedia.org/index.php/Conexiologia>. Acesso em: 11 dez. 2016.

indica que os sujeitos livres são sempre sujeitados a um poder e, com o crescimento dos dispositivos, se dá a proliferação de processos de subjetivação, acompanhada do mascaramento da identidade pessoal. Nesse sentido, esse autor revela que a propriedade conectiva do dispositivo atua na construção, por parte do indivíduo ou do grupo, de si mesmo como sujeito – por assim dizer, como exemplo, o mesmo indivíduo pode ser o lugar de múltiplos processos de subjetivação: o usuário de telefones celulares, o navegador na internet, o escritor de contos, o apaixonado por tango, o não global.

Podemos comparar o processo de subjetivação de Agamben com a perspectiva epistemológica que explica outras categorias emancipatórias freirianas tais como oprimido, práxis, curiosidade, diálogo, utopia, autonomia, politicidade, criticidade, conscientização, inédito viável, círculo de cultura, dodiscência, futuridade e outras.

[...] o projeto emancipatório de Freire é radical. A radicalidade na causa dos oprimidos qualifica o “e”, isto é, a conectividade que percorre e unifica a biobibliografia (vida e obra) do educador. Liberdade e libertação se traduzem assim, na razão *dialético-dialógica* do binômio subjetividade-objetividade, imprescindível à luta emancipatória que se realiza no “sujeito transindividual”. (MAFRA, 2016, p. 247, grifos do autor)

O paralelo com o conceito de Agamben – o dispositivo – pode ser estabelecido com a proposta da dodiscência conectiva, que ultrapassa os limites da sala de aula, tornando a escola um processo de aprendizagem permanente, comunitário, virtual, multicultural e ecológico, sendo que é possível a gestão escolar fazer interagir conhecimentos históricos e sociais, unificando de modo coletivo, consciente, sensível e responsável para que haja um equilíbrio entre as práticas pedagógicas constantes na interdisciplinaridade. (ROMÃO; GADOTTI, 2016)

Romão (In MAFRA, 2016, p. 15) destaca que conectividade é a “[...] capacidade de ser conectivo e de promover conexão [...], uma das mais importantes contribuições de Paulo Freire ao pensamento humano de todos os tempos: o protagonismo coletivo e omnilateral.” E Mafra (2016, p. 31, grifo do autor) afirma que “[...] a *conectividade* pode ser entendida como a capacidade do ser humano de, fazendo-se sujeito consciente de sua inconclusão, unir-se às múltiplas dimensões da vida, reinventando sua prática existencial e social.” Nessa relação, o mesmo autor argumenta que a conectividade freiriana passou a ser uma espécie de categoria-mestra na narrativa de história desse homem filósofo, educador, administrador, pensador, militante político, dentre outras dimensões, pelo fato de permitir transparecer o verdadeiro sentido que Freire atribuía à vida.

Outra ideia relacionada à conectividade é o termo conectivismo, discutido por George Siemens (2005). Em sua perspectiva, conectivismo é aquilo que se distribui numa rede social

educacional, tecnologicamente potenciado, reconhecendo e interpretando padrões para as práticas pedagógicas. Para entender esse processo pedagógico Siemens advoga que as práticas pedagógicas representam dois universos de aprendizagem: a formal e a informal, considerando a aprendizagem continuada, incluindo o mundo profissional e o da escolarização. Dentre outras preocupações, estuda a simbiose entre a aprendizagem virtual e a presencial.

A aprendizagem atual é um dispositivo complexo, um núcleo que muda rapidamente por meio de diversas fontes de conhecimento. Nessa relação com as práticas pedagógicas, a aprendizagem e o conhecimento repousam numa diversidade de saberes. A aprendizagem é, em certo sentido, um processo de conectar-se com diferentes especializações ou fontes de informação. Por sua vez, essas mesmas fontes de aprendizagem podem residir em dispositivos não humanos. Siemens (2005, p.3, grifos no original) destaca que

[...] é necessário responder como estas mudanças ocorrem, a contemplar as necessidades dos estudantes [...] aprender é um processo de conexão de nós especializados ou fontes de informação [...] nutrir e manter conexões é necessário para facilitar a aprendizagem contínua. [...] A capacidade de ver conexões entre campos, ideias e conceitos é uma habilidade básica. [...] A moeda (conhecimento preciso e atualizado) é a intenção de todas as atividades de aprendizagem conectivista.

Promover e manter atividade de ensino em suas conexões educacionais, ressalva a ideia do autor que é fundamental para facilitar a aprendizagem contínua. Outra concepção de conectividade educativa está que Downes (2006, p. 1), que expõe:

[...] da aprendizagem do conhecimento - é distributiva, isto é, não está localizada em nenhum lugar dado (e, portanto, não "transferido" ou "transacionado" per se), mas consiste em rede de conexões formada por experiência e interações com um conhecimento pela comunidade. E outra parte desse pensamento é centrada em torno do novo, e o recém-renovado, capacitado, aprendiz, o membro da geração de rede, que está pensando e interagindo em novos caminhos.

O sentido da conectividade freiriana se torna complexo por essas novas experiências e interações sociais prévias dos educandos, são incorporadas na distribuição das atividades artísticas e comunicativas em ambientes escolares. Esses saberes devem ser considerados na didiscência, no momento em que ocorre o ensino-aprendizagem, fortalecendo a conexão desses novos saberes na construção de diálogos igualitários e de solidariedade, sobretudo na convivência entre os educandos. Exemplificando esses princípios, quando observamos um professor promovendo um círculo de debates com seus alunos, abordando temas da construção de conhecimento e das culturas ou mesmo os múltiplos letramentos audiovisuais (por exemplo: artístico, comunicativo e cibernético), acreditamos que o professor alcançou a representação de dispositivos práticos pedagógicos em sala de aula. Quando esse mesmo professor procura ligar uma atividade aos conceitos teóricos debatidos, uma atividade na qual e pela qual o grupo de

estudantes pode aplicar grande parte do que debateu, acreditamos que conseguiu atingir o princípio da conectividade, isto é, conseguiu conectar, ligar ou unificar o conhecimento teórico a uma práxis, o que favorece uma educação libertadora.

2.1.1 Autonomia

Segundo Machado (2010, p. 150), no *Dicionário Paulo Freire*, autonomia é conceituada como sendo “[...] a tarefa fundamental no ato de educar, ligada a outros princípios basilares da prática educativa, seria fundamentalmente a autonomia do direito pessoal na construção de uma sociedade democrática que a todos respeita e dignifica.” No mesmo verbete, acrescenta:

Por sermos seres de cultura, nós, homens e mulheres, somos necessariamente dependentes. Assim, ser autônomo é ter a capacidade de assumir essa dependência radical derivada de nossa finitude, estando assim livres para deixar cair às barreiras que não permitem que os outros sejam outros e não um espelho de nós mesmos; [...] autonomia é um processo de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente, a partir de várias, inúmeras decisões que vamos tomando ao longo de nossa existência. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir; (op. cit., p.151)
[...] autonomia também se caracteriza pela confiança que o sujeito possui no seu histórico particular, é o desenvolvimento do sujeito histórico, de democracia e liberdade que a autonomia vai se construindo. Ligada ao conceito de democracia e de sujeito, a autonomia se constrói. (op. cit., p.152)

Encontramos outra conceituação de autonomia no *Dicionário do pensamento social do século XX*, no qual Bottomore (1996, p. 15) define:

A autonomia individual, concebida moralmente, como o foi por Godwin e por Wolf (1970), exige que os indivíduos ajam de acordo com seus próprios juízos. Concebida de forma egoísta, como por Stirner (1845), essa ideia implica que “o ser único” que realmente “é dono de si mesmo” não reconhece nenhum dever para com outros. Dentro dos limites de seu poder, ele faz o que é certo para ele mesmo.

De acordo com Mafra (2016), nas definições de autonomia anunciadas por Freire (2007) como sendo “o amadurecimento do ser para si”, “a experiência da liberdade”, “o trabalho de construção de autonomia” transita a metáfora de menino conectivo. Freire (2007) incorpora ao conceito de autonomia a criticidade, e à concepção de infância, a liberdade. E a conectividade incorporou uma concepção de infância, produzindo um hibridismo conceitual denominado por ele de menino conectivo. Freire constrói o arquétipo menino conectivo incorporando ao menino os traços de um adulto maduro e capaz, fazendo uma provocação comum em seus escritos pedagógicos. O trabalho de Paulo Freire traz lócus existenciais a respeito do ato de escrever, da importância do ato de ler e da busca prática do conhecimento e da liberdade na construção da antropologia.

A partir de tais explicitações conceituais é possível estabelecer comparações com a síntese teórica que interpretamos em Mafra ao apresentar para o termo, construindo paralelismos conceituais com a categoria conectividade. Em particular a conectividade do amadurecimento representada em Paulo Freire pela imagem multifacetada, ou seja, Freire é um ser humano consciente, sensível e responsável que procura construir diálogos igualitários e de solidariedade, sobretudo no momento em que ocorre a interação entre professor e alunos. O próprio Freire (2007, p. 107) certifica autonomia do amadurecimento em que diz:

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

Freire, o patrono da educação nacional, ainda nos ajuda a explorar outros paralelismos semelhantes a construir autonomia do amadurecimento e círculo de culturas pelo fato de representar a perspectiva comunitária e dialógica da autonomia e à identidade do educando para que exigem a colaboração de aprendizagem de grupo dentro das escolas, ou seja, uma prática em tudo unida com este saber-conhecer de uma ou mais pessoas. Mafra (2016, p.79,) certifica o menino conectivo freiriano:

[...] “há duas categorias de valor distintas e complementares: a criança (ingênua) e o adulto (crítica), como condições à epistemologia”. Movido que foi, em toda a sua prática político-pedagógica, pelo princípio de que *educar é transformar*, os valores serão, de fato, o ponto de partida de Paulo Freire. Por isso, suas reflexões teóricas, mesmo em sua fase de maior amadurecimento, não estarão desconectadas de suas experiências da infância.

A autonomia do amadurecimento estabelece transformações educacionais e é demonstrativa das transformações pedagógicas pelas quais passou Freire e que Mafra busca sintetizar nessa “ponte” entre o passado de menino e o momento do adulto, no uso da categoria “conectividade”. A Teoria da Conectividade Neural Preservada (MAURER, 1997 apud BASBAUM, 2002) representa outros estudos do amadurecimento, simbolizado na percepção sinestésica e com a conectividade entre a arte e a tecnologia que são identificáveis com as diferentes teorias neurológicas da sinestesia, ou seja, junção de planos sensoriais (audição, visão e outros).

Para Basbaum (2002) a sinestesia é uma propriedade natural do sistema perceptivo dos recém-nascidos e é facilmente identificada nas crianças. A ideia central é que a sensação e suas implicações em conexões neuronais que estão indicadas na autonomia da obra de arte se desenvolva como a unidade dos sentidos, que se preserva ao longo de radicais transformações

na cultura e na sociedade em que se vive. A conectividade neuronal dos sujeitos estabelece conexões entre si quando recebidos estímulos advindos do ambiente externo ou do próprio organismo. Essas conexões são responsáveis por muito do que somos: personalidade, modo de agir, formas que nosso corpo vai adquirindo no transcorrer da vida, enfim, a própria autonomia do amadurecimento.

O psicólogo behaviorista norte-americano Robert Mills Gagné (1975) apresenta em sua teoria dispositivos conectivos que vão desde os estudos de comportamento até a aprendizagem da cognição⁶¹. Para ele, a aprendizagem provém da mudança de estado interior que se manifesta por meio da mudança de comportamento que resulta do desenvolvimento de estruturas internas constitutivas da maturação. Dessa maneira, o indivíduo recebe estimulação de seu ambiente externo, já a maturação requer somente crescimento interno. Gagné identifica oito fases no processo interno do amadurecimento cerebral envolvido na aprendizagem: motivação, apreensão, aquisição, retenção, rememoração, generalização, desempenho e retroalimentação. O autor propõe que existem cinco principais classes de capacidades humanas que podem ser aprendidas: informação verbal, habilidades intelectuais, estratégias cognitivas, atitudes e habilidades motoras, enfatizando, em sua proposta, a habilidade intelectual. Ele ainda destaca a importância da autonomia do amadurecimento nas teorias de aprendizagem, ressaltando a chamada “teoria de processamento da informação” em que os processos que devem ser concebidos a fim de explicar os fenômenos da aprendizagem são aqueles que executam determinados tipos de transformação da percepção de estímulos externos em informações aprendidas.

Outra concepção, a autonomia do amadurecimento, é de Perez Gómez (2012) quando esclarece que os atos de aprendizagem são precedidos das vivências na aldeia global conectada na era da informação, que se caracteriza pela conectividade radical de mudança entre o professor e os alunos se comunicarem, agirem, pensarem e se expressarem no mundo globalizado. Em outra obra, Perez Gómez (2001) propõe algumas evidências de que a contemporaneidade da cultura escolar exhibe certo isolamento do docente em sua autonomia profissional, que acaba por se caracterizar por uma idealização da globalização na sociedade neoliberal. Para ele, “[...] a sala de aula é o templo inviolável de cada professor, que defende ciosamente seu território de influências e interferências estrangeiras. A escola contemporânea

⁶¹ FERNANDES SOBRINHO, Marcos. Resenha: **A teoria de Gagné para a aprendizagem**. Disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/resenha-teoria-gagne-para-aprendizagem.htm>. Acesso em: 19 dez. 2016.

geralmente segue obcecada com provas e notas, seja por imperativo interna dos próprios docentes.” (PEREZ GÓMEZ, 2012, p. 156)

A conectividade freiriana destaca a importância de o processo de ensino e aprendizagem ser construído a partir de práticas que propiciem espaços de experimentação e criação, com o intuito de instigar a autonomia do amadurecimento do discente. Assim, ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas na experiência da vida. (FREIRE, 2007)

Simões (2013) esclarece outra conexão para autonomia do amadurecimento ocorre quando educadores e educandos agem solidariamente no ciclo gnosiológico como fazedores de cultura. Dessa forma, haverá produção de conhecimento e se conseguirá a ação para a liberdade do homem, para sua autonomia. Freire (2007, p.107) esclarece que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” e, evidentemente, o “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”. A conectividade estaria, então, na busca conjunta, professor e estudantes, de

[...] educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade (p. 105);

[...] A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado. É claro que, nem sempre, a liberdade do adolescente faz a melhor decisão com relação a seu amanhã. (FREIRE, 2007, p. 106)

Ampliando o entendimento da conectividade e da autonomia do amadurecimento, Mafra (2016) expressa a educação como ato de transformação cognitiva. Na sociedade encontramos os dispositivos de comunicação e informação que atualizam os conhecimentos e que podem se conectar às atividades de ensino para os ambientes de aprendizagem virtuais escolares. Nesse entendimento freiriano, o “educador deve educar e transformar [e podemos dizer que] o indivíduo conhece/aprende na medida mesma em que se operam nele mudanças cognitivas.” (MAFRA, op. cit., p. 165).

2.1.2 Cognitividade

Para entendermos a ação cognitiva, de apreender, de conhecer e de pesquisar é necessário saber a qualidade /estado daquilo que deriva dos processos de aquisição de conhecimentos e do desenvolvimento cognitivo. Somos sujeitos cognoscentes que temos a capacidade / faculdade de aprender / de aprendido, faculdade humana da inteligência, capacidade de apreender os fenômenos, uma elaboração mental, coisas de aprendizagem. Nesse sentido é uma qualificação derivada de cognitivo, de cognitividade.

A pedagogia do neologismo freiriano defendida por Simões (2013) teoriza o ato cognoscente como sendo o ato de ser agente cognoscitivo, isto é, o ato daquele que está predisposto a aumentar o próprio conhecimento:

[...] é sujeito cognoscente aquele que pondera sobre o objeto cognoscível, desde que se disponha ao ato que o leva conhecer – ato cognoscente, portanto, que se consigna não de forma solitária, e sim solidária entre o *eu*, o *não-eu* e o mundo – numa interação reflexivo-dialógica, e por ser dialógica, dialética. (op. cit. p. 91, grifos do autor)

Boufleuer (2010) destaca que o ato cognoscente é o processo de se autoconhecer no mundo em que se encontra, é a nossa própria autopercepção num determinado contexto, de modo que

[...] conhecimento, assim, pode ser visto como acréscimo que fazemos a nós e a nosso entorno. [...] constante reconstrução se dá de forma pedagógica, através de processos de aprendizagem que ocorrem na interação com os outros, nossos coetâneos e com aqueles que nos precederam no tempo e na cultura. (op. cit. p. 214)

As transformações contemporâneas que ocorrem com a profusão de conhecimentos e equipamentos tecnológicos audiovisuais transitam, então, das transformações na esfera das percepções audiovisuais para apropriações cognoscitivas, e da mudança da cultura social implicam, por meio do ensino escolar, em mudanças na cultura escolar, em especial nas atividades pedagógicas realizadas a distância ou nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Mafra (2016, p. 28) destaca que a conectividade é um princípio epistemológico pelo qual o sujeito planeja construir seus próprios conhecimentos, valores e práticas sociais e pode ser entendida “como a capacidade do ser humano de se educar em interação com o mundo/com os outros, fazendo-se sujeito consciente de sua inconclusão, unindo-se às múltiplas dimensões da vida, reinventando sua prática existencial e social.”

Na obra *Ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*, de Lúcia Santaella, de 2010, continuidade de outro livro dela intitulado *Linguagens líquidas na era da mobilidade* (2007), a autora desencadeia uma série de discussões acerca do advento da mobilidade. Santaella se utiliza da metáfora da ecologia, termo originário do ramo da biologia que, com o decorrer do tempo, desenvolveu-se em caráter interdisciplinar, para discutir o pluralismo e a célere expansão das mídias. Ela chama nossa atenção para outro fator importante: a interdisciplinaridade da cultura escolar. Percebemos que as características cognitivas das gerações “Y” e “Z” tendem a ser formadas a partir da cognição expandida da era da informação, pelos canais da cibercultura, levando-nos a refletir sobre a necessidade de se criar práticas e pesquisas acerca das tecnologias educacionais que se espalhem em equipamentos e dispositivos eletrônicos e portáteis nas salas de aula.

As atividades cognitivas tecnológicas⁶², também conceituadas por Rojo (2012) como “pedagogia dos multiletramentos”, são provenientes do uso de metodologias que se apropriam das estratégias ou ferramentas colaborativas ao fazer uso de novos componentes tecnológicos audiovisuais em ambientes de aprendizagem nas escolas.

Santaella (2007;2010) ao discutir o ensino com audiovisual e seus desdobramentos tecnológicos, abre o debate destas teorias pedagógicas conectivas como sendo a arte dos corpos digitais e híbridos, categorizando-as em seis tipos: corpo conectado nas redes; corpo dos avatares; corpo na tele-presença; corpo na realidade virtual; corpo de vida artificial e corpos híbridos. Na modalidade Artes dos corpos digitais destaca que “[...] a centralidade do corpo deve-se, entre outras razões, ao fato de que, sob efeito de suas extensões e simbioses tecnológicas, o corpo humano deve muito provavelmente estar passando por uma mutação e que são os artistas que estão tomando a si a tarefa de anunciar a nova antropomorfia que está se delineando no horizonte.” (SANTAELLA, 2007, p.4) Outra evidência, segundo Santaella (2010), é que o cotidiano da educação formal na aprendizagem e as tecnologias de linguagem produzem mudanças neurológicas e sensoriais que afetam significativamente nossas percepções e ações.

No âmbito da conectividade suscitada pela aprendizagem cooperativa, avalia-se a intensidade das transformações socioculturais e psíquicas que impactam os indivíduos diante de aplicações que podem representar sistemas, *softwares* e plataformas de ambientes virtuais de aprendizagem que tornam indispensáveis tanto o acesso a altas velocidades da internet quanto de maior capacidade de processamento, compactação, armazenamento e transmissão de dados. Tendo isso em vista,

As mídias e as linguagens que nelas se processam e as eras socioculturais que delas se originam conformam perfis cognitivos que lhes são próprios, perfis diferenciais, inconfundíveis, mas também indissociáveis, responsáveis pela multiplicação crescente de facetas do ser humano na sua aventura rumo a destinos que não podemos prever, apenas pressentir. (SANTAELLA, 2010, p. 18)

Ecoando a posição dos ciberculturistas, Pierre Lévy (2000, p. 157) avalia que há dois grandes movimentos de reforma da educação que implicam a formação docente, nos quais “a velocidade de surgimento e de renovação dos saberes e *savoir-faire*⁶³”, estando relacionados,

⁶² O que chamamos atividades cognitivas tecnológicas, características dos novos (hiper) textos e (multi)letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (da interface, das ferramentas, dos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, das redes sociais. (ROJO, 2012)

⁶³ Conhecimento processual ou saber-fazer designa o conhecimento específico na realização de uma tarefa prática ou na solução de um problema prático; a experiência prática na realização de uma tarefa, isto é, a capacidade de realização com êxito utilizando conhecimento de como executar alguma tarefa.

impõem, para ser implementados, novas formas de acesso à informação e novos estilos em prática de conhecimentos escolar:

O educador é incentivador a tomar mediação da aprendizagem cooperativa de inteligências coletiva de grupos de educandos fornecendo várias possibilidades de conhecimento [por isso] a escola e a universidade perdem o monopólio de criação do conhecimento, o professor e aluno partem para uma nova missão de orientar os saberes não-acadêmicos. (op. cit., p. 158);

[...] Os sistemas educativos encontram-se hoje submetidos a novas restrições no que diz respeito a quantidade, diversidade e velocidade de evolução dos saberes. [Assim] encontrar soluções que utilizem técnicas capazes de ampliar o esforço pedagógico dos professores e dos formadores [como] “audiovisual”, “multimídia interativa”, “ensino assistido por computador”, “televisão educativa” [...] (op. cit., p.169, grifos nossos)

Mafra abre novas perspectiva ao Movimento *Universitas* Paulo Freire (UNIFREIRE) quando registra pontos de referência ao pensamento freiriano: quanto às práticas docentes com a pedagogia e com a conectividade que tendem a classificar um universo de pesquisa em toda a comunidade freiriana (2016). Trata-se de

Um movimento pela aprendizagem solidária e cooperativa, participando de uma organização nova da sociedade baseada na solidariedade ativa (sociedades pós-capitalistas), criando redes de colaboração solidária em todos os níveis (locais, regionais e mundiais) e buscando a construção democrática de uma alternativa pós-capitalista à globalização excludente. (MAFRA, 2003 apud MAFRA, 2016, p. 224)

E é nessa relação de redes de aprendizagem solidária interdisciplinar que as práticas educacionais audiovisuais tendem a fomentar, no ensino, a sinergia entre a teoria e a prática, nos diferentes projetos pedagógicos ministrados em salas de aula que utilizam ferramentas tecnológicas para produção cultural em ambientes virtuais de aprendizagens. No livro *Educação em rede* (2004), da professora Margarita Victoria Gomez, as ideias emancipadoras de Paulo Freire apresentam-se como alternativa viável e realista para a aprendizagem em rede inserida no marco de uma pedagogia da virtualidade. A busca de desenvolver uma pedagogia da virtualidade, empreendida pela pesquisadora, está apoiada na apropriação tecnológica em razão dos princípios da educação popular, que objetiva o encaminhamento para a conformação de uma sociedade aberta e democrática que, por sua vez, deve sustentar-se na ética e na vontade política dos sujeitos.

Mafra (2015, p.35) explica a perspectiva de integrar seus estudos com a conectividade freiriana⁶⁴ “[...] a virtualidade e a conectividade são temas epocais sem os quais já não vivemos mais, a menos que se destrua tudo e se comece de novo na humanidade.” Outra relação que o

⁶⁴ MAFRA, Jason. **Paulo Freire e a conectividade**. Org. GOMEZ, Margarita Victoria; FRANCO, Marília. *Círculo de Cultura Paulo Freire: arte, mídia e educação*. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2015. Disponível em: http://www.memorial.org.br/wp-content/uploads/2015/07/CirculoDeCulturaPauloFreire_ArteMidiaEducacao1.pdf.

autor demonstrou foi que, quando se analisa a metáfora da conectividade no menino conectivo em Paulo Freire, a conectividade radical se relaciona com o princípio cognoscente e a prática educacional.

Para nós, a conectividade é, portanto, uma espécie de categoria nodal e epocal de nosso tempo, que claramente tem centralidade na vida e na obra do educador. Em torno dela, orbitam outras categorias valorativas e epistemológicas– admiração, amorosidade, criticidade concretude, curiosidade, inacabamento, incompletude, inconclusão, diálogo, emotividade, encantamento, esperança, espontaneidade, informalidade, ingenuidade, inquietação, intuição, inventividade, lealdade, ludicidade, ousadia, solidariedade, teimosia, totalidade – as quais, transdisciplinarmente entrelaçadas, formaram uma complexa e universal trama que, em maior ou menor escola, compuseram dialeticamente o menino e o homem em Paulo Freire. (MAFRA, 2007, p 231)

A maior contribuição da cognição e do domínio conectivo audiovisual não se restringe apenas em promover, por meio de ferramentas e técnicas já consagradas na aprendizagem em sala de aula, um ensino interativo e lúdico; contribui também para a elaboração de novos materiais didáticos, incorporando as tecnologias de fácil acesso e de domínio público nas escolas tais como celulares, *smartphones*, *tablets* e outros dispositivos eletrônicos.

Para a educadora Maria Isabel Orofino (2006, p. 111) a cultura audiovisual tecnológica reforçava a importância da educação escolar:

A escola pode trazer a construção de valores e consciências abertas e oferecer respostas que contribuam para o desenvolvimento do consumo reflexivo [sendo que] é importante destacar que a recepção ou leitura crítica precisa ser acompanhada de iniciativa de produção de mensagens realizadas na própria escola, pelo uso do vídeo, de jornais laboratórios, de programas de rádio ou pela criação de sites na Internet.

Essas ferramentas cognitivas audiovisuais já estão nas bases interculturais na escola e tendem a conferir conectividade à aprendizagem, englobando sistemas técnicos diversificados com as novas práticas cooperativas fomentadas por canais na internet como *Youtube*, *Netflix* e *Instagram*.

O ensino com audiovisual e os multiletramentos se justificam no processo de aprendizagem porque disponibilizam para os usuários possibilidades de criação de conteúdos em tempo real, de modo amplo e universal. Estabelece-se conectividade na divulgação, ao vivo ou *on line*, do universo sociocultural na cultura escolar, possibilitando realizar-se, por exemplo, qualquer atividade de ensino com base em transmissões em vídeo de uma rádio na *web* na cultura escolar.

É importante explorar os novos campos de pesquisas para o desenvolvimento dessas práticas curriculares em ambientes escolares, especialmente nas aulas práticas de audiovisual tecnológicas, utilizando a conectividade como padrão, a aprendizagem cooperativa com

espírito de colaborar democraticamente e seus diálogos para os ambientes virtuais de aprendizagem.

2.1.3 Colaboração

Na tese *Pedagogia do neologismo*, apresentada por Simões (2006, p. 92) – encontramos o termo “co-laboração” assim definido: “[...] o prefixo (*co-*) pela hifenização confere à *laboração*, ação de laborar (trabalhar, fazer junto) [...] a concepção de trabalho colaborativo, gera-se cultura, transforma-se solidariamente, tendo como ponto de partida a dialogicidade”. Freire (2007, p. 193) também destacou a condição de co-laboração

[...] como sendo a característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração. Na teoria da ação dialógica, não há lugar para a conquista das massas aos ideais revolucionários, mas para a sua adesão. [...] co-laboração, exigida pela teoria dialógica da ação, os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, as desafia. A resposta aos desafios da realidade problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la.

A teoria da ação dialógica, em Freire, implica uma dinâmica própria do ambiente colaborativo. Ela está presente na cultura escolar, requerendo experiências de aprendizagem interativa e cooperativa, ilustra que “[...] o diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração [já que] o diálogo não impõe, não maneja, não domestica não sloganiza” (id. ib.).

Propiciar experiências estéticas e comunicativas a partir escolarização colaborativa, de acordo com a prática da pedagogia freiriana, reitera a necessidade de se conhecer “o professor como artista” ou a “natureza estética da educação” (FREIRE, 2000). Hardagh (2007, p.118) aponta novos estudos na formação do educador-aprendente para serem desenvolvidos de modo crítico:

Na arte interativa e na Escola Expandida, o expectador-aluno se posiciona diante de uma “porta aberta” por onde pode passar e interagir, colaborando com o artista - o professor- sendo artista/criador de seu processo de desenvolvimento. Novas tecnologias desestabilizaram os artistas e precisam fazer o mesmo com os educadores.

Esse compartilhamento dialógico em vários ambientes de conhecimento da escola expandida na pesquisa da autora está fundamentada na ideia de mobilidade - espaço e tempo - e convergência - conhecimentos e culturas – como base para repensar o currículo escolar e a pedagogia, cujo objetivo é construir redes para compartilhar conhecimento da comunidade (senso comum) e escola (conhecimento escolar), produzir novos conhecimentos que valorizam a cultura local (HARDAGH, 2017).

Mafra (2016, p. 30) retoma a trajetória de Freire relacionando sua “[...] práxis

pedagógicas com alguns paradigmas emergentes [que] pode significar também alguma colaboração ao extenso e árduo trabalho de reflexão e proposição sobre a prática educacional”. A prática pedagógica das atividades de ensino serve para transformar a realidade escolar, abolindo todo e qualquer tipo de abuso de autoridade, na medida em que não há autoridade sem liberdade nem esta sem aquela:

[...] não há autoritarismo sem negação das liberdades e licenciosidade sem negação da autoridade. Na teoria da ação dialógica, portanto, a organização, implicando em autoridade, não pode ser autoritária; implicando em liberdade, não pode ser licenciosa. Pelo contrário, é o momento altamente pedagógico, em que a liderança e o povo fazem juntos o aprendizado da autoridade e da liberdade verdadeiras que ambos, como um só corpo, buscam instaurar, com a transformação da realidade que os mediatiza. (FREIRE, 2007, p. 206)

Na construção dos saberes, o desenvolvimento de uma práxis deve estar pautado no respeito mútuo pela aquisição de experiências entre educadores e educandos, condição fundamental no processo de colaboração que se baseia no ato comunicativo, que é dialogal, “todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo.” (op. cit., p.207)

Dessa maneira, Freire rompe com os antigos paradigmas das áreas do conhecimento pautados na hierarquização das práticas pedagógicas, ainda pautadas na cópia, na memorização e na repetição. Ao configurar essas novas concepções, Freire nos auxilia a entender os cenários educacionais atuais pautados no âmbito das conexões de redes sociais na internet.

Outros teóricos como Vygotski (2001) e Siemens (2004) também contribuíram com essas discussões educacionais ao introduzirem, por exemplo, a ideia de novas “redes colaborativas”⁶⁵, também conhecidas por “movimento *maker*”⁶⁶, demonstrando que aprendemos e nos comunicamos de várias maneiras, inclusive de maneira informal, como ocorre em comunidades das redes de ambientes virtuais de aprendizagem e nos audiovisuais.

O interesse da colaboração em conexões audiovisuais nas atividades de ensino e as concepções vygotskianas indicam processos das funções psicológicas superiores que acabam sendo formados a partir da releitura dos signos visuais, auditivos e virtuais, assim como Gomez (2004, p. 59) interpreta o desempenho conectivo da comunicação tecnológica nos componentes curriculares da seguinte maneira:

⁶⁵ Redes colaborativas surgiram no Terceiro Setor Sustentável, em vista de iniciativa da Associação Telecentro de Informação e Negócios – ATN, o objetivo de fomentar discussões em rede entre organizações não governamentais sobre temas que auxiliem os gestores na promoção de sustentabilidade financeira para as suas atividades, Disponível em: <https://www.techsoupbrasil.org.br/node/2458>, acesso em : 18.10.2017

⁶⁶ Recorremos o conceito de “fazedores” do século 21”, alusivo aos que vivem colaborando e compartilhando interesses em suas comunidades, sejam elas virtuais ou não. Disponível em: <http://infograficos.estadao.com.br/e/focas/movimento-maker/quem-e-maker.php>, acesso em: 18.10.2017.

A importação dos meios audiovisuais na sociedade. [...] o fim da cultura alfabética que se baseia na percepção auditiva e icônica. [...] supremacia da imagem atingiu uma divulgação popular, mas o uso do computador origina um retorno ao textual/oral. Não é possível usar um computador se não se lê ou se escreve e, ainda mais, se não se tem algum conhecimento e desempenho no uso de signos linguísticos e não linguísticos. Além disso, deve-se conhecer a característica inconstante dos signos eletrônicos, os textos flutuantes produzidos em ou na rede, bem com o desempenho dos diversos dispositivos eletrônicos.

Siemens (2004), além disso, procura propor três perspectivas teóricas principais da aprendizagem colaborativa para a era digital: o comportamento, o cognitivismo e o construtivismo são usados frequentemente na criação de ambientes educacionais. Para esse autor, o conectivismo é a integração dos princípios explorados pelas teorias do caos, das redes, da complexidade e da própria organização.

O conectivismo é orientado pela compreensão que as decisões baseiam-se em princípios de mudança rápida de aprendizagem, que por sua vez é focado em conectar conjuntos de informações especializadas, e as conexões que nos permitem aprender são mais importantes do que o nosso estado atual do conhecimento. (SIEMENS, 2004, p. 6)

Podemos afirmar que ser colaborativo envolve mais do que apenas compartilhar práticas educativas ou pedagógicas e/ou ainda estar presente em sala de aula - isso é cooperação. A colaboração acontece, de fato, quando todos os docentes-discentes protagonistas e o gestor escolar estão envolvidos no processo de criação de um produto educativo, melhoria de um processo ou solução de um problema, compartilhando seus pontos de vista, conhecimentos, culturas, mais importante, se preocupando com o resultado do aprendizado como um todo, não apenas com processo reducionista de disciplinas, deixando que uma única disciplina somente tome conta do resto do processo educativo. O projeto educativo, para ser realmente colaborativo é aquele que não pertence a um gestor, professor e aluno, e, sim, é de responsabilidade de todos na transformação da cultura escolar. Para Streck (2010, p. 996) trata-se da “síntese cultural” e da “colaboração” de todos os que sonham com uma sociedade mais humanizada”.

Assim, a colaboração apoiada por Freire também foi mencionada por Gomez (2004) quando comenta que a conectividade está presente na aprendizagem colaborativa por atividades de ensino com audiovisual pelo fato de serem produtos resultantes de práticas sociais coletivas mediados por produções culturais e técnicas que ensejam a colaboração. A ideia por trás é de que o ser humano produz conhecimento intersubjetivamente.

Ao reinventar a prática num mundo globalizado, o educador liberta-se do ostracismo ao explorar e migrar para o ciberespaço, reintegrando a sua produção na rede (GOMEZ, 2004, p.35);
[...]

O educador, ao colocar-se em movimento e estabelecer o máximo de conexões com os outros, gera uma comunidade por ele não percebida até então. (op. cit., p.36)
[...]
O círculo é entendido como espaço educativo e a estratégia de aprendizagem, o conhecimento nele não é só reflexão ou espelho do outro, mas busca também a ação transformadora ao reconhecer e aceitar o outro diferente. (op. cit., p.43)

A autora destaca que para se desenvolver conexões de aprendizagens colaborativas no sentido freiriano, é necessário defender e mediar um ponto de vista frente a outros e vice-versa. Diante dos estudantes, o professor se comunica e procura colaborar para que se encontre a mediação dos diferentes pontos de vista, para que haja um clima conectivo de diferentes possibilidades estratégicas didático-pedagógica em sala de aula.

Atualmente, conectividade é o princípio dodiscente com os quais se identificam professor e alunos no processo de ensino e aprendizagem, ao se educarem mutuamente, sabendo o “quefazer freiriano” que os põe em diálogo e atividade. A prática educacional audiovisual abre o espaço contemporâneo escolar para a reflexão teórica e prática de Freire quando esse autor comenta que:

O “quefazer” deve ser libertador, pois só o homem é capaz de estar no mundo e com ele, captando-o e compreendendo-o (FREIRE, 2007, p.58); [Visto que] ele não é um ser que se limita a responder a estímulos somente, mas é capaz de enfrentar desafios e resolver problemas. Através da visão crítica o transformador de si e do mundo. (FREIRE, 2007, p.58);
[Consideramos que] não pode dar-se sem a ação e a reflexão dos outros, se seu compromisso é o da libertação (op. cit., p.141); [Assim] trocar ideias, ensina enquanto aprende e aprende enquanto ensina. (op. cit., p.143)

Na dodiscência conectiva a experiência do quefazer é uma atividade de ensinar e aprender que possibilita incorporar o falar, ouvindo os outros; avaliar, aprendendo primeiro, antes de dizer o que sabe, antes de ensinar. Esse é um dos grandes aprendizados freirianos que vem à baila quando acessamos o sentido da colaboração nos ambientes de aprendizagem. É esse entendimento progressista de conectividade dodiscente colaborativa libertadora que vivenciamos em nossas produções culturais audiovisuais diárias na escola: a experiência e a necessidade da proposta da aprendizagem colaborativa formal e da pedagogia não-diretiva que impede a luta de classes e a reavaliação do papel da escola, que envolve dois conceitos básicos de Snyders nas obras *Alegria na escola* (1988) e *Alunos felizes* (1993).

Roberto Muniz Barreto de Carvalho (1999) analisa que a alegria na escola constitui um desdobramento da Pedagogia Progressista:

[...] em falar da alegria na escola, na satisfação que a cultura deve e pode proporcionar aos alunos. “Indica” constantemente a "minha escola" ou a "escola de meus sonhos", onde os alunos viveriam a verdadeira alegria do escolar” (op. cit., p. 152);

[...] a temática central é a “alegria”, a satisfação/alegria que a escola deve e pode proporcionar ao aluno (op. cit., p. 154);

[...] É a alegria de compreender, de sentir, descobrir a realidade, de poder decifrá-la e sobre ela atuar, de romper com as inseguranças e incertezas, buscar a plenitude, as formas mais acabadas, seja nas artes, nas técnicas, na ciência, etc. [...] alegria na escola não significa que o aluno não tenha que enfrentar dificuldades, realizar exercícios, cumprir uma disciplina, pelo contrário. Para se atingir a alegria são necessárias intervenções dos alunos, como uma atividade constante de estudos, de realização de esforços, etc. (id. ib., p. 164);

[...] "alegria na escola" é necessário renovar a escola no que ela tem de específico, no que lhe é característico: a estrutura sistematizada, uma organização sistemática e continuada de situações, seu rigor avaliação constante, a presença do obrigatório, o deferido a “preparação para o futuro” [...] (op. cit., p. 165, grifos do autor)

A alegria ou a felicidade na escola é conceituar uma didiscência conectiva colaborativa que decorre dos esforços de renovação das atividades de ensino e aprendizagem, evitando-se o *flaming*⁶⁷. O ideal é desenvolver na escola debates acerca de novas descobertas científicas e comunicativas libertárias, quando alunos e professor aprendem e ensinam a partir de práticas colaborativas audiovisuais democráticas. Para tanto, a co-laboração é uma categoria estruturante e fundamental em nosso estudo, pois esse termo acentua a importância da “alegria em sala de aula” com base no entendimento caráter psicológico dos processos cognitivos característicos dos seres humanos, servindo para nos ajudar a promover a inserção de espaços visuais, auditivos e virtuais de aprendizagem nas escolas.

É fato que quando se trabalha com o método colaborativo no ensino com audiovisual não existe a supervalorização do mais capaz, do superdotado, em detrimento da maioria menos prestigiada e desmotivada nos estudos. O sucesso de um depende do sucesso do outro e, dessa maneira, todos os envolvidos se destacam na coerência no processo e em seu resultado final.

2.1.4 Coerência

Para existir uma aprendizagem coerente em sala de aula, tanto individual quanto grupal, há necessidade de se desenvolver atividades que favoreçam a troca de perspectivas.

⁶⁷ *Flaming* é uma interação hostil entre usuários da internet, através de mensagens ofensivas. Tais mensagens são chamadas de *flames* (tradução literal para o português: chama, labareda) e, na maioria dos casos, são publicadas em respostas a mensagens de conteúdo considerado provocativo ou ofensivo para aquele que publicou o *flame*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Flaming>. Acesso em: 22 dez. 2016.

Essa interlocução pode ser construída de modo coerente, democrático e criativo, nas práticas pedagógicas, a partir da interação interdisciplinar dos diferentes tipos de ensino com audiovisual existente na cultura escolar. Freire (1997) esclarece que a coerência não deve ser vista como algo imobilizante, mas sim como algo a ser construídos a partir da coesão dos diferentes valores e ideais dos interlocutores, como defendia Freire (1997, p. 34):

No fundo, esta qualidade ou esta virtude, a coerência, demanda de nós a inserção num permanente processo de busca, exige de nós paciência e humildade, virtudes também, no trato com os outros. E às vezes nos achamos, por não razões, carentes dessas virtudes, fundamentais ao exercício da outra, a coerência.

Observamos, na interpretação de Mafra (2016, p. 103), que a coerência era, para Freire, a “qualidade que mais apreciava” nas pessoas, e, inversamente, também um dos valores admirados no educador por muitas pessoas que com ele conviveram.

Mafra (2016, p. 104) interpreta que a coerência é algo “[...] que captamos em Paulo Freire, muito mais que sinônimo de perfeição existencial, inscreve-se no campo da busca, do esforço, da capacidade de estabelecer conexões entre discurso e prática; enfim, de uma certa unidade que permeia as aparentes adversidades [...]”. Ainda segundo esse autor, Freire entende que a coerência deva ser o resultado da conexão entre teoria e prática. Ela se expressa na busca de compartilhar valores e princípios orientadores de procedimentos que favorecem um cenário de intercâmbio respeitoso com as diferentes culturas escolares.

Freire (1992, p. 34) “vivenciou” a própria coesão interna de todos os interesses pessoais em contraponto à valorização dos ideais de seus interlocutores:

A coerência não é, porém, imobilizante. Posso, no processo de agir-pensar, falar-escrever, mudar de posição. Minha coerência assim, tão necessária quanto antes, se faz com novos parâmetros. O impossível para mim é a falta de coerência, mesmo reconhecendo a impossibilidade de uma coerência absoluta.

A coerência político-pedagógica freiriana no processo de ensino-aprendizagem indica a coesão, a concisão e a qualidade de compreender a politicidade da educação. Segundo Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, definindo uma visão de mundo e de educação e apontando uma opção democrática da própria práxis educativa, igualmente reformulada com as novas estratégias e diversos ambientes discursivos nos espaços escolares.

Outro critério de seleção dos saberes fundamental para se conferir a coerência didático-pedagógica é a busca de inovações aplicadas a componentes curriculares e métodos de aprendizado com audiovisuais, representando a corporalização dos saberes da autonomia de Paulo Freire e também se relacionado com o mundo do conhecimento, com o mundo dos valores e sua práxis, que são distintos para um ciclo de conectividade progressista produzida

em sala de aula:

É preciso porém, deixar claro que, em coerência com a posição dialética em que me ponho, em que percebo as relações *mundo-consciência-prática-teoria-leitura-do-mundo-leitura-da-palavra-contexto-texto*, a leitura do mundo não pode ser a leitura dos acadêmicos imposta às classes populares. Nem tampouco pode tal leitura reduzir-se a um exercício complacente dos educadores ou educadoras em que, como prova de respeito à cultura popular, silenciem em face do “saber de experiência feito” e a ele se adaptem. (FREIRE, 1992, p. 54, grifos do autor)

Rossato (2010) comenta que a práxis defendida por Freire é a relação que se estabelece entre o modo de interpretar a realidade, a vida e a conseqüente prática que decorre dessa compreensão, levando a uma ação transformadora. Os conceitos como coerência, didiscência e conectividade pretendem tornar as teorias de aprendizagem e as metodologias de ensino próximos das práticas em sala de aula.

Para compreender essas fases do método freiriano, de se integrar e assegurar coesão e coerência didático-pedagógica de todo o percurso de ensino aprendizagem, de acordo com Gadotti (2001, p.21 apud MAFRA, 2016, p.134), pode ser articulada em três grandes momentos: a) Investigação temática – palavras e temas centrais que dão início e articulam o processo de ensino-aprendizagem; b) Tematização – codificação e decodificação desses temas e c) Problematização – transformação do contexto vivido. Com esse entendimento, propomos o conceito de aprender-se, para ampliar a concepção de movimento pedagógico coerente, na esteira das teorizações de Figueiredo e Falero (2015, p. 69-70):

[...] aprender é uma fronteira, um horizonte móvel. Ou, melhor dito, uma ponte que nos conduz de um não-saber a um saber, sempre flutuantes, pelos incertos caminhos do Aprender; uma “passagem vivente”[Assim] operar filosoficamente em aula, estando aberto aos plurais encontros “problemáticos” que podem passar e que perturbam toda certeza, diluindo a tradição; dar lugar, por meio de movimentos- atitudes de Ensino, aos acontecimentos – ao aparecimento de um Aprender, uma das expressões de um pensamento sem imagem que transcende qualquer disciplina.

Aprender é fornecer a oportunidade da conectividade; a rigor, a didiscência é ensinar aprendendo a se auto-alfabetizar e ao mesmo tempo é aprender ensinando a se reeducar. Assim, a didiscência conectiva pode ser alcançada a partir de uma atividade de ensino com audiovisual que seja coerente com o discurso do professor e facilite a compreensão dos alunos, estimulando o gosto de todos pela comunicação, pesquisa, arte e a percepção da própria cultura escolar.

Os princípios de sequenciação da práxis em Freire, segundo Rossato (2010, p. 964), se estabelecem a partir da “[...] teoria como um conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que, num segundo momento, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar esta mesma realidade. É uma síntese

entre teoria-palavra e ação.” Assim, podemos considerar que os fundamentos da didática e da conectividade estão na integração dos atos educativos com a vida, na coerência entre palavra, teoria e ação: “A educação toma um sentido pleno quando estabelece uma relação entre a vida, a voz, e o pensamento do educador.” (ROSSATO, 2010, p. 965)

Pesquisadores da Universidade de Genebra, na Suíça, definiram, na obra *Genêros orais e escritos na escola*, que a sequência didática (SD) é tida como a ordem das articulações estratégicas em diversos ambientes discursivos, especialmente nos espaços escolares. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 82) destacam que a SD é “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de gênero textual oral ou escrito [...]”, que orientará o conjunto de atividades didático-pedagógicas que o professor proporcionará para estimular a capacidade de busca do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades de expressão oral e escrita dos discentes. O modelo da sequência didática, para ser organizado (e coerente, no sentido freiriano) em sala de aula, se materializa na conectividade de conteúdos e gêneros: textuais, orais, escritos, com outras questões envolvidas na produção virtual, de áudio e vídeo. Nessas experiências escolares detalha-se a coerência didática da aprendizagem audiovisual.

No artigo *Pedagogia de projetos e integração de mídias*, Almeida e Prado (2003, p. 6) enfatizam o princípio da coerência metodológica:

[...] cabe ao professor elaborar projetos para viabilizar a criação de situações que propiciem aos alunos desenvolverem seus próprios projetos. São níveis de projetos distintos que se articulam nas interações em sala de aula. Por exemplo, o projeto do professor pode descobrir estratégias para que os alunos construam seus projetos tendo em vista discutir sobre uma problemática de seu cotidiano ou de um assunto relacionado com os estudos de certa disciplina, envolvendo o uso de diferentes mídias disponíveis no espaço escolar.

A indicação de coerência metodológica⁶⁸ na alfabetização, em Freire, é trazida por Barreto (2015, p. 6) quando reflete sobre a ideia do “círculo de cultura” como forma de tornar real a sequência didática da aprendizagem coletiva e da construção coletiva do conhecimento: “[...] não se trabalha com pessoas isoladas: o grupo assume a responsabilidade de sua aprendizagem. Todos aprendem com todos.” Nos termos de Gadotti (GADOTTI, 2016, apud MAFRA, 2016, p. 19), “a educação tornou-se comunitária, virtual, multicultural e ecológica e a escola estendeu-se para a cidade e o Planeta. Hoje se pensa em rede, pesquisa-se em rede, trabalha-se em rede, sem hierarquias.” Para Mafra, o conhecer é autotransformar-se

⁶⁸ BARRETO, Vera Lúcia Queiroga. Paulo Freire e a alfabetização. (2015). Disponível em: http://www.itd.org.br/img/capacitacao/3a_capacitacao_itd_2011_bases_epistemologicas_freireanas_para_a_alfabetizacao_de_jovens_e_adultos_19/CAPACITACAO_19_2013-04-11_17-16-16.pdf. Acesso em: 22 dez. 2016.

modificando e/ou reproduzindo o mundo, isto é, trata-se da coerência da conectividade para a aprendizagem dialógica emancipadora em que se estabelece a conexão intencional entre arte, ciência e política para a transformação social.

2.1.5 Diálogo

A conectividade (DOTTA, 2009) se alimenta e resulta em diálogos igualitários, ou seja, dialogicidade na sala de aula entre professores e alunos; ela também oferece propostas para a construção de ações dialógicas que visem à humanização das pessoas, à transformação de relações de opressão em relações democráticas, de diálogo e solidariedade, de amor ao próximo, ao mundo e à vida. Nessa pedagogia dialógica professores e estudantes transformam-se a si mesmos, uns aos outros e transformam suas práticas. (ROMÃO, 2002)

Entendemos que a aprendizagem dialógica pode fomentar a problematização e a colaboração. Isso enfatiza a necessária co-participação dos sujeitos no ato de compreender e atribuir significados a suas práticas ao elaborar projetos político-pedagógicos nas escolas, e implica saber compor espaços em que tanto docentes quanto discentes aprendam, empregando metodologias ativas e colaborativas. Percebemos que projetos democráticos de ensino com audiovisuais se harmonizam com a concepção de pedagogia dialógica freiriana quando se sabe aproveitar os momentos em que os “[...] sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração [...]” (FREIRE 1987, p. 96)

As escolas que se comprometem com a pedagogia dialógica, em ter espaços para conversar e não para calar os diálogos sobre o cotidiano, tenderão a considerar o princípio da conectividade de Paulo Freire, especialmente quando se consegue, em sala de aula, construir diálogos igualitários e de solidariedade no processo de interação social entre os diversos atores escolares. O fato é que a rede de ensino com audiovisual valoriza e possibilita o diálogo para a convergência dos conhecimentos escolares, da comunidade e o científico, e colocam seus atores na situação de protagonistas das mudanças dentro de sua comunidade e num contexto global. (HARDAGH, 2017)

Segundo a enciclopédia Wikipedia⁶⁹, o conceito de aprendizagem dialógica tem sido associado a contribuições de várias perspectivas e concepções, tais como a teoria da ação dialógica (FREIRE, 1970), a abordagem da investigação dialógica (WELLS, 1999), a teoria da ação comunicativa (HABERMAS, 1984) e o *self* dialógico (SOLER, 2004). Além disso, concepções dialógicas evoluíram a partir da investigação e da observação de como as pessoas

⁶⁹ Dialogic learning. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Dialogic_learning . Acesso em: 22 dez. 2016.

aprendem dentro e fora das escolas, ao agir e aprender livremente, quando é permitido. (FLECHA, 2000)

Nesse ponto, o livro *Comunidades de aprendizagem*, das pesquisadoras Mello, Braga e Gabassa (2012), introduzem a ideia de transformar as escolas em comunidades dialógicas de aprendizagem, mostrando a importância e a necessidade de se fazer um esforço para romper os preconceitos e, pelo diálogo, chegar a um consenso em relação às atuais políticas públicas. As autoras estabeleceram a premissa com essa aprendizagem e elegeram uma base teórica de comunidades de aprendizagem a sete princípios que especificam os conceitos quanto a sua importância aos diálogos na escola:

1. Diálogo igualitário – A história tem-nos mostrado que as relações desiguais servem apenas para estabelecer ideologias que privilegiam alguns e exploram outros: machistas, classistas, racistas, entre outras. Somente quando nos comunicamos com sujeitos de mundos muito diferentes dos nossos e com os quais não compartilhamos ideias é que essas relações se ampliam e melhoram as reflexões, surgindo novas possibilidades;

2. Inteligência cultural – Serve para nortear os educadores para agirem da melhor maneira possível e garantirem a máxima qualidade de aprendizagem para todas as pessoas. Quando alguém não aprende na escola é porque não está interagindo, ou seja, está desconectado do grupo no qual está inserido. Às vezes a interferência por parte do professor é necessária para que volte a se intensificar e a se diversificar as interações com o grupo, favorecendo sua própria aprendizagem;

3. Transformação – Ao darem enfoque à transformação da conectividade grupal pela comunicação, classificam e explicam a ação dos seres humanos sobre o mundo em quatro tipos de ação: teleológica; normativa (ou regulada por normas); dramática e comunicativa.

4. Dimensão instrumental da aprendizagem – Historicamente o conhecimento acadêmico tem sido utilizado para estabelecer muros antidialógicos e degraus hierárquicos entre as pessoas na sociedade moderna. Inicialmente, nega-se, especialmente às camadas populares, seu pleno acesso e depois se utiliza de sua falta de preparo para perpetuar o domínio de grupos e delimitar muito bem os capazes dos incapazes; em contrapartida, a formação progressista e humanista peca quando supervaloriza o excesso de diálogo, mesmo que esse não seja produtivo nem tenha conteúdo;

5. Criação de sentido – A sociedade está se tornando cada vez mais informatizada e as pessoas cada vez mais individualistas, solitárias e sem sentido na vida. O dinheiro e o poder conduzem a vida das pessoas, praticamente tornando-as um produto da evolução técnica. A escola deve ser um espaço para conversar e não para calar, com os diálogos do cotidiano construindo uma comunicação igualitária;

6. Solidariedade – A solidariedade é um elemento de aprendizagem dialógica, desde o momento em que ocorre a interação entre as pessoas até quando ocorre, porventura, a exclusão social de uma pessoa;

7. Igualdade nas diferenças – As escolas devem respeitar a diversidade cultural sem abrir mão das competências necessárias para o desenvolvimento dos sujeitos.

Segundo as autoras, a igualdade de diferenças nos permite entender que o processo educativo não depende somente dos profissionais da educação, mas também do conjunto de pessoas e contextos que crianças, jovens e adultos vivenciam. Além, destes pilares de aprendizagens, elas apresentam a extensão do tempo de aprendizagem que propõe a criação de atividade em espaços extraclasse nos quais os estudantes realizam atividades, acompanhados por voluntários (professores, familiares e demais pessoas da comunidade). A proposta defendida pelas autoras, indica que as atividades extraclasse acontecem diversos espaços escolar para ter um caráter instrumental e de apoio às tarefas escolares, visto que deve ser observada a aprendizagem de todos, especialmente dos estudantes com maiores necessidades educativas.

A questão crítica na análise da obra das autoras é transformar a escola em comunidades de aprendizagem, cabendo reflexão e questionamento das vivências na escola “desconectada”. Isso porque sabemos que muitos professores, para se manterem, precisam trabalhar em mais de uma escola, enfrentando jornadas duplas ou até triplas; sabemos que não é tarefa fácil para professores manter alunos tranquilos em sala de aula, e os embaraços seriam ainda maiores se esses estudantes souberem que essas pessoas são voluntárias e que não estão preparadas para participar de atividades extraclasse. Além disso, sabemos também que a instituição escolar não pode supor que a família fará aquilo que cabe à escola executar. Essa parceria, para dar certo, precisa ter uma junção de intenções.

Mafra (2016, p. 174) argumenta que em toda teoria dialógica da ação os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração, pois ao

[...] ler um livro ou ler o mundo das coisas (vivas e não vivas), não estamos dialogando com elas, conectando-nos com outros saberes e/ou desconectando-nos (rompendo) de outros? [...] É nessa perspectiva mais ampla do diálogo como categoria de conhecimento que Freire aporta a sua teoria. Sob o seu olhar, o conhecimento é concebido tanto como resultado do ato de aprender como do ato de ensinar. Ainda que possamos distinguir especificidades em cada um desses momentos, eles não são dicotômicos, mas, dialéticos.

Dado o fato de que a educação dialógica se constrói como ato comunicativo, fomentador da problematização, da mesma forma a co-laboração, “[...] como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação.” (FREIRE, 1987, p. 166)

É nesse debate que destacamos a eficácia da dodiscência conectiva neste nosso estudo, estabelecendo que tanto docentes quanto discentes devem se relacionar em interação, colaboração e coerência ao aprender a escutar o lado crítico e a entender o lado amoroso da liberdade de aprender.

2.1.6 Dodiscência

Mafra faz um estudo do neologismo da palavra do-discência, mencionada na obra *Pedagogia da autonomia*, informando que não há tradução para a língua portuguesa, porém, indica o processo de origem linguística: sua fonte epistemológica é a palavra russa *obuchenie* que significa, ao mesmo tempo, o processo e o ato de ensinar-aprender.

E lembra a definição do próprio Freire (2004, p. 28, apud MAFRA, 2016, p. 121): “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]”, o que enfatiza a ideia de que o que de fato ocorre no ato educativo é a simultaneidade da aprendizagem e do ensino na docência e na discência, portanto, na do-discência. Por isso, a conectividade é o ato de ensinar do professor e a ação de aprender dos alunos - ou vice-versa - em meio à interação, à intersubjetividade.

Simões (2013) complementa que o neologismo da dodiscência apresentado por Freire contraria o processo de construção do conhecimento pelo fato de que, nele, a ação de aprender precede a de ensinar, dado que o ensinar exige o aprender, num ato solidário que respeita e reconhece o outro como parceiro na busca do conhecimento, em que os saberes que medeiam as práticas educativas representam e perfazem o ciclo gnosiológico.

O ato pedagógico freiriano está representado de modo integrado no ciclo gnosiológico do educador-aprendente, o momento em que o educador cria novos conhecimentos, a partir de um conhecimento velho, conforme enuncia o próprio Paulo Freire (2007, p. 28):

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "do-discência" – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.

Veer e Valsiner (2009, p. 356) avaliam que

[...] Vygostki apresentou o conceito “desenvolvimento cognitivo” numa palestra no Instituto Defectologia Experimental Epstein, em Moscou, 17 de março de 1933 [...] estrutura do processo em desenvolvimento cognitivo, incluía o contato relevante entre ensino/aprendizagem escolar (*obuchenie*) (...)

[...]

O termo russo *obuchenie* pode ser traduzido como “ensino”, “aprendizagem” e “treinamento”. [...] o termo basicamente no contexto escolar e tinha claramente em mente o ensino e aprendizagem de capacidades metacognitivas. Evitamos, portanto, usar o termo “treinamento”, dando preferência a “ensino”, “aprendizagem” e, as vezes, “escolaridade” (op. cit., p.357, grifos dos autores)

Outra interpretação, de Daniels (2003, p.21), ao termo *obuchenie* o referem [...] “como “ensino”, pode, de fato, ser usado para as atividades tanto de alunos como de professores, implicando um processo bilateral de ensino-aprendizagem, uma transformação mútua de professor e aluno.” Cabe explorar esse paralelismo conceitual, o que pode ser feito a partir da referência da Teoria da Atividade, na qual o processo educativo se embasa na conexão de aprendizagem por três gerações de teóricos marxistas:

a) primeira geração – concentra-se nos trabalhos de Vygotski, estabelecendo o conceito da atividade como mediação triangular que relaciona sujeito, objeto mediado e artefatos materiais e culturais;

b) segunda geração – baseia-se na formulação de Leontiev, estabelecendo o conceito de atividade na interface entre ação coletiva e ação individual.

c) terceira geração – emprega a teoria do ensino desenvolvimental proposta por Davydov, estabelecendo que todas as ações do professor em atividade de ensino consistem em ensinar os alunos a pensar, mediante um crescimento cognitivo que impulse e gerem desenvolvimento cultural de uma pedagogia baseada na transmissão científica ou não, a ensiná-los.

Na perspectiva freiriana, a “do-discência” é, fundamentalmente, processo de conectividade ensino-aprendizagem que significa: ato ou ação de aprender ensinando; envolve em ação comunicativa (dialógica) e em práticas colaborativas que unem teoria e prática (práxis) educandos e educadores, que se motivam uns aos outros, que ensinam a si mesmos e a outros; é a ação pedagógica de quem ensina, ao mesmo tempo em que aprende, sobre um

determinado conhecimento; ou aquele que organiza a produção dos conhecimentos pré-existentes (docente) coparticipando da aprendizagem dos aprendizes (discentes) e do seu próprio processo de aprender.

A perspectiva eminente conectiva e dialógica da didiscência ganha contornos claros na fala de Freire (2007, p.113) que afirma que “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.” Tal afirmativa expande o que se pode entender sobre didiscência conectiva, pois este termo abre perspectiva para se re-inventar ou inovar criativamente as atividades de ensino e de aprendizagem.

É nesse sentido que a didiscência conectiva se propõe à liberdade e à alegria nas salas de aula. Mafra (2007; 2016), ao apresentar a conectividade educacional, afirma que somente quando houver nas escolas práticas de uma atividade com objetivos pedagógicos (de formação) é que viveremos a era da conectividade na sociedade da informação, do interculturalismo e do multiculturalismo. Em sua tese de doutorado, de 2007, o autor analisa o projeto emancipatório de Freire:

Para nós, a conectividade é, portanto, uma espécie de categoria nodal e epocal de nosso tempo, que claramente tem centralidade na vida e na obra do educador. Em torno dela, orbitam outras categorias valorativas e epistemológicas - admiração, amorosidade, criticidade, concretude, curiosidade, inacabamento, incompletude, inconclusão, diálogo, emotividade, encantamento, esperança, espontaneidade, informalidade, ingenuidade, inquietação, intuição, inventividade, lealdade, ludicidade, ousadia, solidariedade, teimosia, totalidade - as quais, transdisciplinarmente, foram entrelaçadas. (MAFRA, 2016, p. 245)

Podemos evidenciar a didiscência conectiva quando professor e alunos se comprometem, ao interagirem em atividades pedagógicas, a se renovarem; da mesma maneira, a didiscência conectiva representa, em síntese, aquele tipo de ação pedagógica que se aprende na práxis educativa e que atende aos princípios técnicos do aprender e do ensinar conforme teorizados por Freire (2007, p. 141): “[...] aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.”

Evidenciar interrelações de conectividade em atividades de ensino didiscentes visa fornecer à estrutura cognitiva dos aprendentes novas concepções sobre a aprendizagem ativa e serve para descobrir novas referências e informações. Assim, parece-nos de suma importância, na sociedade contemporânea, que educação “conectada”⁷⁰ se estabeleça nos ambientes escolares de aprendizado a fim de garantir o funcionamento das técnicas colaborativas e de

⁷⁰ A educação conectada trabalha com a premissa de que, para ser professor de Artes, o profissional docente necessita adequar sua prática artística, comunicativa e cibernética às produções culturais e às atividades de pesquisa e formação do mundo contemporâneo. (PIMENTEL, 2011)

garantir a base do binômio qualidade e equidade, junto aos discentes e docentes, na educação básica.

Segundo Sobrinho, Oliveira e Costa (2006, p. 5),

Os padrões mínimos de funcionamento das escolas expressam a presença de um conjunto de insumos e condições necessárias para a realização das atividades escolares – instalações físicas, equipamentos, recursos pedagógicos, recursos humanos, currículo e gerenciamento.

Nesse contexto, a natureza da atividade ensino é um produto da conectividade teórico-metodológica estabelecida em sala de aula pelos e entre os discentes. Cabe ao professor organizar um trabalho pedagógico que propicie a conectividade entre a teoria explanada e debatida em sala de aula e alguma prática interessante, ou seja, o principal objetivo que se espera do professor contemporâneo é o de construir atividades educativas que possam, além de conectá-lo com os alunos na apropriação de conhecimentos teóricos e práticos, também explicar a realidade, permitindo o desenvolvimento do pensamento sociocultural crítico.

Entendemos que a didiscência conectiva se aproxima muito do que Salvador (2000) chamou de aprendizagem por descoberta. Segundo ele, na aprendizagem por descoberta o uso da didiscência tende a estabelecer um meio para que o aluno receba os conteúdos que deva aprender e que o professor organiza ensinar o processo de aprendizagem e a estrutura em torno da dimensão das práticas pedagógicas.

Nessa expectativa, a conexão didiscente é de conservar as relações que facilitam o conhecimento inovador prático e a comunicação criativa nos ambientes de aprendizagem protagonistas que vão além da sala de aula.

2.1.7 Protagonismo

O termo “protagonismo” tem sua origem etimológica na Grécia Antiga: provém do prefixo *proto* - aquilo que vem primeiro, antes, na frente -, e *agon*, que significa ato ou ação de fazer acontecer, mais o sufixo “ismo”, que denota teorias, sistemas ou princípios.

Estes conceitos buscam reconhecer e organizar as experiências de protagonismo pedagógico tanto de profissionais docentes quanto dos discentes, reconhecendo-os como agentes de transformação de suas comunidades e de construtores ativos da formação escolar.

Na releitura da experiência social do protagonismo juvenil proposto no PCNEM (2000), Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p. 413) esclarecem que o “protagonismo dos jovens/alunos é um conceito passível de diferentes interpretações e, além disso, imbrica outros

conceitos igualmente híbridos, como participação, responsabilidade social, identidade, autonomia e cidadania.”

As próprias normatizações das DCNs (2013) indicam que é necessário fazer a leitura da conjuntura social em que os estudantes vivem, respeitando a diversidade, a fim de democratizar e melhorar as relações existentes no contexto escolar. Quando os aprendizes são estimulados a elaborar projetos audiovisuais, acabam se tornando protagonistas e porta-vozes do meio em que convivem, interpretando diversos saberes e contribuindo para que novas experiências sociais prévias dos educandos sejam consideradas na formação das atividades artísticas e comunicativas em ambientes escolares.

Para fundamentar esse entendimento da pluriculturalidade artística e comunicativa é necessário reconhecer que a metodologia dialógica freiriana propõe a formação do discente para ampliar a cultura escolar, nessa perspectiva, promover a conectividade educacional que assegura a consciência crítica transformadora da realidade escolar e abole todo o tipo de abuso da autoridade já comentada anteriormente.

A obra de Freire e Shor (2000), *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, debate a eficácia da conexão propiciada pelo protagonismo pedagógico e destaca que tanto docentes quanto discentes devem apresentar momentos de interação, aprendendo a escutar o lado crítico e a entender o lado amoroso de aprender em regime de intercâmbio de culturas e subjetividades.

Assim, decorre daí em conceituarmos conectividade protagonista⁷¹, em que se busca “[...] dar poder, ativar a potencialidade criativa, desenvolver a potencialidade criativa do sujeito e divinizar a potencialidade do sujeito” (FREIRE; SHOR, 2000, p. 11). A didiscência protagonista postula outra contribuição teórica freiriana: a do *empowerment*. Complementando esse raciocínio, Freire diz que *empowerment* está muito ligado às transformações experimentadas socialmente e que envolvem diversidade de experiências, construção sociocultural e obtenção de poder político. Para reforçar e ampliar esse debate sobre protagonismo e conectividade no trabalho pedagógico do professor, os autores dizem que quando na atividade pedagógica, se consegue transformar as novas linguagens em atividades práticas, os benefícios à formação serão palpáveis:

Em sala de aula os modelos criativos para o estudo de temas acadêmicos também exigem que o professor seja um artista. [A evidência de] reformulação do conhecimento acadêmico para que ele abranja a posição subjetiva dos alunos requer muita imaginação por parte do professor. [Visto que toda] ruptura criativa da

⁷¹ Chamamos de conectividade protagonista atividades artísticas e comunicativas em que professor e alunos transformam os espaços educativos em verdadeiros projetos sociais pioneiros na própria comunidade escolar.

educação criativa é um momento tão estético quanto político, porque exige que os alunos re-percebam sua compreensão anterior e que, junto com o professor, pratiquem novas percepções como aprendizes criativos [...] a sala de aula é um palco para representação, tanto quanto um momento de educação. Ela não é só palco de uma representação e não é só um modelo de pesquisa, mas também um lugar que tem dimensões visuais e auditivas. (FREIRE; SHOR, 2000, p.142)

De acordo com Guareschi (2010, p. 432), o importante não é somente “[...] dar o sentido de poder a alguém em que o sujeito “recebe” de outro algum recurso, mas ativar a potencialidade criativa de alguém, como também de desenvolver e potencializar a capacidade das pessoas.”

Em 1989, Paulo Freire foi entrevistado ao vivo, respondendo a perguntas de jovens ouvintes feitas por telefone, num auditório do programa Matéria Prima, da TV Cultura⁷², apresentado por Serginho Groisman. Naquele momento, Freire destacou os dois princípios do empoderamento juvenil, tão explorados no conceito do menino-conectivo, quando proferiu: “Não deixem morrer em vocês os jovens que estão sendo e os meninos e meninas que vocês foram”; num segundo momento, disse: “Não permitam matarem em vocês a curiosidade permanente diante do mundo.” Ao despertar o empoderamento, Freire estabeleceu um eixo que une a tomada da consciência com a liberdade, conferindo um determinado poder às pessoas e grupos. Os próprios sujeitos-agentes ao agirem são capazes de transformar as relações sociais, levando-as da liberdade à libertação. (GUARESCHI, 2010)

Os ideais educativos de Freire e Shor são retomados quando comentam sobre a liberdade de aprender e escutar num diálogo democrático em sala de aula, ou sobre projetos integrados que induzem ao protagonismo, ao apresentarem o argumento da reaprendizagem:

A autoridade do educador reside em muitas coisas, mas o conhecimento padronizado é, certamente, um de seus pilares. Se o professor dialógico anuncia que re-aprende o material em classe, então o próprio processo de conhecimento ameaça a posição do professor. Isto é, aprender é uma atividade social que por si só refaz a autoridade. Neste caso, a autoridade é a forma do conhecimento existente, assim como do comportamento regente do professor. (FREIRE; SHOR, 2000, p.126)

Essa mesma ideia de Shor e Freire pode ser compartilhada na aprendizagem ativa e no método dialógico de ensino que estão situados na pedagogia de *empowerment*. Em torno do debate sobre o protagonismo docente, os autores chegam a questionar: “[...] o professor é uma espécie de acendedor de lampiões? Entra numa sala de aula, ilumina, como se acendesse um interruptor de luz, e depois sai com a missão cumprida [...]” (op. cit., p.134), para, logo à frente, considerarem que não existe auto-emancipação nessa situação:

⁷² TV Cultura. Paulo Freire entrevistado no programa “Matéria Prima” da TV Cultura, Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3218>. Acesso em : 28 nov. 2015.

[...] mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar a liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista. (op. cit., p.135)

A dodiscência conectiva protagonista é alcançada quando uma atividade de ensino proposta pelo professor gera compartilhamento de ideias e implementa uma ação na prática, então dizemos que o professor conseguiu atingir o ponto da colaboração pedagógica.

Na aprendizagem formal dodiscente, quando o professor consegue implementar um novo direcionamento ou uma nova releitura da comunicação e da estética, destacando a importância do ato de se conhecer e de se fazer em ambientes escolares, podemos dizer que conseguiu adequar esses conteúdos para serem aplicados em programas de rádio e em produções de vídeos, atendendo a demanda da cultura escolar, conseguiu atingir a própria dodiscência conectiva no ensino com audiovisual.

2.2 Conectividade da prática audiovisual

Ao procurarmos demonstrar a potência teórica da conectividade e da dodiscência no debate pedagógico, construímos um elo que conecta práticas pedagógicas e tecnologias audiovisuais, estabelecendo, assim, uma práxis educativa freiriana. Parafraseando Freire (2007, p.21) metaforicamente, toda alfabetização audiovisual é uma articulação da prática e do método pedagógico, dado que “[...] aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra.” A palavra (a linguagem audiovisual) que se diz, pode transformar o mundo (a revolução tecnológica) e a palavra viva (o audiovisual) é o resultado do diálogo existencial, que expressa a estética e elabora a comunicação e a colaboração no mundo em que vivemos.

É no conceito de práxis que se articulam a dimensão prática da atividade pedagógica à dimensão teórica (método pedagógico audiovisual) e que as questões do saber de experiências e do saber fazer se implicam mutuamente, favorecendo o aparecimento de novas práticas pedagógicas que possam incluir o ensino com audiovisual em sala de aula e pondo em prática ideias teorizadas ou projetos político-pedagógicos inspirados na pedagogia freiriana.

Veiga (2008, p. 16), define o conceito de prática pedagógica como sendo “[...] a prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos.” O autor propõe que o termo pode ser utilizado no contexto da teoria de ensinar e aprender (dodiscência), simbolizando um conjunto de ideias sistematizadas, dos quais inter-relacionam com ensinar do professor e aprender do aluno, como também conhecimento da prática de ensinar, de elaborar ou de transformar o aprendizado.

Para esse autor, a prática pedagógica é uma atividade que justapõe a teoria de ensinar e a prática de aprender, que justapõe a teoria de ensinar e a prática de aprender, pois o que

[...] distingue da teoria é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual ela atua, dos meios ou instrumentos com que exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Sua finalidade é a transformação real, objetiva, de modo natural ou social, satisfazer determinando necessidade humana. [A] teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas encontram-se em indissolúvel unidade. Uma depende da outra e exercem uma influência mútua, não depois da outra, mas uma e outra ao mesmo tempo. (op. cit. p.17)

Escobar (2010, p. 66) procura ampliar o conceito da práxis considerando que

[...] é preciso admirar a prática para desenvolver um exercício da abstração e descobrir o vínculo dialético entre conceito e prática: é a prática que dá fundamento ao conceito que emerge da prática como reconstrução racional dos dados conhecidos da realidade, e regressa à prática, penetra nela, conhecendo-a melhor para melhor poder transformá-la.

Um dos aspectos importantes, para este trabalho, é explicitar como produzir práticas pedagógicas audiovisuais permitindo aos educandos experienciar a criação artística e comunicativa de processos estéticos e criativos de produção em cinema, rádio e internet, e de diferentes pontos de vista, no âmbito do tempo-espço escolar. Grande parte das pesquisas no ensino com audiovisual cita ou faz referência ao desenvolvimento do Projeto Cineclubes nas Escolas como prática pedagógica artística que permite ao educador vivenciar e construir, em sala de aula, possibilidades comunicativas e, partindo delas, tratar dos vários temas curriculares. De acordo com a teorização pedagógica de matriz freiriana, podemos considerar outras práticas docentes: a educativa⁷³, a da liberdade⁷⁴ e a bancária⁷⁵, visto que elas ampliam o uso prático do audiovisual na escola e possibilitam a formação docente a interagir com o sistema escolar no exercício de atividade profissional pedagógica e ainda procura a evitar a opressão e inibição criativa comunicativa promovendo uma democratização da comunidade escolar.

⁷³ Segundo o Portal Educação: A prática educativa é algo mais do que expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertencem por inteiro, mas um traço cultural compartilhado, assim como o médico não possui o domínio de todas as ações para favorecer a saúde, mas as compartilha com outros agentes, algumas vezes em relação de complementariedade e de colaboração, e, em outras, em relação de atribuições. A prática educativa tem sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar e, além disso, é devedora de si mesma, de seu passado. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/o-significado-depraticas-pedagogicas/25705>. Acesso em: 22/10/2017.

⁷⁴ Freire (2015, p.12) conceitua a Educação como prática da liberdade: “educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério —isto é, quando as toma por sua significação real — se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação”.

⁷⁵ Freire diz que (2007, p.80) a “prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade”.

O pensador brasileiro evidencia que o discurso teórico e o método expositivo, por si só, não são capazes de sustentar a prática, mas sim o contrário. Essa percepção é tão verdadeira que podemos afirmar que a teoria sem prática é inócua e vazia, enquanto a prática, destituída de fundamentos, é pura improvisação, espontaneísmo. Vivenciar a prática educativa é saber reconhecer que a ação do educador é a de proporcionar aos educandos as condições necessárias para que ocorra a superação da consciência ingênua à consciência crítica é necessária a mediação pelo conhecimento, num processo de tensão dialética e liberdade.

Como afirmava Freire (1994, p. 109),

A prática educativa implica ainda processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade, cuja exacerbação, não importa de qual delas, não pode ser aceita numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciabilidade. (FREIRE, 1994, p. 109)

O objetivo de concretizar práticas pedagógicas democráticas em ambiente de liberdade educativa é favorecido pelas experiências artísticas e comunicativas do ensino com audiovisual, e tem merecido destaque nas pesquisas sobre as múltiplas dimensões dos processos de formação: cognitiva, corporal, afetivo, social, assim como na melhoria e aperfeiçoamento das práticas educativas em cursos de formação de docentes.

Segundo Moreira (2010, p. 282), no *Dicionário Paulo Freire*, o alicerce do educador é salientar a importância de “[...] refletir e aperfeiçoar permanentemente a prática educativa mediante um diálogo intenso e aberto com os educandos, tecendo uma análise crítica da própria realidade e da autonomia dos educandos.” Essa autonomia pedagógica – que em boa medida se vale de uma boa dose de autonomia curricular, com a interrelação / integração / conexão de saberes disciplinares –, potencializada por disciplinas que se utilizam de meios audiovisuais, é que se pretende valorizar na educação básica escolar. Produzir atividades artísticas e comunicativas favorece o aprimoramento dos processos de aprendizagem da linguagem e das diversas expressões estéticas como cinema, vídeo, rádio e internet; elas podem ser concebidas e utilizadas como instrumentos didático-pedagógicos para o estudo de diferentes áreas do conhecimento, dada sua capacidade de estabelecer dialogicidade na medida em que expressam e incorporam à realidade escolar – recriando a cultura escolar – a cultura social contemporânea.

Nesse contexto escolar, a chamada prática pedagógica bancária precisa ser enfrentada. Freire salientava que não se deve desestimular a capacidade do educando de se desafiar e de se arriscar, porque isso o torna um sujeito passivo. Reprimir a curiosidade e o poder criador dos educandos resulta numa espécie de anestesia intelectual, num constante ato de alienação da

realidade escolar, das conexões da leitura e da escrita, da interpretação textual, da compreensão linguística, entre outras, propiciando o déficit de atenção estudantil. A prática da educação bancária reforça as práticas e atitudes que refletem a sociedade opressora em seu conjunto, na medida em que opera em meio às seguintes polarizações:

a) o professor ensina, os alunos são ensinados; b) o professor sabe tudo, os alunos nada sabem; c) o professor pensa para si e para os estudantes; d) o professor fala e os alunos escutam; e) o professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados; f) o professor escolhe, impõe sua opção, os alunos submetem-se; g) o professor atua e os alunos tem a ilusão de atuar graças à ação do professor; h) o professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos – que não foram consultados – adaptam-se; i) o professor confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, que ele opõe à liberdade dos alunos; j) o professor é sujeito do processo de formação enquanto que os alunos são simples objetos dele. (FREIRE, 1979, p. 41)

Freire (2007, p. 78), ao descrever a libertação como umas práxis em que se prioriza "[...] a ação e reflexão dos homens no mundo para transformá-lo [...]", propõe para a educação uma prática libertadora, bem diferente da bancária, em que a dominação acaba formando um homem isolado, desligado da realidade do mundo. A ideia freiriana da prática libertadora pode ser entendida como a ascensão da identidade cultural audiovisual escolar.

Nas escolas, inserir um novo componente curricular, por exemplo, de ensino com audiovisuais (da Artes, da Comunicação e da Cibernética) pode estimular práticas libertadoras, valorizando a apreciação artística, ampliando a percepção dos vários tipos de linguagem. Atividades curriculares do ensino de audiovisuais fazem com que docente e discentes concretizem práticas coletivas e democráticas, articulando o desenvolvimento da didascência (aprender e ensinar) a partir da produção conjunta de programas de rádio e TV, ou filmes artísticos, promovendo a formação com práticas pedagógicas ativas e reflexivas.

A prática pedagógica reflexiva é aquela enunciada por Paulo Freire: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” Isso significa que o processo de conscientização se desenvolve na medida em que as pessoas discutem e enfrentam, em conjunto, coletivamente, problemas comuns. Os seres humanos se educam uns aos outros e, mutuamente, ensinam-e-aprendem por meio de um diálogo mediatizado por um mundo de vivências e de intercâmbios culturais entre grupos sociais e comunidades diferentes, mas nunca desiguais.

Para ampliar, nas sociedades contemporâneas cada vez mais mediadas por tecnologias da comunicação e da informação, essas vivências culturais, necessita-se do aporte (e mesmo da invenção) de metodologias de ensino com uso de audiovisual. Metodologias a partir das quais

docente e estudantes possam trabalhar lado a lado na elaboração de textos, produtos filmicos etc., no cultivo da cooperação grupal.

O método e a prática de ensinar utilizando o ensino com audiovisual em atividades de ensino e de aprendizagem rotineiras são desenvolvidos num cenário em que se prioriza a práxis escolar. Para entender a práxis educativa freiriana, Mafra (2016, p. 149) esclarece que o [...] “método freiriano (ou teoria) é uma posição epistemológica e antropológica de duplo movimento: a) das formas e conteúdos pelos quais o conhecimento se organiza, ou seja, da sua construção; b) dos processos de apreensão social desse conhecimento, isto é, de sua reconstrução”.

É nesse reinventar das práticas de ensino, com o uso de audiovisual e o cultivo do protagonismo do discente, que se pode descobrir possibilidades de transformar o mundo. A práxis pedagógica teorizada por Freire (2005), que se baseia na dialogicidade do ato educativo, materializa as diferentes realidades culturais e propõe uma educação libertadora que se concretiza numa prática libertadora.

2.3 Epistemologia do ensino com audiovisual

Para aprofundar o debate sobre ensino com audiovisual pesquisaremos o vínculo epistemológico que existe entre “Artes” e “Audiovisual”.

Arte é o conceito⁷⁶ que articula as criações estéticas do ser humano revelando, num mesmo produto no uso criativo de recursos artísticos plásticos, cênicos, linguísticos ou sonoros e explorando as diferentes ideias, emoções, percepções e sensações humanas. De acordo com o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, de Cunha (2001), a palavra latina “*Ars - artis*”, surgiu no século XIII e significa técnica ou habilidade da atividade humana ligada às manifestações de ordem estética ou comunicativa, a arte como sendo a transformação da realidade material e cultural, da sociedade mediante um trabalho para satisfazer e abarcar a totalidade de processos artísticos e de modalidades em diferentes sistemas econômicos e culturais.

Referindo-se explicitamente à arte moderna, Lemos (2002, p. 176) estabelece sua relevância sociocultural: “[...] a arte moderna tem que fazer parte da vida social, independentemente da tradição clássica, desempenhando um papel funcional e utópico, apresentando-se como revolucionária, ajustando a construção do futuro.”

⁷⁶ YANOVER, Julian. **Conceito de arte**. O que é? Definição Significado. Disponível em: <http://conceito.de/arte#ixzz4TsgkvG5p>. Acesso em: 25 dez. 2016.

No sentido etimológico, a palavra “Audiovisual” expressa, sem perda de autonomia fonética, a justaposição gramatical do prefixo áudio (do latim *audire* – 'ouvir') com o sufixo visual (do latim *videre* – 'ver'). De acordo com o *Dicionário Houaiss* (2009), *audiovisuals* é uma palavra anglo-saxônica que surgiu em 1955, utilizada para referir, simultaneamente, os sentidos da audição e da visão, estimulando a percepção em qualquer comunicação. Atualmente, o ensino de Artes com Audiovisual é entendido como um dispositivo tecnológico humano que permite que a ligação entre sons, imagens e signos, justapostos, seja construída, e assim representando a conectividade (e daí seu uso cognitivo) que a qualifica, simultaneamente, como sistema comunicativo e artístico.

A perspectiva conceitual do audiovisual na modernidade significa a integração plena da arte com o áudio e o visual, produzindo três signos unidos ou unificados numa base de percepção simultânea. Assim, diferentes realidades sensoriais, quando utilizadas concomitantemente, harmonizam as perspectivas sensoriais visuais e auditivas, som e imagem, contrastando-as e criando diferentes significados para uma mesma percepção.

Esses sistemas comunicativos unificam conceitualmente três signos estéticos: acústico, visual e virtual, que estabelecem a base da educação audiovisual, criando um elo entre as artes de ouvir, de olhar e de imaginar. Procuramos representar no Gráfico 1 tal como os três eixos teóricos se interligam: a percepção da arte acústica com o rádio e a televisão desenvolvendo a comunicação educacional; a arte visual com o cinema e vídeo desenvolvendo a educação estética; a arte virtual com sistemas streaming na *web*, desenvolvendo educação cibernética. Vejamos:

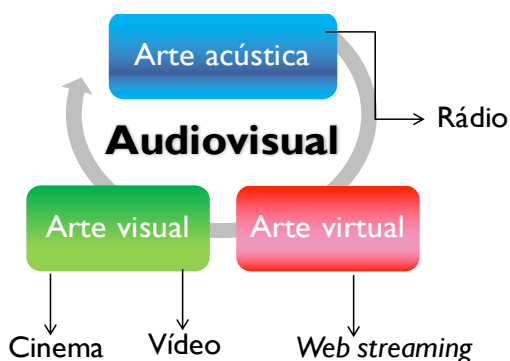


Gráfico 1 - Conceito da conectividade em Arte Audiovisual – Elaboração própria

A conectividade do ensino com audiovisual entre as artes estão sendo representadas graficamente por meio das linguagens e signos de sons, imagens e formas virtuais que qualificam a comunicação humana. Para melhorar o entendimento sobre prática pedagógica

com audiovisual na sala de aula, procuramos estabelecer nesse Gráfico 1 os sistemas perceptivos cognitivos: a arte de ouvir (*audire*) com a arte de ver (*vedere*) e a arte de imaginar (*virtuales*).

Podemos traçar um paralelo conceitual metodológico entre a percepção audiovisual e o fenômeno da “sensação”, conforme definição de Merleau-Ponty (1999, p. 25): “[...] nós acreditamos saber muito bem o que é "ver", "ouvir", "sentir", porque há muito tempo a percepção nos deu objetos coloridos ou sonoros. Quando queremos analisá-la, transportamos esses objetos para a consciência [...].”

Do mesmo modo que fizemos anteriormente, podemos também traçar um paralelo entre a percepção de Merleau-Ponty e o conceito acadêmico da “Audiovisão”⁷⁷ de Chion (1993). Chion conceitua que a metodologia do ensino é um conjunto de caminhos e estratégias de ensino que utilizam imagens e sons para integrar a percepção combinatória do sentir, do ouvir e da visão, constituindo-se, portanto, como audiovisual. Dessa maneira, consegue atrelar a base da percepção biopsicológica da audiovisualização com a percepção ativa de ouvir e olhar e a percepção passiva de ouvir, ver.

No PCNEM de 2000 o ensino com Audiovisual, Artes e Educação foi estabelecido como componente curricular que atualmente, consegue conciliar, a partir de técnicas, estratégias e práticas pedagógicas, os conhecimentos das linguagens artísticas, subdivididas como componentes curriculares: dança, música, teatro, fotografia, artes plásticas (pintura, gravura, cerâmica, escultura, xilogravura), e artes audiovisuais (cinema, rádio, vídeo e internet).

Segundo Ferreira e Silva Junior (1986), os recursos e as técnicas audiovisuais destinam-se a promover uma alta retenção de memorização na aprendizagem. Para nos ajudar a comprovar a teoria de que quando um material audiovisual é desenvolvido com o objetivo de melhorar a compreensão e a retenção de conhecimentos estimulando experiências sensoriais, pesquisamos o teórico Edgard Dale. Segundo ele, podemos comparar simbolicamente e estatisticamente as porcentagens de como as pessoas, de um modo geral, aprendem, divulgou que 1% dos entrevistados disse que aprende melhor pela arte de degustar; 1,5% pela arte de tatear (sensação tátil); 3,5% pela arte de aromatizar; 11 % pela arte de ouvir sons, e 83 % pela arte de ver imagens.

⁷⁷ Acusmática significa [...] você pode ouvir sem ver a origem do som", ou "sons vocais sem a visão de suas causas". A rádio, o disco ou o telefone (CHION, 1993, p. 62).

Como podemos perceber, a maioria das pessoas entrevistadas aprende melhor quando associa a arte da visão com a arte de ouvir, confirmando nossa teoria de que, em atividade de ensino, a arte de combinar o oral com o visual permite aumentar muito a capacidade de reter a aprendizagem. De acordo com essa estatística apresentada, podemos considerar que 94 % das pessoas entrevistadas considerariam que o vídeo, a televisão e o cinema representam a maior porcentagem no processo de ensino-aprendizagem, já que abrangem a arte de ouvir sons e ver imagens.

Edgard Dale, quando estabelece o conceito *Cone of Experience*⁷⁸, fornece um modelo intuitivo para que vários tipos de audiovisual sejam desenvolvidos e utilizados para a instrução, incluindo computador, vídeos e outras ferramentas audiovisuais na web.

Esse autor também comparou percentualmente quais os melhores dispositivos cognitivos de se aprender: 10% informaram que aprendiam melhor quando liam; 20% quando escutavam; 30% quando viam; 50% quando viam e escutavam; 70% quando falavam e discutiam, e, por fim, 90% quando dizem o que aprenderam e em seguida realizam uma síntese. Por esses dados, fica evidente que a aprendizagem se torna eficaz, lúdica e prazerosa, quando o professor agrega a um problema de ensino, o áudio e o visual, entrelaçando-os com sentimentos e discutindo em seguida os assuntos abordados. Dessa maneira, estará ampliando a capacidade de aprendizagem dos estudantes para o ensino.

De acordo com o *Dicionário Webster*⁷⁹, a palavra audiovisual, formada pela ligação das palavras áudio e visual, em educação, define o conjunto de recursos e materiais metodológicos dirigidos usados para estimular tanto os sentidos da audição quanto da visão.

Sendo assim, materiais filmicos e fotográficos, incluindo os que se divulgam na rede mundial de computadores, podem ser utilizados como um meio para instruir em sala de aula e podem mostrar que as experiências artísticas, comunicativas e cibernéticas potencializam o processo de conhecer, de se apropriar.

Nossa experiência docente permitiu aprimorar uma metodologia de ensino para a disciplina de Artes Audiovisuais, sugerida por Schneuwly e Dolz (2013), que, além de propiciar uma melhor relação entre professor e alunos, integrou, numa mesma prática pedagógica, múltiplos campos das linguagens artísticas e comunicacionais. Apresentamos, no Gráfico 2, como foi organizada a sequência didática (SD) aplicada na disciplina de Arte

⁷⁸ WIKIPEDIA, the free encyclopedia. **Edgard Dale**. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Edgar_Dale. Acesso em: 27 dez. 2016.

⁷⁹ ONLINE DICTIONARY AND TRANSLATIONS. Disponível em: <http://www.webster-dictionary.org/definition/audiovisual>. Acesso em: 27 dez. 2016.

Audiovisual, que entendemos ter resultado numa práxis pedagógica que atendeu às inquietações do cotidiano da sala de aula.

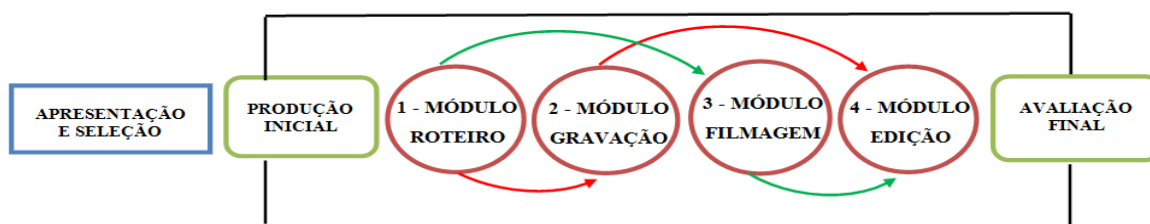


Gráfico 2 - Sequência didática da Arte Audiovisual
Fonte: Esquema adaptado - SD (SCHNEUWLY e DOLZ, 2013)

Para melhor elucidar essa sequência didática, procuramos esclarecer seus fundamentos didático-pedagógicos, nomeado Sequência Didática em Arte Audiovisual (SDAA). Na etapa da Apresentação e Seleção, o professor apresenta aos alunos *slides* de como serão implantados os projetos de comunicação.

No primeiro semestre os estudantes deverão elaborar programas de rádio e, no segundo, produzir vídeos artísticos em sala de aula. Nessa fase, o professor pode mostrar alguns exemplos de programas de rádio e de vídeos produzidos por profissionais, ou elaborados pelos próprios alunos da escola em anos anteriores (Produção Inicial) e quais foram os parâmetros utilizados para avaliar os trabalhos desenvolvidos (Avaliação). Dessa maneira, professor e alunos estabelecem quais pontos foram considerados positivos e quais poderiam ser mais bem elaborados, indicando como também serão avaliados os trabalhos a serem realizados.

É importante deixar bem claro para todos os participantes quais tipos de trabalho serão desenvolvidos, seja na programação da rádio seja na produção de vídeo, sugerindo quais são suas preferências musicais e que tipo de produção de filmes mais lhes agrada, nos diferentes projetos interdisciplinares propostos em artes audiovisuais. A intenção preliminar, nessa fase, é definir com os participantes quais insumos pedagógicos deverão ser produzidos em sala de aula. Planejar juntamente com os estudantes e propor como serão avaliados os progressos dos trabalhos elaborados faz parte das estratégias metodológicas do curso.

No trajeto desenvolvido, os envolvidos deverão seguir a série das atividades contidas nos módulos: Roteiro, Gravação, Filmagem e Edição. Tudo deverá estar registrado para posterior avaliação final, que constará da somatória de todas as atividades realizadas em sala de aula.

Os estudantes, no Módulo Roteiro, deverão detalhar tudo que planejam executar em cada tipo de roteiro audiovisual, o *script* radiofônico [Apêndice B] e o *story-line* videográfico

[Apêndice C], organizando os conteúdos a serem abordadas, incluídas as questões técnicas específicas que desejem imprimir em ambos os casos. É importante informar neste módulo os gêneros textuais, orais, escritos e cênicos que pretendem gravar, filmar e editar tais como: o local onde ocorrerá a filmagem do vídeo, o tipo de vinheta e *jingle* que será publicado etc.

No módulo de gravação radiofônica, os envolvidos deverão pesquisar individualmente e depois em grupo diversas fontes de leitura sobre a temática a ser desenvolvida nas produções radiofônicas. O importante é que nessa etapa se divulgue todo o conteúdo a ser apresentado, levando em consideração qual tipo de ouvinte se quer envolver e despertar com esse tipo de temática.

O locutor deverá fazer um treinamento prático das leituras a serem transmitidas na rádio, levando em consideração o timbre, a velocidade e a altura do som emitido, para que a comunicação seja executada com uma boa dicção na locução de textos nos diversos blocos dos programas, vinhetas e comerciais, entre outros.

Caberá ao professor se comportar como se fosse um ouvinte no estúdio da rádio, para sugerir qual a melhor distância do rosto do locutor frente ao microfone, aperfeiçoando a dicção do locutor na comunicação com seu ouvinte.

O módulo de filmagem requer recursos técnicos de uma produção audiovisual em dois componentes práticos aplicados em sala de aula: uso de câmeras e a maneira de posicionar-se frente aos planos, movimentos ou tomadas de cenas. Os equipamentos mais usados pelos os alunos são câmeras digitais e celulares.

O objetivo é compor uma sequência de imagens em movimentos de câmeras de 10 maneiras básicas: segurar a base da câmera com a mão esquerda com apoio dos braços; movimentos de câmeras: modo vertical, inclinação para cima ou para baixo, movimentos longos ou curtos em efeitos *close up* ou tomada de “ponto de vista”, entre outros; iluminação: a luz principal – a contraluz –, a luz complementar; ângulos de câmeras inversos – movimento *travelling*.

Dessa maneira, surgem três conceitos que ajuda os alunos a aprender a compor filmagens, classificados em planos aberto, médio e fechado: Planos Aberto de Ambiente: Plano Geral (PG) e Plano aberto (PA); Planos Médio de Ação: Plano conjunto (PC), Plano americano (PAm), Plano médio (PM); Planos Fechado de Expressão: Primeiríssimo Plano (PPP), Meio primeiro plano (MPP), Plano subjetivo(PS), Plano detalhe (PD), Plano fechado (PF).

Saber construir estas técnicas audiovisuais, capazes de assessorar a captação de imagens em áudio e vídeo, é a preocupação que se deve ter com as práticas pedagógicas em sala de aula, o registro da produtividade e o uso de técnicas audiovisuais.

No módulo de edição, práticas e atividades ensino se relacionam. Docente e discentes trabalham nessa etapa em cooperação na edição das imagens, concomitantemente com o som. A equipe colaborativa deve se preparar para trabalhar com um universo de certa complexidade técnica para sua execução. A proposta geral da práxis educativa é aproveitar o uso das quatro propostas tecnológicas no uso da didiscência conectiva no ensino com audiovisual na sala de aula.

2.4 Aproximação teórica-metodológica com audiovisual

O objetivo deste item é estabelecer aproximações entre a conectividade freiriana e os conhecimentos do ensino com “audiovisuais” vinculando os conhecimentos de Educação em Artes, Comunicação e o uso das Tecnologias, para ampliarmos a compreensão sobre os possíveis métodos e práticas pedagógicas audiovisuais.

Pretendemos também estabelecer relações interdisciplinares educativas de como se aprende e se ensina nas áreas de Arte-Educação, Educomunicação e suas teorias educacionais tecnológicas com a pedagogia da virtualidade e a cibereducação, estabelecidas por conectividades didiscências freirianas, conforme indicamos no Gráfico 3:

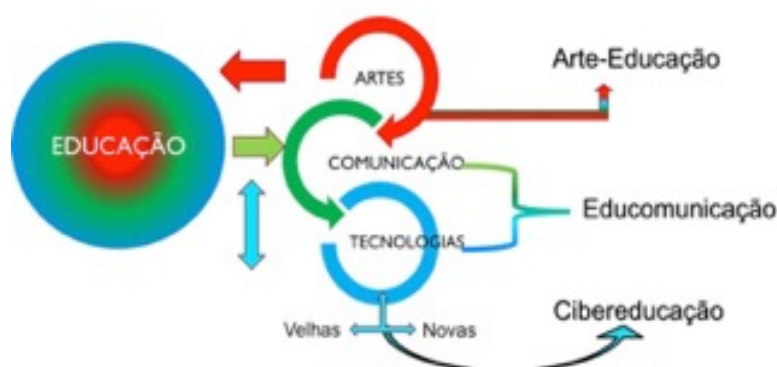


Gráfico 3 – Didiscência conetiva com audiovisual - Elaboração própria

A partir dessa representação gráfica, procuraremos orientar o debate da nossa pesquisa, apresentando os fundamentos teóricos de duas grandes áreas que influem no debate do uso pedagógico das tecnologias de ensino com audiovisuais: Arte-Educação e Educomunicação que por sua vez integra a base das tecnologias da informação e comunicação (TICs) sendo que, nomeia um novo neologismo (a Cibereducação) com as velhas e as novas tecnologias educacionais.

Salientamos que as potencialidades pedagógicas características das artes, da comunicação e das tecnologias educacionais referidas condensam o ponto central de nosso argumento: a existência de relação prática e teórica entre Arte-Educação e Educomunicação em seus fundamentos teóricos baseados no pensamento pedagógico de Paulo Freire, tendo a conectividade e a dodiscência como elemento comum.

Para se ajustar às diferentes teorias interdisciplinares de estética, comunicação e cibernética com o método pedagógico de Freire é que estabelecemos a união entre as novas práticas pedagógicas audiovisuais e as perspectivas correlacionadas dos ciclos de produção de aprendizagem dodiscentes, em sala de aula. Indicamos, a partir das frases abaixo, o vínculo que existe entre Artes, Comunicação e Tecnologias, com a ensinagem freiriana estabelecidas:

- 1) “Artes” - Ensinar exige estética e ética;
- 2) “Comunicação” - Ensinar exige disponibilidade para o diálogo;
- 3) “Tecnologias⁸⁰” - Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 2007).

Em síntese, para formar o tripé da prática pedagógica freiriana na educação é necessário, para a formação dodiscente, as relações de conectividade com as artes, a comunicação e as tecnologias (velhas / novas) presentes interdisciplinarmente em sala de aula, capacitando o professor e seus alunos sobre esses novos conhecimentos, tornando estes últimos também protagonistas em experiências e diálogos importantes no ensino com audiovisual.

2.4.1 Freire e relação com a Arte-Educação

Conceitualmente, a dodiscência conectiva de Paulo Freire e Jason Mafra se relacionam bem com o campo da Arte-Educação e com a proposta metodológica triangular defendida por Barbosa (2012) no ensino de arte. As ideias de Barbosa nos ajudam a entender melhor o que foi proposto no Gráfico 3, quando procuramos integrar a Arte-Educação com a leitura da imagem, a contextualização histórica e a criação artística.

No artigo *Histórias vivas de lutas: o encontro entre Paulo Freire, Noemia Varela, Ana Mae Barbosa e Francisco Brennand*, Azevedo (2010) estabelece como princípio fundamental o de se reconhecer a arte/educador como um sujeito histórico e social que tem importante compromisso em democratizar a Arte e sua história em uma perspectiva libertária,

⁸⁰ Sobre o conceito de Tecnologia de Vieira Pinto (2005, p. 221) diz que “a técnica configura um dado da realidade objetiva, um produto da percepção humana que retorna ao mundo em forma de ação, materializado em instrumentos e máquinas, e entregue à transmissão cultural, compreende--se tenha obrigatoriamente de haver a ciência [...] Tal ciência deve ser chamada “tecnologia”, conforme o uso generalizado na composição das denominações científicas. (Grifo do original)

nunca bancária. No artigo citado, são apresentados os autores que constituem referência para o debate que envolve arte-educação:

Dewey, Teixeira, Freire e Barbosa, embora não vá aqui me aprofundar nela, desejo apenas registrar que os estudiosos do pensamento freiriano afirmam que o próprio educador se dizia discípulo de Teixeira e este, por sua vez, estudou com Dewey, trazendo para o Brasil muitas de suas ideias, por meio da obra *John Dewey e o Ensino de Arte*. (AZEVEDO, 2010, p. 4)

Na obra lembrada na citação acima, *John Dewey e o ensino da arte no Brasil* (2012), Ana Mae Barbosa fala da importância da integração do trabalho de comunicação no ensino de Arte. Comenta, também, que a abordagem antropológica de Freire representou uma conquista objetiva em direção à democratização da educação consolidada em seu método de libertação pela conscientização e que sofreu influência de Paulo Freire quando, em Recife conversou sobre seus estudos estéticos no ensino de arte no Brasil.

Dewey construiu a teoria da arte como experiência, alegando que “[...] é a extensão do poder dos ritos e cerimônias, que une os seres humanos aos incidentes e cenas da vida, através de uma celebração”. (apud BARBOSA, 2015, p. 11)

Ana Mae Barbosa associou, em suas obras, atividades educacionais artísticas no Brasil, comenta no artigo *Paulo Freire e a Arte-Educação* (GADOTTI; BARBOSA, 1996) o percurso histórico de experiência que teve com Freire. Ela diz que Freire foi presidente da Escolinha de Arte do Recife, nos anos 50 do século passado, e juntamente com sua primeira mulher Elza Freire, uma das pioneiras da integração da Arte na Escola Pública, deu ênfase às produtivas implicações que existem entre o fazer artístico e a alfabetização.

A autora esclarece ainda que, mesmo durante o exílio, Paulo Freire e Dona Elza mantiveram um estreito contato com a Escolinha de Arte de São Paulo e que, durante o período de 1968 a 1971, ambos desenvolveram a distância pesquisas orientadas pelo próprio Freire ou pelos livros que enviava de Genova, na Itália. Nesse mesmo artigo, Barbosa (1996, p.637) afirma que

Poucos sabem que Paulo Freire esteve ligado à Arte-Educação desde os inícios de sua ação educacional. Foi presidente da Escolinha de Arte do Recife nos anos 50 e sua primeira mulher Elza Freire pode ser considerada uma das pioneiras da integração da Arte na Escola Pública, dando ênfase às produtivas implicações do fazer artístico com a alfabetização;

[...] Durante o exílio, Paulo Freire e Dona Elza mantiveram um estreito contato com a Escolinha de Arte de São Paulo que de 1968 à 1971 desenvolveu pesquisas orientadas de longe por Paulo Freire e de perto pelos livros que nos enviava de Geneve. Talvez por esta ligação com a Arte-Educação ser pouco conhecida é que tenha sido possível introduzi-lo à Universidade de São Paulo através dos trabalhos nesta área (IDEM); “[...] tenho a honra de ter sido a pessoa que pela primeira vez convidou Paulo Freire para dar uma conferência na USP, em 1980, na Semana de Arte e Ensino”.

Dessa parceria Ana Mae e Freire ministraram um curso na USP, em 1987, intitulado “Arte-Educação e Ação Cultural”, introduzindo no curso a problematização das relações entre arte e comunidade e, assim, levando à frente a proposta de articular arte-educação aos princípios ideológicos e epistemológicos defendidos por Paulo Freire em suas críticas os tecnocratas da educação brasileira. Gadotti e Barbosa (1996, p.638) dizem que um dos meios de o

[...] professor perder a credibilidade é defender ideias na sala de aula que não põe em prática com seus alunos. [A] preocupação em levar os alunos a trabalharem, exercitarem suas ideias paralelamente às ideias de Paulo Freire, de operarem a reflexão na mesma onda de frequência e dentro dos mesmos princípios defendidos pelo mestre, não foi explicitada, mas tornou-se entendida pelos alunos que descobriram que trabalharam mais do que costumavam trabalhar em outros cursos. Trabalharam obrigações análogas, entretanto, operando de maneira investigadora, reflexiva e não apenas acumuladora de conceitos.

Ana Mae Barbosa destacou ainda que, no período da criação da Universidade de Brasília, houve o desenvolvimento de atividades de extensão orientadas pelas concepções e métodos pedagógicos de Paulo Freire: “[...] a ação e elaboração teórica de Paulo Freire foram, contudo, o instrumento educacional poderoso para “a intervenção crítica na realidade”, alcançada naquela época.” (BARBOSA, 2015, p. 50)

Nesse período de experimentações, Barbosa ampliou as parcerias para desenvolver o primeiro curso de análise de Televisão oferecido a arte/educadores em que houve a integração entre o “ensino da arte” e o “fazer e ver arte”. Ela demonstrou a importância de se integrar o olhar tecnológico de maneira pedagógica, integrou-se a imagem da Arte e de outras “mídias” ao esforço cognitivo de apreender a imagem, sendo que

[...] 25% das profissões neste país estão ligadas direta ou indiretamente às artes [no que se refere] o contato com a arte é essencial para várias profissões. [Assim] todos os trabalhadores de TV, desde os produtores até o *camera man*, seriam melhores se conhecessem arte, porque estariam melhor preparados para julgar a qualidade e a propriedade da imagem. Já há uma pesquisa nos Estados Unidos mostrando que os *camera man* que tiveram curso de apreciação artística são mais eficientes, escolhem melhor os enquadramentos, dominam melhor a imagem que jogam em nossas casas. (BARBOSA, 2012, p. 32)

Essa proposta metodológica utilizada no ensino de artes também nos impulsionou a aprofundar nossos estudos sobre a educação com audiovisual e discuti-la como parte do componente curricular do ensino de Arte Audiovisual.

Podemos associar essa prática educativa em audiovisual à linha de pesquisa da Arte-Educação, também defendida e estudada na academia por Fusari, em 1990, como sendo uma proposta eficiente para alfabetizar as pessoas que emprega tanto a leitura de “imagens fixas” como “imagens em movimento” do cinema e da televisão. Essas pesquisas levaram Moran,

Rezende e Fusari a apresentar, na edição de 1990 do Festival de Campos de Jordão, um curso teórico sobre *A Leitura Crítica da Televisão e práticas de apreciação de televisão*, em oficinas de *Introdução à Linguagem do Videotape*.

Desenvolver formas sofisticadas multidimensionais de comunicação sensorial, emocional e racional empregando o audiovisual pode integrar os meios de comunicação na escola. Segundo Moran (1999, p. 4), “ [...] muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, nos desmotivamos continuamente.” Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas. A problematização em que o autor apresenta na contemporaneidade é como ensinar e aprender em uma sociedade interconectada:

[...] adaptar os programas previstos às necessidades dos alunos, criando conexões com o cotidiano, com o inesperado, se transformarmos a sala de aula em uma comunidade de investigação. Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação.

[...] O papel do professor - o papel principal - é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los. Aprender depende também do aluno, de que ele esteja pronto, maduro, para incorporar a real significação que essa informação tem para ele, para incorporá-la vivencialmente, emocionalmente. (MORAN, 1999, p.5)

A obra de Pilar e Vieira (1992), intitulada *O vídeo e a metodologia triangular no ensino de arte*, contribuiu com pressupostos conceituais para o Projeto Arte na Escola, desenvolvido em escolas do Rio Grande do Sul desde 1989. Segundo essas autoras, o projeto empregou um universo de experiências e práticas pedagógicas com inovações tecnológicas ainda pouco exploradas em sala de aula: fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação. Fusari (1990), Pilar e Vieira (1992) e Barbosa (2012) avaliam que essas experiências construídas a partir do cotidiano social escolar contribuíram para desenvolver a proposta metodológica triangular em Artes e poderão também colaborar com o desenvolvimento do componente curricular em Artes Audiovisuais, ao incorporar conteúdos tecnológicos da comunicação.

Paulo Freire sempre salientou a importância de se estabelecer conectividade na atividade de ensinar e aprender. O fato de podermos apresentar audiovisualmente, em sala de aula, problemas e situações vividas pela comunidade e em seguida debater-las expande o círculo de cultura de todos os envolvidos.

Atualmente, acreditamos que o processo de codificação visual, auditiva e cibernética, quando bem empregado em salas de aula, pode associar multiletramentos nas mídias audiovisuais (ROJO, 2012), no sentido metafórico da diversidade cultural de produção como

palavra geradora no processo de alfabetização artística e comunicativa, assim como anteriormente as palavras geradoras se mostraram fundamentais no método de alfabetização aplicado por Freire.

A abordagem antropológica de Freire, comentada por Barbosa (2015) constituía uma conquista objetiva em direção ao modelo educacional original brasileiro. Por sua vez, Freire era um grande admirador da pedagogia de Anísio Teixeira, idealizador de grandes mudanças educacionais pelo movimento da “Escola Nova”, de quem se considera discípulo e com o qual concordava na denúncia do excessivo centralismo, ligado ao autoritarismo e ao elitismo da educação brasileira.

Nossa experiência docente mostra que a democratização da atividade na escola, é um dos fatores já debatidos com a historicidade dos movimentos da Escola Progressiva, em frente das principais obras de Dewey, Teixeira e Freire, visto que os alunos se sentem muito motivados quando aprendem desenvolvendo atividades ativas e práticas nas escolas. Gravações de vídeo e rádio têm servido para desenvolver habilidades de leitura e escrita em sala de aula, especialmente quando os estudantes aprendem as técnicas de organização de roteiros de programas de rádio, de filmar e gravar produções de vídeos na internet (“fazer artístico”); quando aprendem a escolher roteiros de rádio e desenvolvem estratégias de montagem em ensaios de filmagens (“apreciação artística”); ou ainda quando, após explorar um momento histórico da dramaturgia em um vídeo ou no contexto de uma obra, aprendem a inserir os conteúdos desenvolvidos em um roteiro de rádio (“contexto histórico”).

Para entendermos melhor a importância do contexto histórico e do fazer artístico por meio da comunicação, analisamos o texto *Rádio e educação*, de Gadotti (1996), e assistimos ao programa *Certas Palavras*, da Rádio CBN (1984). Nesse programa Jorge Vasconcelos faz um questionamento a Paulo Freire: “Você é um educador que tem todo um processo, uma teoria do conhecimento formulada em cima principalmente da prática. E o rádio, dentro desse processo de conhecimento?”

Não tenho dúvida nenhuma de que é possível fazer um ótimo trabalho educativo, e tenho a impressão de que esse programa é um trabalho educativo. Tenho a impressão não, tenho certeza. É possível aproveitar o rádio. O grande problema do rádio e da televisão não está nem em um nem em outro. O problema é a favor de quem e contra quem estão os meios de comunicação, pois eles não são neutros. Mas acho que nós temos que aproveitar os espaços de que dispomos e até para criar as brechas e eu felicito vocês por esse tipo de trabalho que me parece correto. (GADOTTI apud FREIRE, 1996, p. 493)

Paulo Freire destaca a importância de se saber utilizar pedagogicamente todos os

canais possíveis de comunicação na Educação. A utilização da imagem e do som (audiovisual), bem como a apresentação de cinema, peças teatrais ou vídeos-arte trazem à sala de aula o conhecimento da prática interdisciplinar *em* que esses espaços democráticos levam à sociedade como um todo, ampliando o universo de problematização que animam os círculos de cultura freirianos e ensejando o debate didático.

De acordo com Marcondes Filho (2009), o termo cinema-educação vem da junção de termos que indicam a interrelação dos campos e pode ser empregado também como sinônimo de: Cinema e Educação, Educação para os meios ou “Hipótese-cinema”. Associar cinema e educação promovendo exposições filmicas e a produção de filmes educativos para diferentes componentes curriculares pode contribuir com o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas nos espaços escolares. Segundo Leandro (2001), a base teórica da pedagogia da imagem representa a verdadeira práxis do audiovisual e do cinema. Produzir filmes e vídeos nos espaços de aprendizagem e ensino propicia que estudantes sejam protagonistas, na medida em que desenvolvem uma práxis crítica questionadora da própria imagem artística produzida. A autora destaca que “[...] estabelecer um diálogo com as grandes obras cinematográficas, é didático o material audiovisual, ensina o espectador a resistir à estética dominante, construindo um pensamento crítico em relação ao próprio meio utilizado no processo educativo.” (LEANDRO, 2001, p. 34)

Alain Bergala (2008) apresenta, no livro *Hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*, recomendações a professores de elaboração de atividades e materiais pedagógicos para uso em produções filmicas e discute o valor da prática educativa cinematográfica e da crítica artística na apresentação de conteúdos em sala de aula. O autor também destaca a importância que a aproximação da Arte-Educação às produções cinematográficas traz para que professores planejem experiências inovadoras no espaço escolar, construindo processos artísticos e pedagógicos de criação (ver e fazer), ampliando uma série de competências essenciais ao desenvolvimento cultural, social e político dos estudantes. Para Bergala (2008, p. 29), “[...] a arte não pode depender unicamente de um ensino, no sentido tradicional de disciplina inscrita no programa e na grade curricular dos alunos.” A arte audiovisual contribui com a responsabilidade de explorar, no ambiente escolar, o “fazer”, o “ler” e ainda o “contextualizar”, criando métodos adequados para o ensino artístico videográfico.

Outra referência que trata do uso do cinema em sala de aula é a obra de Napolitano (2010, p. 14), quando diz que “[...] é preciso que o professor atue como mediador entre a obra

(Arte do Cinema) e os alunos, ainda que ele pouco interfira naqueles dias, horas mágicas da projeção. As primeiras reações da classe podem ser de emoção ou tédio, de envolvimento ou displicência.”

As maiores transformações pedagógicas freirianas ocorreram a partir da integração de diferentes práticas educacionais. Acreditamos que a reflexão crítico-dialógica⁸¹ de inovações de linguagens artísticas e comunicativas incluindo os audiovisuais, podem auxiliar os estudantes a aprender o novo, incorporando valores estéticos e conferindo o domínio dos códigos da linguagem e suas tecnologias para um propósito de renovar estratégias pedagógicas nos ambientes de aprendizagem.

O grande diferencial de se desenvolver atividades de ensino com audiovisual, em ambientes escolares, é o fato de tecnologias de informação e comunicação terem grande aceitação entre os jovens, pois fazem parte da cultura contemporânea e, por essa razão, favorecem trocas de informação formais e não formais.

Pocher (1982) destaca a ideia de se empregar o audiovisual em atividades de ensino para contribuir com a iniciação cultural dos alunos, desenvolver o campo da estética e transformar a imagem pedagógica nas escolas a partir dos meios de comunicação de massa (TV, cinema, rádio).

Ferrés (1996a), ao analisar a história da videoarte exposta nas galerias de arte e nos museus da década de 1960, conectou o conhecimento cultural artístico do vídeo com a educação. O autor propôs, ao estudar a produção de vídeos escolares, a ampliação de seu uso estratégico nas ações pedagógicas em sala de aula, antecipando a busca de educandos, nas décadas seguintes, de novas performances artísticas na elaboração de videoclipes. O fato é que a videoarte abriu um universo de possibilidades de estímulo à criatividade artística. Nos termos de Ferrés (1996^a, p. 51): “[...] no âmbito escolar a função expressiva pode se abrir em um leque de opções: as dramatizações a partir de roteiros próprios, adaptações criativas de obras artísticas, narrações de todo tipo e elaboração de *spots* publicitários ou contra-anúncios.”

Entendemos que as culturas audiovisuais híbridas e a revolução eletrônica dos sistemas tecnológicos estimularam a “democracia audiovisual”, inspirando novas técnicas artísticas de ensino com audiovisual nas escolas. As Artes Visuais Eletrônicas (Cinema, Vídeo,

⁸¹ Consideramos que a reflexão crítico-dialógica é um processo de trabalhar com os multiletramentos audiovisuais sendo eles “estéticos” ou mesmos “comunicacionais”, para que ambos constituam variados critérios críticos de apreciação aos produtos culturais locais e globais. (ROJO, 2012)

Videoclipes) estão sendo incorporadas a diferentes componentes curriculares com o intuito de favorecer subliminarmente interesses de diversos grupos específicos da sociedade.

Canclini (1984), na obra *A socialização da arte*, considera que a sociedade contemporânea vivenciou, na década de 1980, o apogeu das experiências artísticas. O desenvolvimento tecnológico e a criação de trabalhos musicais, teatrais e fílmicos propiciaram um *boom* na venda de videoclipes impulsionado pelas tendências coletivas e a realidade material e cultural da sociedade capitalista. Essas tendências sociais históricas também contribuíram para que o autor elaborasse, em 1997, o livro *Culturas híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. Nas últimas décadas, essa obra tem contribuído com a cultura social e a elaboração de videoclipes que dialogam melhor com novas práticas pedagógicas artísticas da escola.

No que diz respeito ao ensino de audiovisual, a conexão pedagógica das experiências educativas interdisciplinares freirianas ampliaram ainda a responsabilidade comunicativa e a ação cultural do “que fazer” em sala de aula. Em certos ambientes escolares encontram-se espaços pedagógicos em que docentes conseguem explorar novos métodos de ensino que tendem a contextualizar o ensino artístico videográfico, aumentando a responsabilidade do “ato de ler” e dialogar nas escolas.

Incorporar as tecnologias do vídeo e da cultura visual nas escolas tem servido de estímulo para que mensagens que representem performances artísticas videográficas eletrônicas sejam incluídas de maneira pedagógica em diferentes frentes de ensino, colaborando, desse modo, para romper com as premissas do perfeccionismo e dos mitos divinos nos dons artísticos.

A metodologia triangular proposta por Barbosa (2012) para o ensino de artes cinematográficas pode ser relacionada também com o tripé pedagógico freiriano, ou seja, a Política, a Comunicação e a Cultura. O primeiro ponto de inter-relação entre Arte-Educação é a conexão feita entre a leitura da imagem, a contextualização histórica e a criação artística, como veremos a seguir. Segundo essa autora, a leitura da imagem é a habilidade de observar, apreciar e interpretar qualquer apreciação artística; para Freire (1987), é o desenvolvimento da habilidade de aprender a ler, escrever e alfabetizar-se sempre precedida da leitura do mundo, que pode ser buscada a partir da tecnologia audiovisual.

Outro ponto, a contextualização histórica, implica localizar as especificidades histórico-culturais e histórico-sociais da época na qual a arte foi criada e produzida; em Freire (1989, p. 7), trata-se da “educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de

libertação e de construção da história numa relação dinâmica que vincula a linguagem com a realidade.” O terceiro ponto se refere ao fazer artístico, que segundo Barbosa (2012) é o processo de criação dos conhecimentos e da produção artístico-estética; conferindo em Freire (1989 p. 20), “Decorre uma experiência estética da linguagem popular que é intensamente rica.”

O ensino de audiovisual abre espaço para a criação de novas práticas pedagógicas, favorece a interdisciplinaridade e a reciprocidade dos conteúdos de maneira que o professor aprende, assim como ensina, os alunos aprendem e ensinam colaborativamente ao usar a técnica de ver, fazer e reescrever as artes audiovisuais, tais como:

1 - Fazer artístico – Nas produções de vídeos em ambientes de aprendizagens escolares os discentes escrevem roteiros, filmam, decupam e editam características;

2 - Apreciação artística – A partir da leitura e da interpretação das gravações de vídeos, discentes empregam estratégias de montagens e de ensaios das filmagens;

3 - Contextualização histórica – Discentes procuram aproximar o momento histórico em que o conteúdo artístico cinematográfico foi desenvolvido com o tipo de dramaturgia a ser realizada e a formação cultural escolar dos estudantes.

A experiência pedagógica em audiovisual consegue interrelacionar a metodologia triangular de Ana Mae Barbosa com o olhar conectivo e a prática discente prescritas no método de Paulo Freire. Essa interação prática e teórica atende, na atualidade, àquilo que há de mais moderno na formação de novas gerações de discente e de docentes protagonistas: a liberdade estética e a afetividade colaborativa. De acordo com Redin (2010, p. 488),

[...] um sujeito estético pensa a si próprio e é, ao mesmo tempo, pensado pelos outros. É sujeito processual, porque vive em sociedade que também se faz e se refaz constantemente. Somos sujeitos estéticos na medida em que nos abrimos para novas possibilidades, novas práticas sociais, desfazendo-nos de referências cristalizadas.

A escola tem a tarefa de proporcionar aos alunos um modo de explorar novos caminhos e experiências em produções audiovisuais e promover a educação estética e a compreensão da conectividade das linguagens artísticas e audiovisuais em cada nível de desenvolvimento. As novas metodologias na comunicação audiovisual ultrapassam os limites das salas de aula, na medida em que levam em conta as potencialidades criativas e as concepções de vida dos envolvidos, intensificando a amizade entre eles.

2.4.2 Freire e a associação da Educomunicação com suas tecnologias

Nossa segunda proposta é articular as categorias freirianas da didiscência conectiva às

concepções que indicam integração entre Educação, Comunicação e Tecnologia da Informação, associando-as num único campo teórico, por sua vez consignado no neologismo: “Educomunicação”.

São as formulações sobre ecossistemas comunicacionais, sobre a opção entre extensão ou comunicação, sobre a linguagem total, sobre a Pedagogia da Comunicação, sobre a Educação da Comunicação propostas, respectivamente, por Freire (1969), Gutiérrez (1978), Kaplún (1980) e Martín-Barbero (2003) que fundamentam a proposta da Educomunicação apresentada por Soares (1999). Existe uma conexão teórica entre esses campos de formulação teórica e seus respectivos autores. Podemos dizer que educação e a comunicação se unificam quando o assunto é a utilização dos meios comunicativos, no entendimento de que estes podem auxiliar significativamente a formação e o desenvolvimento dos educandos. Paulo Freire foi o primeiro representante do pensamento pedagógico que aproximou, a partir da experiência de trabalho com extensionistas rurais chilenos, a teorização em torno dos fenômenos educação e comunicação, na obra *Extensão ou comunicação*, quando escreveu:

O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação [...] o homem atua, pensa e fala sobre esta realidade, que é a mediação entre ele e outros homens, que também atuam, pensam e falam;

[...] O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário;

[...] esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação [...] Daí que, como conteúdo da comunicação, não possa ser comunicado de um sujeito a outro;

[...] A comunicação implica numa reciprocidade que não pode ser rompida. (FREIRE, 1992, p. 66);

[...] O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo (op. cit., p. 67);

[...] Só se comunica o inteligível na medida em que este é comunicável (id. ib.);

[...] A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. (op. cit., p. 69)

Buscar um significado para o diálogo entre professores e alunos transforma a realidade de exigências recíprocas que ocorre na vida escolar. A comunicação está ligada à cultura, ao diálogo e à natureza “experiencial”, que [...] “implica compartilhamento de pensamentos, linguagens e do contexto vivido na prática comunicativa entre os sujeitos que compartilham pensamento, linguagem e o contexto vivido [...]” (GRACIANI, 2010, p. 512).

Paulo Freire se tornou um pioneiro, no Brasil, quando empregou os diferentes meios de comunicação (rádio e televisão) em métodos de alfabetização de adultos. Freire procurou dar uma conotação antropológica, ao fundamentar a importância da comunicação eficiente em uma ação educativa de desenvolvimento da cultura do aluno.

O livro de Madalena Freire (2008) reitera as conexões históricas comunicativas no encontro entre Paulo Freire com o artista Francisco Brennand para que este propusesse as imagens (desenhos) sobre os temas geradores dos Círculos de Cultura. Os círculos possuíam como um dos princípios estruturadores, segundo Carlos Rodrigues Brandão (2010, p. 195), o seguinte sentido para o processo de alfabetização de adultos: [...] “o círculo de cultura o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a “dizer a sua palavra”. Nesse sentido, os multiletramentos nas mídias audiovisuais podem se valer da potência pedagógica da dialogia freiriana com a realização de círculos de cultura digitais (*Facebook*, *Instagram*, *Canal Youtube* e entre outros).

Nessa trilha, o pesquisador e professor Francisco Gutiérrez Perez (1978) se tornou um dos expoentes no conceito de comunicação de massa quando propôs a obra *Linguagem total - uma pedagogia dos meios de comunicação*. De acordo com ele, a linguagem total envolve o desenvolvimento da capacidade de comunicação na educação por meio da comunicação social. E assim estruturou teoricamente o potencial de relações da ação educativa para a compreensão dos fundamentos teóricos que se apresentam nas diferentes experiências e práticas de ensino com base na comunicação audiovisual e nas linguagens culturais e artísticas – especialmente as populares – utilizadas por Freire.

O encontro de Francisco Gutiérrez e Paulo Freire, ocorrido durante o período de exílio no Chile, colaborou para formalizar a teoria da comunicação em reflexão dialógica: “Freire poderá gerar polêmica em relação às suas ideias, nunca em relação à sua pessoa”, sendo que a “[...] comunicação dialógica que preconiza parece ter se encarnado nele, desde sua terna infância.” (GADOTTI apud GUTIÉRREZ 1996, p. 187).

A expressão comunicativa de Freire, segundo Gutiérrez (1996, p.188) é considerada “[...] seu sorriso característico, seu piscar de olhos peculiar quando de longe alguém o cumprimenta refletem uma preocupação permanente de viver em intensa comunicação com os outros. Paulo pode deixar de falar, mas não pode deixar de comunicar-se.”

Segundo esses autores, os meios de comunicação devem servir de ferramenta pedagógica, modificando as relações entre professores e alunos, além de assumir um importante papel no desenvolvimento da cidadania. A proposta da teoria da Educomunicação é integrar, no cotidiano do ambiente escolar, a educação à comunicação, para a formação do corpo discente, incluindo, dentro do possível, as tecnologias da informação.

Para Francisco Gutiérrez é a linguagem comunicativa do audiovisual que aguça o universo das percepções didáticas em sala de aula. O rádio, o cinema e a televisão tornaram possível a exploração de novas técnicas de aprendizagens nos diferentes tipos de ambientes educativos e vêm auxiliando a instrução, a auto-expressão e a criatividade. Essas novas formas de educar, utilizando o ensino com audiovisual, auxiliam todos os componentes curriculares.

Colocar os meios de comunicação frente à educação tradicional nos indica que precisamos gerar novos procedimentos e metodologias. Se os meios de comunicação social tiveram, e continuam tendo grande repercussão sobre o homem e a sociedade, é agora também que repercutem sobre a escola. Nós, os educadores, estamos experimentando, na própria carne, o desafio e o incômodo que produzem os meios de comunicação que tratam de derrubar os muros da escola (GUTIÉRREZ, 1978, p. 23).

Os veículos de comunicação acabam criando ambientes propícios para que a comunicação se torne efetiva, em especial nos ambientes escolares. É o diálogo construído que aumenta a probabilidade de se aprender, como observa Gutiérrez, que

[...] estabelecer uma comunicação intensa, mais viva, no processo educativo, é um dos objetivos primordiais da pedagogia da linguagem total. [Para isso] a educação deve proporcionar técnicas de aprendizagem, auto-expressão e participação. Este será, sem dúvida, um passo seguro que obrigará a sociedade a modificar os meios de informação em meios de comunicação. (GUTIÉRREZ, 1978, p. 31)

Gutiérrez salienta, ainda, que Paulo Freire aplicava nas atividades de alfabetização o “universo vocabular mínimo” dos alfabetizandos e repetia diversas vezes que é preciso que “[...] o educando possa dizer a sua palavra. E que possa dizer inclusive pelos meios e a técnica colocando à sua disposição.” (id. ib.)

Aprender com o uso dos meios de comunicação audiovisuais é trazer mudanças de estímulos, condicionamentos e provocações sensoriais; também é um forte desafio para que professores e profissionais da comunicação apresentem, de modo diferente, o mundo aos estudantes. Falar sobre os meios de comunicação na educação é nos permitir questionar: quem, como e para que se educa no tempo contemporâneo? Propomos que a atividade prática de ensino, utilizando diferentes métodos de comunicação e os conceitos da Pedagogia da Linguagem Total, e que foram geradas nas relações com as formulações pedagógicas de Paulo Freire, podem auxiliar fortemente o processo de aprendizagem em sala de aula, tão desejadas e cobradas pela sociedade contemporânea.

A proposta da Educomunicação é integrar velhas tecnologias, decorrentes de componentes visuais artísticas (cinema, vídeo, videoclipe), com a comunicação sonora e visual (rádio e televisão) e as novas tecnologias audiovisuais - MP4, celulares, *Ipod* e *Ipad* -, além dos cibernéticos – *websites* como *Youtube* e *Vimeo*.

As conexões da Educomunicação com as Tecnologias da Comunicação e Informação foram representadas no Gráfico 3 para mostrar a importância de aprendermos a lidar com os avanços tecnológicos e seus componentes técnicos como meio de priorizar as estratégias e recursos utilizados nos processos virtuais de ensino e aprendizagem em sala de aula. Os avanços nos estudos das TICs estão colaborando com o desenvolvimento da mediação tecnológica na educação. Atualmente as escolas estão se adaptando à crescente necessidade de transformar a cultura pedagógica escolar que está transitando dos velhos paradigmas para uma realidade na qual a eficácia comunicativa e educativa das novas tecnologias se torna cada vez mais imprescindíveis. Mesmo as escolas clássicas, em que partem de pais, educadores e gestores apresentavam certa resistência à inovação tecnológica⁸², já estão se rendendo aos progressos promovidos por esses novos recursos que, além de economizar tempo, têm melhorado a qualidade final dos trabalhos escolares e assumido um papel essencial no cotidiano de ensino das novas gerações.

Há dois tipos de ferramentas tecnológicas que têm sido empregadas no ensino de audiovisual nas escolas: a primeira identificada como parte das “velhas tecnologias” (rádio, cinema, televisão e videoclipe) e que, aos poucos, tem sido substituída por uma segunda, moderna e eficiente, conhecida como “novas tecnologias”. (webrádio, web conferência, webTV, canal Youtube)

Para entendermos estes conceitos tecnológicos, Machado (2010) propõe o conceito de “artemídia”, interligando as ferramentas tecnológicas educacionais com as expressões artísticas, para facilitar o entendimento das velhas tecnologias e revelar o quanto as novas tecnologias impactariam a indústria do entretenimento. A ideia desse autor era que a artemídia seria “[...] algo mais que a mera utilização de câmeras, computadores e sintetizadores na produção da arte, ou a simples inserção da arte em circuitos massivos como a televisão e a Internet.” (MACHADO, 2010, p. 8)

Entendemos que é possível criar novas propostas metodológicas que invistam na colaboração entre educador e educandos, incorporando as tecnologias artísticas e comunicativas no ensino com audiovisuais (rádio, vídeo, internet) e seus avanços científicos e estéticos. Nessa linha, é inevitável discutir novos processos comunicacionais que incorporem a

⁸² Segundo Lima, Andrade e Damasceno (2008), a resistência do professor diante das novas tecnologias educacionais, encontra-se num estágio de rejeição no processo de aceitabilidade, por parte dos profissionais da educação, das novas ferramentas tecnológicas na sua prática pedagógica. Disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-resistencia-professor-diante-das-novas-tecnologias.htm> . Acesso em: 24/10/2017.

leitura e a escrita, ampliando a capacidade crítico-reflexiva dos estudantes diante de um paradigma dialógico-emancipador, como defende Gomez (1999, p. 23):

É de fundamental importância a reflexão sobre a relação Escola/professor; Aluno-computador; o computador como concorrente do professor ou a máquina que “fala” com o aluno, como certa pressão que nos “sugere” uma capacitação “x” para estar dentro de determinado “universo vocabular”, bem como a necessidade de pensar que a escrita ainda não foi superada. (GOMEZ, 1999, p. 23)

A inovação tecnológica que surgiu a partir da década de 1990 vem aos poucos substituindo, na sociedade e nas escolas, o antigo padrão “hertziano” e analógico desenvolvidos pelo rádio, o cinema e a televisão. Nos ambientes escolares, um dos campos de pesquisa promissor tem sido o que busca o incremento de novas práticas de ensino e aprendizagem como meio de se aproximar a aprendizagem à linguagem da comunicação da sociedade urbana e da cultura escolar.

O uso do vídeo e da educação audiovisual incentivam a busca de novas questões vinculadas ao processo tecnológico, como nos mostra Moran (2006, p.8-9):

A internet está caminhando para ser audiovisual, para transmissão em tempo real de som e imagem (tecnologias streaming). Cada vez será mais fácil fazer integrações mais profundas entre TV e Web. Enquanto se assiste a determinado programa, o telespectador começa a poder acessar simultaneamente as informações que achar interessantes sobre o programa, acessando o site da programadora na Internet ou outros bancos de dados.

Uma das novas propostas para a educação é a de transmitir no mundo digital os diferentes tipos de informação utilizando sistemas tecnológicos *streaming* que informam por meio dos códigos *bits* os repositórios digitais de armazenamento. Negroponte (1996, p. 12) informa que “[...] *bits* são números que representam de maneira binária uma série de informações desde os primórdios da computação.” Os *bits* digitalizados podem descrever e misturar diferentes tipos de informação como sons, imagens e textos, estabelecendo a linguagem da hipermídia. Para esse autor, a vida digital pode ser representada por “[...] hipertextos que interligam dados, ou informações escritas, com o áudio e o vídeo e que combinados entre si proporcionam a interatividade da hipermídia nas redes de computadores” (op.cit.p.71-72) Essas conexões ramificadas estão plenas de sentido nos ciberespaços artísticos.

Pierre Lévy apresentou, na seção dos ciberespaços, o conceito “Universal sem Totalidade” como sendo a essência paradoxal da cibercultura. De acordo com ele, o “[...] ciberespaço se constrói em sistemas de sistemas, mas, por esse mesmo fato, é também considerado o sistema de caos.” (LÉVY, 2000, p. 111-112)

A cibercultura é um canal de comunicação universal da virtualidade utilizado para criar sistemas. Levy (1995) e Negroponte (1996) apostaram na formação de sistemas

educacionais que utilizassem a interatividade da hipermídia nos sistemas de redes de aprendizagens e o aumento da conectividade da internet. A realidade de hoje é que estudantes e professores apresentam a vida digital das escolas em que estudam e trabalham em redes da educação conhecidas como cibereducação.

Nessa perspectiva, a pesquisa de Campello (2013) ampliou o conceito de cibereducação quando propôs, para o ensino de Arte, uma abordagem transdisciplinar na rede social utilizando as aprendizagens artísticas e os recursos disponíveis da *web*. Entende o autor que a cibereducação contribui com a “[...] pesquisa que decorre de seu posicionamento no ecossistema digital inserido em uma nova estrutura tecno-social, viabilizada pelas tecnologias computacionais e comunicacionais, e resultantes das interconexões entre pessoas nos diversos cantos do nosso planeta.” (CAMPELLO, 2013, p. 49)

A proposta de Gomez (2004, p. 189) de “[...] criar novos conhecimentos a partir de um conhecimento velho [...]” foi verificada na pedagogia da virtualidade a partir da prática escolar e se vincula à proposta de Campello sobre o conceito de ecossistemas virtuais na cibereducação.

Com o crescimento das práticas pedagógicas virtuais de aprendizagem nas escolas⁸³, professores e alunos também passaram a se encontrar *on line*, em ambientes de aprendizagem informais, nas comunidades cibereducacionais. Essas novas modalidades de aprendizagem teórico-práticas, disponíveis gratuitamente para a comunidade escolar, estão sendo desenvolvidas via *web*, incorporando ferramentas tais como: *WhatsApp*, *Skype*, *FaceTime*, entres outras plataformas de interação que, além de motivarem a leitura e a escrita dos estudantes, instituem diferentes identidades culturais em distintos ambientes de aprendizagem virtual.

Gomez (2004, p. 189) menciona que, ao se criar novos conhecimentos a partir de um conhecimento velho, os princípios básicos de aprendizagem também podem se desenvolver por meio do que ela denomina de pedagogia da virtualidade, que enseja a prática da conectividade escolar dodiscente. Para ela, na “pedagogia da virtualidade” (2015) os sistemas *streaming* contribuem para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem via *web*. As mediações tecnológicas da comunicação audiovisual, em ambiente dodiscente, e de acordo com os vários

⁸³ A atuação do professor com as tecnologias, tem com o primeiro espaço uma nova sala de aula, bem equipada e com atividades diferentes. Em alguns momentos o professor leva seus alunos ao laboratório conectado à Internet para desenvolver atividades de pesquisa e de domínio das tecnologias (segundo espaço). Essas atividades se ampliam a distância, nos ambientes virtuais de aprendizagem conectados à Internet (MORAN, 2007). Disponível em: <http://www.ufrgs.br/nucleoad/documentos/moranOsnovos.htm>. Acesso em 25/10/2017.

campos recentes de pesquisas nos ambientes virtuais, também colaboram para expandir a leitura do mundo freiriano implantado na cultura escolar.

Gomez procura demonstrar que é possível retomar a proposta freiriana a partir da pedagogia da virtualidade quando analisamos que o sentido profundo da ação educativa, da solidariedade humana, também está presente na práxis educativa na esfera digital. Diversos modelos pedagógicos audiovisuais podem ser criados integrando pedagogicamente a rádio, o vídeo e a web em sala de aula.

Francisco Gutiérrez já indicava que as revoluções das velhas tecnologias pedagógicas audiovisuais seriam utilizadas nos espaços dos meios de comunicação social:

Os meios de comunicações sociais estão desenvolvendo ao homem moderno novas formas de perceber, de intuir, sentir e pensar [...] O homem muda porque tudo muda ao seu redor. (GUTIÉRREZ, 1978, p. 24);
[...] a educação deverá proporcionar as possibilidades para que o homem atue, modifique e transforme a própria realidade [...] (op. cit., p. 27);
[...] A comunicação “audiovisual” encerra, para o “homem novo”, maiores possibilidades de diálogo, compreensão e compromisso. (op. cit., p. 35, grifos do autor).

Podemos dizer que a comunicação pedagógica audiovisual amplia a socialização dialógica ao construir conhecimentos tecnológicos e compartilhar coletivamente uma convivência democrática em torno do cotidiano escolar.

Segundo Mario Kaplún, na obra *Uma pedagogia da comunicação*, de 1998, a valorização da experiência escolar educ comunicativa contribui para a criação de uma proposta metodológica na qual a educação se transforme em um processo participativo de comunicação. O educando (aluno) é o próprio emissor, o produtor de suas mensagens, envolvendo-se num processo formativo de auto-educação. Esse autor valoriza a educação assim construída, a partir da utilização das novas tecnologias de comunicação, como um processo de formação e crescimento. A ideia de Paulo Freire é que a educação libertadora e transformadora se estabelece quando participantes se comunicam e produzem seus trabalhos.

Kaplún (1998) expõe que o emprego de novos instrumentos de comunicação é pioneiro na comunicação educativa e pode ser considerado um agente transformador da realidade social, com produções criativas diretamente vinculadas às demandas das comunidades. Para esse autor, a transformação ocorre pelo fato de esse tipo de educação incluir a aprendizagem colaborativa e compartilhar os conhecimentos educacionais em meios audiovisuais e a partir de experiências comunicativas democráticas.

Não se trata, então, de imitar ou reproduzir acriticamente o modelo de hegemonia dos meios de comunicação de massa [...] (KAPLÚN, 1998, p. 8);

[...] a cada tipo de educação corresponde uma determinada concepção e uma determinada prática de comunicação (op. cit., p. 11);
[...] há de estar a serviço do processo educativo transformador, a qual os sujeitos receptores vão compreendendo criticamente sua realidade e adquirindo instrumentos para transformá-la. (op. cit., p. 58);
[...] em todas as experiências de educação popular, esta prática de expressão se tem revelado sempre como um motor de crescimento e a transformação dos educandos. (op. cit., p. 193)

De acordo com Kaplún (1998, p.17), em ambientes de aprendizagem é questionável “[...] falar de educação e não se falar diretamente da comunicação [...]” Educação e comunicação representam conhecimentos práticos na produção de mensagens e é desta maneira que as produções audiovisuais acabam atuando de modo interdisciplinar. Docentes-discentes corporificam a leitura do mundo associando esses saberes a um único neologismo: “Educomunicação”. Segundo esse autor, a Educomunicação estabelece que “[...] cada tipo de educação corresponde a uma determinada concepção e uma determinada prática de comunicação.” (op. cit, p. 24) E vai além, esclarecendo:

Comunicador que "conhece" a emissão de sua mensagem (o seu artigo de notícias, o seu programa de rádio o formulário, o seu vídeo, etc.) a partir de sua própria visão, com seu próprio conteúdo para um leitor (ou ouvinte ou o visualizador) que "não sei" e para as quais você não são reconhecidos papel diferente do receptor da informação. Seu modo de comunicação é assim o monólogo. (op. cit., p. 25, grifos do autor)

Assim como na concepção pedagógica freiriana, Kaplún discute a categorização de gêneros e formatos radiofônicos escolares argumentando que as divisões dos programas em informativos⁸⁴ acabam incentivando as atividades de ensino de comunicação popular e a criação de programas audiovisuais. Segundo o autor, é importante se propor uma pedagogia para o meio radiofônico para compreender melhor como e para que se produz uma programação de rádio, quais os objetivos e o sentido fundamental da ação comunicativa, além da preocupação com os aspectos éticos e narrativos.

Dessa maneira, podemos entender que autores destaquem o papel de protagonistas dos professores, que aprendem a ensinar a partir da cultura escolar e dos alunos que aprendem a abandonar posturas e comportamentos demasiadamente rígidos, dessa forma enfrentando os desafios das mudanças e dos novos paradigmas. O professor, ao priorizar a compreensão dos conhecimentos prévios dos alunos, acaba interpretando o mundo e se tornando capacitado para

⁸⁴ Kaplún (1998) agrupa os programas informativos em dois grandes “gêneros”: os musicais e os “falados”. Neste último grupo, ele ainda subdivide em três tipos: a) programas em forma de monólogo; b) em forma de diálogo e c) em forma de drama. O primeiro tipo é o mais comum, constituído pela “charla” radiofônica individual, um formato monótono e limitado; no segundo tipo, o “dialogado”, encontramos produções sofisticadas, porém atrativas, uma vez que permitem uma variedade de vozes, pluralidade de opiniões e por fim o terceiro cenas dramáticas representando histórias reais ou fictícias.

transmitir aos alunos sua própria experiência de mundo. A ideia de associar o audiovisual com o neologismo interdisciplinar da educomunicação estabeleceu novas experiências, desvendou novos talentos no cotidiano escolar e favoreceu o compartilhamento e a convivência democrática a partir da interação social em sala de aula.

A obra *A comunicação na educação*, de Jesús Martín-Barbero, destaca a pedagogia freiriana como sendo a primeira teoria latino-americana de comunicação, no capítulo “A palavra e a ação”. Neste capítulo o autor compara sua experiência na educação popular com a de Paulo Freire na comunicação em alfabetização.

Esse autor fala da importância de se empregar, no processo de alfabetização escolar, métodos e técnicas educacionais calcados na experiência da comunicação. Esses dois aportes inovadores também servem de base para a elaboração do método dialógico e a comunicação libertadora freiriana:

[...] pensar o acontecimento como práxis exige ir além das formas para entrever as mediações que religam a palavra à ação e constituem as chaves do processo de libertação (BARBERO, 2014, p. 20);
[...] pensar a comunicação a partir da cultura (op. cit., p. 21);
[...] a linguagem é a instância em que emergem mundo e homem ao mesmo tempo. E aprender a falar é aprender a dizer o mundo, a dizê-lo com os outros, a partir da experiência de habitante da terra, numa experiência acumulada através dos séculos. (op.cit.,p.30)

O autor salienta que a escola deixou de ser lugar exclusivo da legitimação do saber, dando espaço para que o aprendizado também ocorra em ambientes culturais e a partir de mediações tecnológicas. De acordo com Freire (2000), a linguagem retórica produzida pela escola – inclusive a contemporânea – asfixia a voz do sujeito, prolongando a “cultura do silêncio”, e, assim, conforma a mentalidade e o comportamento dos povos latino-americanos. Segundo Martín-Barbero (2014, p. 121), “[...] estamos passando de uma sociedade com sistema educativo, para uma sociedade de conhecimentos e aprendizagens contínuas.” Essas mudanças educativas estão em alta em nosso cotidiano e atravessam todos os setores da sociedade: o trabalho, o lazer, o escritório, a casa, a saúde e a velhice.

No prefácio de Paulo Freire, Severino (FREIRE apud SEVERINO 1989, p.7) apresenta a posição freiriana de que “[...] a leitura da palavra é sempre precedida pela leitura do mundo [...]” e que o ato de ler tem grande importância na concepção do ensino libertador e da comunicação tecnológica. Martín-Barbero (2014) acrescenta que, atualmente, a textura dialógica da comunicação audiovisual idealizou um novo processo para a libertação da hegemonia escolar, posição corroborada por Severino (op. cit., p. 7)

[...] a educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção histórica [...] único caminho para construção de uma sociedade na qual

não existirão exploradores e explorados, dominantes dando sua palavra opressora a dominados. (FREIRE apud SEVERINO, 1989, p. 7)

A comunicação audiovisual se baseia no processo libertário e conduz no entendimento progressista de combater a ideologia liberal, como feita por Freire (2007, p. 139): “[...] na verdade, toda comunicação é a comunicação de algo, feita de certa maneira, em favor ou defesa de algo [...]”

Evidenciamos, na releitura do ensino da comunicação audiovisual, a relevância da interpretação de Freire (1989, p. 16) quando assevera que a “[...] coerência entre a opção e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. E sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso [...] ”, Nosso patrono ainda esclarece aos educadores a importância de ensinar em locais diversos

[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de reescreve-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (op. cit., p.13)

[...] a importância do ato de ler, que implica sempre percepção crítica, interpretação e “reescrita” do lido [para que] os educandos têm o direito de dizer a sua palavra (idem, p.14, grifo do autor)

[...] em que o direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de que faz um favor para receber muito em troca. (FREIRE, 1989, p. 17).

A utilização da comunicação audiovisual favorece essa releitura do ensino exposto por Freire pelo fato de aproximar a sala de aula ao mundo real. A comunicação audiovisual que integra rádio, cinema e televisão abre outras possibilidades interdisciplinares de leitura do mundo para o ambiente escolar. Segundo Martín-Barbero (2014), a educomunicação, na leitura do mundo audiovisual, ajuda a expandir processos culturais, sensibilidade do olhar e do gosto dos que desfrutam de espaços de aprendizagem dinamizados pela comunicação audiovisual, estabelecendo aprendizado lúdico da ação cidadã e da participação política no exercício da interação social.

A interação na comunidade escolar possibilita o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, inclusive as que se utilizam de métodos de ensino que se valem o aprendizado com audiovisuais, e, nessa direção, valorizam a didiscência cunhada por Freire. O trabalho de ensino e aprendizagem que consiga utilizar uma comunicação artística e tecnológica unifica a participação didiscente e acaba promovendo a democratização escolar.

Ao expor a realidade das práticas de aprendizado fora da escola diante dos processos democráticos, Martín-Barbero (2002) demonstra também que, diferentemente dos modelos tradicionais de ensino, há um novo ecossistema comunicativo catalisador de energias surgindo nas instituições modernas e que favorecem o aparecimento de novas formas de pertencimento e

sociabilidade na vida escolar. Segundo esse autor, “[...] a escola deve pensar menos nos efeitos ideológicos e morais dos meios e mais nos ecossistemas comunicacionais, que são formados pelo conjunto de linguagens, escritas, representações e narrativas que alteram a percepção.” (MARTÍN-BARBERO, 2002 apud SOARES, 2014, p. 44)

A base desse ecossistema comunicacional, construída a partir do ideal de colaboração educativa, também faz parte da nossa proposta de ensinar a partir do audiovisual.

De acordo com Soares (2000, p. 21), a Educomunicação conceitua ecossistemas comunicacionais como sendo “[...] relações sociais transformadas internamente ao espaço escolar [...]”, que devem ser mediados tanto em programas escolares formais quanto naqueles dedicados ao desenvolvimento de ações não-formais de educação, como nas emissoras de rádio e de televisão e nos cinemas educativos. Baseando-se nessa perspectiva de interação educação/comunicação utilizando o ensino com audiovisual, Soares (2014, p. 48-49) procurou construir os alicerces de um componente curricular original interligando diferentes “[...] tipos de ações a partir dos quais a comunidade é despertada para o novo” em diferentes “áreas de intervenção [...]”, aproveitando áreas que são conhecidas para implementar, com uma certa pedagogia, novos “projetos comunicativos”.

Nossas experiências pedagógicas com audiovisual, consignadas na disciplina Projeto ministrada na Educação Básica, têm incorporado os ecossistemas educacionais e a linguagem total, e com isso restabelecem a importância desse novo componente curricular em arte audiovisual, dado que esse modelo educacional favorece a interdisciplinaridade ao agrupar diferentes áreas do saber. Num primeiro momento, pretendíamos incorporar, na rede federal de educação profissional, a ideia da educomunicação a partir do emprego da webrádio.

De acordo com Gomez (2004, p.167), “O rádio, sem perder sua particularidade, incorpora outros e contribui quando é construído pelos alunos e professores e, além de emitir a escola, se espalha para a Comunidade. A contribuição que o rádio tem dado na América Latina para a educação popular pode ser potencializada se é levado à rede.”

Soares (2011) transcreve que o desenvolvimento da educomunicação ajudou a ampliar o campo de atuação pedagógica dada a inter-relação entre Arte, Comunicação e Educação. A utilização da mediação tecnológica no ensino com audiovisuais propiciou a construção de uma ação comunicativa utilizando a linguagem artística, presentes em todos os modos de formação do ser humano.

A realidade social contemporânea demanda esse novo tipo de ensino. O ensino pautado na comunicação audiovisual pode ser um meio para se combater a discriminação

social das classes populares pelo fato de usar métodos e processos de ensino participativos, transformando as concepções de ensinar e aprender em disciplinas teóricas, em arte, comunicação e tecnologia em sala de aula. Trata-se, como veremos a seguir, de explorar, com o ensino de audiovisual, o potencial de conectividade que se apresenta na prática dodiscente.

2.5 Dodiscência conectiva como síntese teórico-prática

Podemos explorar a dodiscência conectiva em sala de aula incorporando o ensino com audiovisual na prática, os métodos e os verbetes educativos freirianos (STRECK, 2010) que se vinculam com a tríade artes-comunicação-tecnologias. A dodiscência conectiva no ensino com audiovisual se destaca nesse cenário como um dos possíveis exemplos de integração dessas três áreas interdisciplinares correlacionadas, com os seguintes saberes: experiência feito, aprender-ensinar, colaborar, quefazer e o saber potencializar ou empoderar.

Para interpretarmos esse processo interdisciplinar partimos do pressuposto de que a prática educativa deve ser transformadora e que a dodiscência conectiva representa um esforço conjunto na produção de conhecimentos a partir de reflexões teóricas e de experiências práticas. Tanto o campo da Arte-Educação quanto o da Educomunicação representam que as observações conceituais criadas para organizar e sistematizar conteúdos e práticas pedagógicas em regime de construção coletiva de conhecimento (dodiscência) e de exploração das diversas possibilidades conectivas do fazer educativo.

Ambos os campos buscam potencializar a troca de olhares e de experiências estéticas ao demonstrar que a leitura coletiva de mundo (e das palavras que nomeiam o mundo) pode favorecer a construção sócio-histórica da paz, da justiça e da democracia, a partir da comunicação dialógica entre docentes e discentes no do cotidiano na sala de aula, e dessa maneira transformar o mundo em que estão inseridos.

O detalhamento nos ajuda a propor a incorporação e integração da arte-educação e educomunicação pela dodiscência conectiva em sala de aula, aplicando metodologicamente o ensino com audiovisual.

Procuramos analisar o impacto dos “Saberes da Dodiscência Conectiva” na Arte-Educação e na Educomunicação e suas Tecnologias com o intuito de impulsionar o pensar crítico-problematizador, saber os saberes freirianos citados acima, e ainda entender qual a importância da inseparabilidade desses conhecimentos, já que se complementam e nos ajudam a saber ser crítico e criativo na existência humana concreta.

Esses saberes dodiscentes também podem estar interconectados com as formulações apresentadas por Boaventura de Souza Santos em *A gramática do tempo: para uma nova*

cultura política, de 2006, particularmente no capítulo *A ecologia de saberes*, quando avalia que:

[...] a heterogeneidade das práticas e das narrativas científicas, as novas abordagens epistemológicas, sociológicas e históricas pulverizaram a pretensa unidade epistemológica da ciência e transformaram a oposição entre as "duas culturas" - a científica e a humanística - enquanto estruturante do campo dos saberes, numa pluralidade pouco estável de culturas científicas e de configurações de conhecimentos (op. cit., p. 146);

[...] As perspectivas interculturais têm vindo a permitir o reconhecimento da existência de sistemas de saberes plurais, alternativos à ciência moderna ou que com esta se articulam em novas configurações de conhecimento (op. cit., p.152);

[...] Ao longo dos séculos, as constelações de saberes foram desenvolvendo formas de articulação entre si e hoje, mas do que nunca, importa construir um modo verdadeiramente dialógico de engajamento permanente, articulando as estruturas do saber moderno/científico/ocidental as formações nativas/locais/tradicionais de conhecimento [...] (op. cit., p. 154)

Podemos denominar o saber de experiência feito e o círculo de cultura propostos por Freire como sendo técnicas de ação grupal que configuram diretrizes didático-pedagógicas centradas no suposto de que aprender é aprender a “dizer a sua palavra” (BRANDÃO, 2010). E ainda se pode correlacioná-las com a definição que Santos (id. ib.) estabelece para seu conceito de ecologia de saberes como “[...] um conjunto de epistemologias que parte da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemónicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer”.

Para tanto, o saber de experiências representa o elo que faltava para integrar as habilidades da Arte-Educação no cotidiano do espaço escolar, sob o olhar de experiência estética em sala de aula, com a Educomunicação que nos ajuda a potencializar esse saber ao experimentar a leitura da palavra. Esses campos de experiência sugeridos colaboram na reorganização dos saberes, e nos ajudam a compreender como os fluxos de informação, das redes de intercâmbio implicam na ação comunicativa do discente e em projetos educativos escolares.

Trombetta (2010) destaca que a interrelação do “saber ensinar-aprender-ensinar” e a didiscência: ética e decência profissional nos permite a intercalar as relações entre educadores e educandos no processo de construção do conhecimento-da-prática. Assim, ele diz que “[...] a eficácia da educação entendida como formação integral do ser humano encontra-se condicionada à decência por parte do educador/a. Não é possível educar sem amar o outro e respeitá-lo como pessoa singular, como sujeito capaz de fazer a sua própria história.” (op. cit., p.323)

Diante dessa inter-relação e pelo fato da inseparabilidade que existe no processo de ensinar-aprender, podemos recomendar ao conhecimento da prática do discente a Arte-

Educação que se coloca em perfeita sintonia com o fazer artístico de recriação e quanto a Educomunicação que fundamenta a importância do papel da comunicação nas relações interpessoais, de trocas entre sujeitos e das interações que existe na arte de ensinar e aprender.

No prefácio da obra de Freire, Oliveira (2007) sugere que o “saber-ser-pedagógicos” e o “saber-fazer” ampliam os saberes da didática conectiva. Acrescentamos que a integração efetiva que a Arte-Educação proporciona, colabora com o pensar e o ensinar além de promover a ética e a estética em sala de aula e a prática da Educomunicação colabora para que a escola seja um lugar onde as pessoas se comunicam, produzem e se tornam amigos, assumindo as capacidades autônomas individuais e a interdependência, como esclarece Freire (2007), quando diz que ninguém nasceu para ser feio ao se comunicar no mundo e que toda experiência implica na autonomia e na liberdade.

António Nóvoa (apud RODRIGUES, 2015, p.5,) diz que o [...]“o bom profissional da educação é aquele que é capaz de *conseguir que, no fim, o aluno goste daquilo que, no princípio, não gostava nada*”, e complementa afirmando que o “[...] professor tem que ajudar o aluno a transformar informação em conhecimento [...]”, para concluir que a “[...] aprendizagem não é saber muito, é compreender bem aquilo que se sabe. Concluímos, portanto, sobre a importância de desenvolver nos alunos a capacidade de estudar, de procurar, de pesquisar, de selecionar e de se comunicar.” Na opinião do educador, embora as novas tecnologias não substituam a necessidade de se ter um bom professor, ao usá-las, nos tornamos pioneiros da terceira grande revolução da humanidade.

Dessa maneira, percebemos a importância da didática conectiva no ensino com audiovisual, “o saber que fazer” ao planejar atividades que unifiquem o conhecimento teórico com a prática. Incluir a Arte-educação em sala de aula promove a didática e a facilita a transição das emocionalidades e da concepção de vida própria dos adolescentes incluindo a amorosidade, o bem querer e a amizade.

No que se refere à Educomunicação, destacamos a importância de se analisar e discutir com profundidade a sucessão de mudanças político-culturais e sociais que vivenciamos, propondo ações que favoreçam uma ética universal, onde possamos reconhecer o direito dos outros seres humanos além dos nossos próprios direitos. Segundo Freire (apud OLIVEIRA, 2007, p. 11), “[...] o saber-fazer da auto reflexão crítica e o saber-ser da sabedoria exercitados [...]”, pode nos ajudar a melhorar o ambiente em que vivemos.

O último, mas não menos importante saber interdisciplinar que destacamos no ensino de audiovisual, foi “o saber ser pioneiro”. A proposta de se desenvolver a Arte-educação na

escola é para ativar a potencialidade criativa das pessoas e o livre pensamento a fim de buscar caminhos que evitem a exploração dos grupos menos favorecidos, que juntamente com a proposta da Educomunicação favorece a didiscência conectiva evidenciando que, apesar de o mundo estar constantemente sendo recriado e renovado, as pessoas precisam se conhecer e saber potencializar suas capacidades para poderem criar seus próprios espaços e saber unir a consciência e a liberdade na luta pela recuperação da dignidade humana. Como comenta Oliveira (apud FREIRE, 2007, p. 12), a “[...] seriedade e da simplicidade inerente ao saber-da-competência” é a base da sensibilidade em conexão didiscente.

A importância de se desenvolver associação interdisciplinar é pauta do artigo *Comunicação e arte, ou a arte da comunicação*. De acordo com Cunha (2007), a comunicação como processo de experiência educativa e as atitudes artísticas também estabelecem-se sob os fundamentos teóricos defendidos por John Dewey em *Democracia e Educação*, quando este esclarece as relações entre ciência e arte e método de ensino: “[...] a experiência é a base do conhecimento inerente à arte (*techné*) e que a arte é superior à experiência, precisamente por referir-se à espécie e não ao indivíduo.” (CUNHA, 2007, p. 17). O autor acrescenta que:

[...] nas sociedades marcadas por avançado aparato científico, tecnológico, artístico e jurídico, a educação não pode ser reduzida a processos de comunicação informal, o que resultaria na valorização de reações espontâneas, hábitos conservadores e saberes provenientes do senso-comum, já em posse dos educandos [...] (op. cit., p. 11).

Essas concepções de arte, comunicação, democracia e educação estabelecem paralelismo teórico entre John Dewey e Paulo Freire, conforme exhibe Muraro (2013) quando comenta que a produção teórica-metodológica desses pensadores voltou-se a investigar as relações conceituais entre tais dimensões. Num esforço de leitura comparativa, o autor articula as semelhanças filosóficas presentes nas obras dos dois pensadores: “[...] sociedade democrática está baseada na comunicação, cooperação e livre interação entre todos os indivíduos envolvidos nos problemas e não no uso da força para solucionar os conflitos.” (MURARO, 2013, p. 824)

Nesse aspecto, indica que na experiência da didiscência freiriana também se exerce uma conexão com a experiência de aprender e ensinar dos educandos, dado que a vida é “[...] pautada pelo diálogo, pela comunicação em torno dos problemas comuns [...]” (op. cit, p.824) Percebe-se que existe uma aparente dissonância entre o uso dos termos consciência e transitividade de Freire.

No que diz Costa (2010, p. 1208) no Dicionário Paulo Freire “o conceito de “trânsito” e, conseqüentemente, de “transitividade”, se caracteriza como sendo uma fase ou um tempo

anunciador, que possibilita uma transformação da consciência em uma sociedade, transitando da consciência ingênua à consciência crítica.” Favaretto (2010) explica a necessidade de se debater a transitividade das “artes da modernidade” e como isso provoca a mudança da prática pedagógica na escola, quando diz:

[...] a necessidade de se pensar a arte na escola no horizonte das transformações contemporâneas, da crítica das ilusões da modernidade, da reorientação dos seus pressupostos – o que implica pensar o deslocamento do sujeito, a produção de novas subjetividades, as mudanças no saber e no ensino, a descrença dos sistemas de justificação morais, políticos e educacionais, a mutação do conceito de arte e das práticas artísticas e as mudanças dos comportamentos (op. cit., p.229);

[...]

As artes da modernidade, nos limites da experimentação, provocaram a mutação do conceito, das formas, dos modos e das maneiras de evidenciação da arte, situando-se muito mais no horizonte do que não pode ser dito do que do dizer, afirmando que a arte não tem nada que ver com a comunicação (op. cit., p. 131);

[...] atitude básica da arte da modernidade, ao focar as experimentações na produção do estranhamento e no hermetismo, confundiu as discussões sobre a definição e o sentido da arte, pode-se dizer que o seu trabalho desligou o princípio pedagógico de que a arte na educação tem como função apenas promover o desenvolvimento da sensibilidade. (op. cit., p.132)

Acrescentamos a importância de se desenvolver novas práticas com audiovisual na educação, à reflexão crítica de Favaretto da necessidade de “se pensar a arte na escola no horizonte das transformações contemporâneas”, reforçando o que ele comenta sobre a deficiência na comunicação e da importância em se aderir “às virtualidades da obscuridade do presente”, ou seja, erradicar a “ignorância cognitiva” (SANTOS, 2007, apud HARDAGH 2017), e “saber que ninguém é ignorante”, quando dialoga participa e se compromete com a democracia.

Martín-Barbero (2009) também salienta que a internet tem se tornado um dos fatores de desestabilização do mundo contemporâneo e que a sociedade se depara com certa ingenuidade por uma transição subjugada à era da informática e dos meios de comunicação de massa hegemônicos.

Atualmente existe uma inquietação político-social e tecnológica que por um lado visam transformar a sociedade e as novas exigências capitalistas, e por outro desvalorizam a ética e as próprias instituições democráticas. O autor analisa que as transformações de “Comunidades falsificadas” representam a utopia da democracia direta e da igualdade total na internet, ameaçando minar as práticas de representação e participação políticas reais. Segundo o autor (apud ESSENFELDER, 2009, p. 10) esclarece em que “[...] vivemos em uma espécie de mundo que nos atemoriza e desconcerta [...]” e que por sua vez o “[...] mundo do trabalho se desconfigurou como sendo um mundo de produção do sentido da vida.”

A comunicação no ensino com audiovisual nos ajuda a refletir sobre os engodos e

utopias que a internet nos apresenta tais como: “Não necessitamos mais de sermos representados”; “A democracia é de todos” e “Somos todos iguais perante o mundo”. Vale a pena lembrar que nunca fomos nem nunca seremos iguais e que a democracia é uma mera representação, muitas vezes de modo desigual, das diferentes dimensões da vida.

No evento *Círculo de Cultura Paulo Freire: arte, mídia e educação*, que ocorreu em setembro de 2015, no Memorial da América Latina (SP), Mafra (apud SOUZA, 2015, p. 35) observou a atualidade de Freire quando se refere aos temas virtualidade e conectividade,

[...] associar virtualidade a Paulo Freire é (uma ideia) muito precisa, aliás estamos vivendo nesses tempos, como Paulo Freire se referia quando usava alguns termos, como tema “epocal”. A virtualidade e a conectividade são temas epocais sem os quais já não vivemos mais, a menos que se destrua tudo e se comece de novo a humanidade. (op. cit., p. 35)

[...] é impossível pensar nas relações no mundo inteiro, sejam de que naturezas forem, sem essa dimensão da virtualidade e da conectividade. (op. cit., p.36)

As novas práticas e métodos de ensino que, na educação escolar, se valem dos recursos no ensino com audiovisuais apresentam uma forte relação com a pedagogia de Paulo Freire por promoverem colaboração, conectividade e protagonismo, e por inserirem conteúdos curriculares específicos na aprendizagem: estética, comunicativa e cibernética e propiciarem a conectividade do discente e o compartilhamento de experiências individuais e sociais entre o docente e o discente para a apreensão de saberes, na busca de conhecimentos históricos, políticos, culturais e sociais que aumentem a consciência e a responsabilidade de todos perante a vida.

No próximo capítulo: *Análise da conectividade dos saberes*, procuramos salientar como as aulas práticas com audiovisuais potencializam o processo de participação e protagonismo dos discentes e a valorização da dinâmica de criação artística e comunicativa em qualquer ambiente escolar, impactando o como se aprende e o como se ensina.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DA CONECTIVIDADE DOS SABERES

El vídeo no es una forma que tenga la realidad de estar ahí, es mil maneras que tienen las imágenes de estar en otra parte.

Jean Paul Fargier (2000)
(Jornalista e Crítico de Arte-Cinema, 1944)

Neste capítulo analisamos dados coletados em entrevistas com professores e estudantes, e em círculo epistemológico com estudantes, pesquisando acerca de suas concepções acerca das experiências nas atividades pedagógicas com audiovisual, em salas de aula da educação básica. Esse movimento analítico foi realizado tendo como categorias centrais a conectividade e a didaticidade, conforme explicitadas teoricamente em trechos anteriores deste trabalho, dividindo-se as análises a partir dos saberes de práticas educativas referenciados em Paulo Freire, a saber: o saber de experiência feito, o saber ensinar-aprender-ensinar, o saber colaborar, o saber que fazer e o saber potencializar, sendo que esses saberes, discutiremos as bases teóricas freirianas e as possíveis variáveis que porventura venham a ocorrer frente aos dados coletados. O procedimento foi analisar as justificativas dos fundamentos teórico-metodológicos que dão suporte às práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem com audiovisual, utilizando as mesmas categorias apresentadas anteriormente, foram coletados dados por meio de entrevistas em profundidade com os seguintes sujeitos: por meio dos depoimentos de três ex-alunos, que cursaram a disciplina de projetos audiovisuais no Ensino Médio, recordando a vida escolar da Federal⁸⁵ nos anos de 2006, 2008 e 2010; três professores de escolas públicas de Brasília e uma professora de escola pública de Belo Horizonte que utilizam o audiovisual nas suas aulas; e com a técnica em Círculo Epistemológico⁸⁶ com 23 alunos entre 11 a 18 anos de idade, de três escolas públicas estaduais e uma federal. Antes, apresentamos técnicas, procedimentos e instrumentos que orientaram a coleta de dados, vale dizer, a metodologia aplicada ao trabalho de coleta e de análise.

⁸⁵ Federal é nome popular que se deu para a Escola Técnica Federal de São Paulo, este termo vem sendo usado desde a décadas de 1940.

⁸⁶ Segundo Romão et.al. (2006, p. 10), o círculo epistemológico [...]“oferece uma série de vantagens sobre outros métodos de pesquisa: a) conjuga técnicas consolidadas de coleta de dados (entrevista coletiva semi-estruturada, discussão de grupo e observação participante), para produzir dados no espaço grupal, de forma dinâmica, dialógica e interacional.

3. Metodologia

3.1 Técnicas, procedimentos e instrumentos de pesquisa

O presente trabalho enquadra-se numa abordagem qualitativa de pesquisa, uma vez que se propõe a compreender os fundamentos teórico-metodológicos do ensino com audiovisual da escola básica por meio dos discursos dos protagonistas da ação pedagógica – professores e estudantes –, da análise da documentação que normatiza esse campo disciplinar e da reflexão teórica apresentada na literatura acadêmica.

Segundo Martins (1999), a característica que demarca uma abordagem qualitativa de uma pesquisa está na coleta e compreensão, pelo investigador, da percepção dos sujeitos, para, dessa forma, contribuir para formular análises compreensivas.

Com base nessas características, insere-se a proposta defendida por Brandão (2006), que refere como aquela que é realizada na cientificidade metodológica e que diz respeito a um conhecimento coletivo e, como tal, requer condições para o ser humano recriar projetos e atividades para que pessoas, grupos e classes participem do direito de produzir e dirigir os usos de seu próprio saber.

Visto porque, utilizamos duas técnicas de construir juntos conhecimentos com os professores e alunos propostas em vivências práticas com audiovisual em sala de aula, a qual exploramos a observação ao uso de entrevistas “em profundidade”⁸⁷ e além ao redor de um círculo epistemológico entres aprendizes.

Conforme Romão et al. (2006, p. 10) no Círculo Epistemológico o pesquisador assume responsabilidades inerentes: (i) a de pesquisador cultural prévio da realidade, para aí localizar a(s) unidade(s) epocal(is) e suas respectivas hipóteses geradoras; (ii) a de animador epistemológico, que provoca, estimula, enfim anima a todos os elementos do Círculo a exporem o que pensam sobre determinada(s) hipótese(s) geradora(s); e (iii) a de treinador de mergulho, que leva o grupo a sair da superfície dos fatos e dos discursos, para, por meio de lições de abismo (rigor teórico-epistemológico), penetrar nas profundidades da realidade e encontrar os nexos significativos das estruturas e dos processos.

Bryman (1989) amplia as abordagens da pesquisa qualitativa quando caracteriza esse tipo de investigação científica como sendo do tipo participativo total. Nela, o pesquisador pode

⁸⁷ Segundo as pesquisadoras Oliveira, Martins e Vasconcelos (2012, p. 1-5), “[...] uso de entrevistas “em profundidade” na pesquisa qualitativa deve ser apreciado e valorizado, considerando a riqueza de informações que podem ser obtidas e a possibilidade de ampliar o entendimento dos objetos investigados através da interação entre entrevistados e entrevistador [...] são aquelas que apresentam uma maior flexibilidade, permitindo ao entrevistado construir suas respostas sem ficar preso a um nível rigoroso de diretividade e mediação por parte do entrevistador, como acontece no caso do uso de questionário ou de uma entrevista totalmente estruturada.”

ser observador de uma ou mais organizações e sinaliza quais são as melhores práticas pedagógicas desenvolvidas por professores e alunos nas escolas.

Segundo Gil (2010), considerando os objetivos da pesquisa qualitativa participativa, o procedimento do nosso trabalho se caracteriza como sendo um misto dos três tipos abaixo relacionados e definidos:

1- Exploratório - pelo fato este pesquisador-professor ser atuante no ensino de Audiovisual; de pesquisar em algumas outras instituições de ensino público; de criar novos métodos de ensino que aprimorem o ensino com audiovisual e de estudar quais estratégias, técnicas de aprendizagem e sequências didáticas podem ser implementadas na educação básica;

2- Descritivo - pelo fato de identificar quais são as características do universo de uma população – que são os grupos de professores e alunos das escolas públicas que aplicam o ensino com o audiovisual e estabelecem uma relação entre as experiências vivenciadas dos professores em atividades culturais de cada instituição, região e aluno com propósitos em produções audiovisuais e suas práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula;

3- Explicativo - pelo fato de analisar os conteúdos dos entrevistados, feitos por ex-alunos, professores e grupos de alunos de escolas públicas com a metodologia em Círculo Epistemológico.

Outro entendimento metodológico de pesquisa, recorreremos o artigo de Gill et al (2008) enfatizam que, de um modo geral, existem três tipos de entrevistas que podem ser utilizadas na pesquisa qualitativa:

a) Entrevistas estruturadas - os questionários administrados verbalmente aos entrevistados, a partir de uma lista de perguntas predeterminada;

b) Entrevistas não estruturadas – não refletem qualquer teoria preconcebida ou ideia e são realizadas com pouca ou nenhuma organização;

c) Entrevistas semiestruturadas – consistem de várias questões-chave que ajudam a definir as áreas a serem exploradas, dos quais, utilizamos este procedimento de informação coletados aos participantes deste estudo.

3.2 Trajetória metodológica

Esta pesquisa se valeu dos seguintes procedimentos: i. pesquisa bibliográfica para levantamento e análise da produção bibliográfica especializada (revisão da literatura), realizada nas seguintes fontes: CAPES e SCIELO, e a partir do uso de audiovisual com as seguintes palavras-chave: Artes, Comunicação e Tecnologias; ii. levantamento e análise dos documentos oficiais que definiram componentes curriculares das áreas de Arte-Educação e

Educomunicação e suas tecnologias educacionais – PCNs., DCNs, PCNEM e dos documentos de secretarias estaduais que apresentam propostas oficiais de desenvolvimento desse componente curricular em suas redes, nomeadamente as dos estados de São Paulo, Distrito Federal e Minas Gerais; iii. entrevistas com professores e ex-alunos para compreender as interações de suas percepções sobre as práticas escolares com audiovisual vividas em seu processo de escolarização; iv. além disso, observamos em sala de aula como os sujeitos (professores e alunos) se envolveram as ações participativas em círculo epistemológico, suas falas, enfim, situações que trouxeram extraordinária riqueza de detalhes e que auxiliaram em diferentes momentos, ao longo desta pesquisa.

Outro expediente que utilizamos, isto é, a experiência de vida de três ex-alunos do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Empregamos depoimentos por três dimensões de saberes de experiência escolar: o passado e o que ele representou; o presente e seus valores e as intenções que o futuro profissional escolha.

Sendo assim, o universo da pesquisa, foi o de contar as histórias reminiscentes que revelam os conhecimentos significativos, surgidos dos acontecimentos vivenciados por ex-alunos da Federal, no convívio escolar com seus amigos e professores.

3.3 Dimensões das instituições e dos interlocutores

Também iremos nos basear para investigarmos três instituições de ensino, em São Paulo – Instituto Federal de São Paulo (IFSP), – Centro Educacional do Distrito Federal (CEDF) e em Belo Horizonte – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) , identificar o programa curricular de audiovisual, conhecer os professores nas novas relações de ensino escolar e esclarecer qual o papel das práticas pedagógicas cotidianas que se associam com a categoria conectividade e de sua subcategoria, a didiscência.

Ao associar o ensino com audiovisual elencada, anteriormente, nos fundamentamos da didiscência conectiva que explicita o entendimento destas categorias, dos quais se fez necessário o levantamento da dimensão institucional de quatro escolas, das quais três são de Brasília- DF: o Centro de Ensino Fundamental 1, do bairro do Cruzeiro, o Centro Educacional Mundo Guará e Centro de Ensino Médio Paulo Freire; e uma escola de Belo Horizonte, o Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG.

Escolhemos analisar o contexto da prática escolar dessas escolas pelo fato dos entrevistados (docentes e discentes) estarem diretamente ligados na organização prática de atividades de ensino com audiovisuais em sala de aula e de todos pertencerem à mesma dimensão institucional: escola de educação pública e básica. Como divulga Marli de André

(2015, p. 36), a dimensão institucional⁸⁸ “[...] age, assim, como elo de ligação entre a práxis social mais ampla e aquilo que ocorre no interior da escola.”

Para abrangermos na nossa pesquisa a dimensão pedagógica, entrevistamos professores e colhemos depoimentos de alunos que participaram de situações de ensino e aprendizagem ativas, junto às escolas citadas, no período de agosto a novembro de 2015. Naquela ocasião foram entrevistados quatro professores (três de Brasília e uma de Belo Horizonte) e colhemos depoimentos de 23 alunos (9 alunos do Ensino Médio e 14 do Ensino Fundamental).

Para incluirmos na nossa pesquisa a dimensão sociopolítica e cultural, realizamos em dezembro de 2015 entrevistas e colhemos depoimentos de três ex-alunos, a fim de fazermos uma reflexão sobre o contexto histórico vivido, no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), nos anos de 2006, 2008 e 2010.

Todos os sujeitos participantes desta pesquisa, receberam previamente um roteiro (Apêndice C, D, E, A), assinaram um Termo de Livre Consentimento (Anexo A) e o Termo Institucional de Consentimento e de Informação (Anexo B), autorizando a coleta de dados nos ambientes de aprendizagem escolar de audiovisual, ilustrando como e quais métodos de ensino foram aplicados. As entrevistas e depoimentos tiveram a duração média de 40 minutos cada, foram filmadas digitalmente e gravadas, com o objetivo de buscar as recordações das práticas de ensino vivenciadas por estudantes e profissionais de ensino com audiovisual em sala de aula.

3.3.1 Característica dos interlocutores e períodos de entrevista

Como expediente metodológico de entrevistas, promovemos o encontro de três ex-alunos do Instituto Federal de São Paulo para colher depoimentos da história de vida focada na escolha profissional a partir das experiências que vivenciamos juntos em projetos desenvolvidos no componente curricular do ensino com audiovisual.

Em 22 de dezembro de 2015, na cidade de São Paulo, ao entrevistar e colher depoimentos, do ex-aluno Heitor Guen de Tani e Isoda (Anexo D), que frequentou as aulas em 2006. Atualmente é estudante do curso Superior do Audiovisual (ECA-USP) e atua profissionalmente como ilustrador de quadrinhos e animação.

⁸⁸ [...] “A dimensão instrucional ou pedagógica abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento. Nessas situações estão envolvidos os objetivos e conteúdos do ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre professor e alunos e as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem”. (ANDRÉ, 2015, p.37)

Em 23 de dezembro de 2015, entrevista foi com o ex-aluno Luiz Fernando Valente Roveran (Anexo E), que estudou naquela mesma escola, no período de 2008, obteve o certificado de licenciado em Educação Musical pelo Instituto de Artes da Unesp, e atualmente participa do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Música (Fundamentos Teóricos) do Instituto de Artes da Unicamp, pesquisando o papel da música em ambientes interativos. Atua profissionalmente nas áreas de composição, *sound design*, arranjo, performance e educação musicais.

No dia 24 dezembro de 2015, a outra entrevista foi no IFSP do *campus* de Sertãozinho, o ex-aluno Gabriel Roberto Martins (Anexo F), que participou das aulas de Artes Audiovisuais em 2010 e atualmente faz o curso de Cinema e Audiovisual na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

Para viabilizar os encontros, nas escolas de Brasília e de Belo Horizonte, utilizamos a mesmas metodologias de entrevistas, entramos em contato com a direção e pedimos autorização (Anexo B e C) para realizarmos os encontros de grupos: com os professores; e além utilizarmos a técnica de círculo epistemológico com os alunos que vivenciaram práticas pedagógicas de audiovisuais em suas escolas para analisar a dimensão institucional pedagógica e sociopolítica.

Em setembro de 2015, na cidade de Brasília, no Centro de Ensino Fundamental 1, do bairro do Cruzeiro, tivemos a oportunidade de entrevistar o professor de Física e Arte-educador de Cinema Erivaldo Cavalcante Borges Pimentel (Anexo I); sendo que o primeiro círculo epistemológico aconteceu no período matutino, da qual participaram sete alunos convidados do Ensino Fundamental de 5º e 6º anos (Anexo J) com nomes fictícios de Camila, Evaristo, Maria, Jéssica, Júlia, Roberto e William, sendo que ocorreram quatro encontros que expressassem suas falas.

Na segunda escola de Brasília, o Centro de Ensino Médio Paulo Freire, na terceira semana de setembro de 2015, entrevistamos o professor que leciona a disciplina de Literatura Josué de Souza Mendes (Anexo N); ocorreu o segundo círculo epistemológico no período matutino e três de suas alunas do 3º ano do ensino médio (Anexo O): Beatriz, Líbine e Priscila. Estes debates aconteceram em três encontros.

Naquela mesma cidade, em outubro de 2015, entrevistei o professor de Química Peterson Paim (Anexo L) do Centro Educacional do Guará e, em seguida, ocorreu o terceiro círculo epistemológico, no período vespertino, no Centro de Convenções Ulysses Guimarães,

em que participaram três alunos convidados do ensino médio do 2º e 3º anos (Anexo M) Caroline, Miguel e Tiago, o debate ocorreu em único encontro.

De 28 a 30 de novembro de 2015 entrevistamos, em Belo Horizonte, a professora Sílvia Amélia Nogueira de Souza (Anexo G e C) – que tem o cargo de professora efetiva em artes audiovisuais do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG; sendo que o último círculo aconteceu no período vespertino, da qual participaram os dez alunos convidados de 5º e 6º anos do Ensino Fundamental (Anexo H), com nomes fictícios de Analice, Beatriz, Cecília, Daniel, Eduarda, Gabriela, Laura, Leticia, Pablo e Rayane.

3.3.2 Técnica de análise categorial

Para fazer a descrição da memória viva escolar, adotamos a perspectiva da análise categorial (AC), conforme difundido pela pesquisadora Laurence Bardin (2011), para vincular os conceitos da conectividade e da didiscência conforme mencionados por Freire e sistematizados, especialmente, por Mafra.

A autora descreve historicamente alguns fenômenos, das décadas de 60 e início de 70 do séc. XX que, segundo ela, acabaram por afetar a investigação na área da Psicossociologia e nos estudos sobre a comunicação de massas. Segundo ela, a Análise de Conteúdo compreende um conjunto de técnicas de análise das comunicações e deve ter como ponto de partida uma organização. Nesse sentido a autora propõe que qualquer análise de conteúdo deve utilizar procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do significado das mensagens, e que a técnica, em constante aperfeiçoamento, aplica-se a discursos extremamente diversos.

Bardin (2011, p. 124) predica que a organização da Análise de Conteúdo deve se organizar em torno de quatro procedimentos de interpretação:

1. Pré-análise: escolha dos documentos a serem submetidos à análise e formulação de hipóteses para a elaboração de indicadores para a interpretação final;
2. Exploração do material: codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas;
3. Tratamento dos resultados: validação de operações estatísticas com provas de dados, síntese e seleção dos resultados;
4. Inferência e interpretação: utilização dos resultados de análise, com fins teóricos ou pragmáticos, e outras orientações para uma nova análise.

Diante destes procedimentos, segundo Bardin, a análise do conteúdo distribui em quatro partes distintas: a) história e teoria (perspectiva histórica); b) parte prática (análises de

entrevistas, de comunicação de massa, de questões abertas e de testes); c) métodos de análise (organização, codificação, categorização, inferência e informatização das análises) e d) técnicas de análise (análise categorial, de avaliação, de enunciação, proposicional do discurso, de expressão e das relações).

Essa autora apresenta os critérios de categorização, ou seja, escolha de categorias (classificação e agregação). Categoria, em geral, é uma forma de pensamento e reflete a realidade, de forma resumida, em determinados momentos. Na perspectiva da análise do conteúdo, as categorias são vistas como rubricas ou classes que agrupam determinados elementos reunindo características comuns.

Bardin (2011, p 153) apresenta que uma análise categorial, no âmbito da análise de conteúdo,

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples.

A escolha da análise categorial foi feita por ser um tipo de registro que permite a aplicação de regras de quantificação e adotar-se os critérios semântico (temas) entre outros. Foca-se em mensagens (comunicações) que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem. Desta maneira desmembramos a proposta dos saberes necessários da didática conectiva estabelecida no processo dos saberes educativos: o saber de experiências, o saber aprender-ensinar, o saber colaborar, o saber fazer e o saber ser pioneiro.

Analizamos as práticas pedagógicas que foram exercidas em sala de aula nos três depoimentos dos ex-alunos do IFSP, encontrados nos anexos (D, E e F), nos depoimentos de quatro professores, encontrados nos anexos (G, I, L e N), numa perspectiva político-pedagógica além de círculo epistemológico dados as falas pelos 23 alunos participantes (anexos: H, J, M e O) em duas escolas de Ensino Fundamental e duas escolas do Ensino Médio. Buscamos explorar e comparar as opiniões obtidas a fim de interpretá-las sob o foco das mesmas categorias e saberes educativos freirianos.

A partir da análise categorial, escolhemos interpretar os debates que envolveram os momentos de recordação da história da Federal, no período de 2006, 2008 e 2010, diante de vivências, aptidões e atitudes escolares, das descrições discursivas, construídos a partir de perguntas, conforme estas reflexões a seguir:

1. Você poderia nos contar, como foi sua experiência em sala de aula e em que época participou do ensino de audiovisual na Federal?

2. Quais foram suas realizações de aprendizagens audiovisuais na Federal? Atualmente o que vem buscando com suas experiências profissionais?

3. Quais foram suas lembranças, que tiveram relação com a atividade de aprender e ensinar envolvendo esse professor e seus amigos em sala de aula?

4. Como foi para você, vivenciar atividades colaborativas, ajudando e sendo ajudado por outros colegas em sala de aula? O que agregou na sua vida o saber cooperar em sala de aula?

5. Você pode contar quais relações de atividades práticas foram desenvolvidas em sala de aula na Federal?

6. A maioria dos educadores indica haver certo pioneirismo no ensino quando se utiliza o audiovisual em sala de aula. Qual é a importância de aprender essa prática na escola? Qual o ganho que esta aprendizagem lhe trouxe em sua atividade profissional?

A partir da interpretação da entrevista e dos entrevistados buscamos vincular as categorias da conectividade e da didiscência, propostas por Paulo Freire, e explorar comparativamente as opiniões obtidas, conforme (apêndice G) o guião de entrevistas apoiando-se nas seguintes cinco questões:

1. Realização profissional do saber de experiência feito: qual a importância de se envolver na escola, com a educação audiovisual?

2. Relação didiscente do saber ensinar-aprender-ensinar: é possível organizar metodologicamente o subcomponente de audiovisual no ensino de arte, em ambiente escolar?

3. Limiar do saber colaborar dialógico: como desenvolver mediações tecnológicas em pequenos grupos colaborativos de ensino-aprendizagem com audiovisual?

4. Competência de o saber aprender a fazer: é possível que haja a democratização dos estudantes ao explorar várias técnicas artísticas e comunicativas nas produções audiovisuais?

5. Habilidade escolar do saber ser pioneiro: quais os perfis profissionais que são adequados para os futuros professores em audiovisual?

Após a gravação e a conclusão dos debates do grupo de alunos, nos propomos a destacar as características próprias dos integrantes e comparar suas opiniões com as emitidas por seus professores às mesmas questões. A partir da análise categorial dos dados desta pesquisa será possível ressaltar alguns fatores que possibilitaram a construção de afinidades de didiscência conectiva em sala de aula entre professores e alunos.

3.4 Análise histórico institucional

Em relação analisarmos à primeira dimensão, que trata sobre a referência histórica institucional, recordamos as mudanças normativas da LDB, que ocorreram no projeto político-pedagógico no IFSP, no período de 2003 a 2013. Naquela ocasião observamos a oportunidade de refletir sobre quais seriam os impactos causados por aquelas mudanças da LDB frente às práticas de ensino que o método audiovisual, aplicado em sala de aula, nos trariam para as ações da estética educacional e experimental pedagógica que estávamos nos propondo a planejar e teorizar com o avanço da construção dos conhecimentos na área de ensino com audiovisual.

As reflexões dos professores fortalecem a relação da didiscência conectiva, como expressa Pimentel (2011, p. 765): “[...] o artista tem como uma de suas prerrogativas ser errante (nômade) de ideias e processos. O ensino tem por norma ser uma forma sistematizada, sob o controle de um professor.” O pesquisador tem por obrigação ir a fundo nas questões que investiga.

Para melhor entender os impactos das mudanças normativas da LDB na Federal e adaptar as aulas de artes audiovisuais, procuramos encontrar a fundamentação teórica que embasa o uso com audiovisual para, assim, compreender a didiscência conectiva frente ao binômio de ensinar-aprender dos educandos e auxiliar no aprimoramento e desenvolvimento de práticas educativas. Percebemos que havia conexão entre duas fontes teóricas importantes nas áreas de Arte-Educação: experiência, contextualização e experimento nas produções de vídeos e filmes, com a da Educomunicação: diálogo, colaboração e criticidade em programas de rádios e vídeos televisivos.

No ano de 2013, já ministrando aulas no IFSP (*Campus Sertãozinho*), e a partir dos resultados dos trabalhos realizados com as turmas do Ensino Médio Integrado de Química e de Automação, procuramos organizar e avaliar melhor o método aplicado e testado até então, na disciplina de Artes Audiovisuais. Sessenta estudantes que tinham entre 14 a 16 anos, responderam as seguintes perguntas sobre suas produções artísticas e comunicativas em audiovisuais realizadas em sala de aula daqueles cursos:

- i. “Você considera que aprimorou sua comunicação ao realizar os roteiros audiovisuais em sala de aula?” 83,4 % dos alunos responderam que ampliaram seus conhecimentos, 10% afirmaram não reconhecer melhora nesse quesito e 6,6 % optaram pela neutralidade. Percebeu-se que um contingente de 16,6% não reconhece melhora ou opta pela neutralidade, provavelmente pelo fato de que o desenvolvimento da escrita ser um

processo contínuo na formação educacional do estudante ao longo da vida cultural escolar.

Entendemos que o processo de escrever roteiros de rádio e vídeos, pode motivar os estudantes que não gostam de escrever a desenvolver o desejo pela escrita e ajudar a aprimorar o gosto de escrever por estudantes que gostam de escrever pelo fato de ser um novo gênero de escrita, dificilmente abordado em sala de aula, o que pudemos comprovar em nossas práticas. Nossa análise se identifica com a proposta desenvolvida pela pesquisadora Passos (2010, p. 702) quando diz que “[...] a leitura do mundo, no entanto, precede a palavra que dizemos.” Encontramos também conexão com o discurso de Xavier (1983, p. 22) sobre os meios de comunicação audiovisual (cinema, TV e rádio) recomendado por Merleau-Ponty, “[...] o novo meio nos ensina nova relação com o mundo, nos dando a ver a conduta do homem-em-situação, não o seu pensamento.”

Nesse mesmo sentido podemos relacionar a escrita de roteiros audiovisuais, com o que diz Freire (1994, p.163) “[...] leitura e escrita não se dicotomizam, ao contrário, se complementam e, se combinadas, o processo de aprendizagem fará parceria com a riqueza da oralidade dos alfabetizados.”

Podemos envolver para todos os subcomponentes da grade curricular escolar para elaborar diferentes temas e conteúdos de roteiros de rádio e vídeo, facilitando tanto o conhecimento de Artes como a desenvoltura na expressão escrita e na expressão oral.

Ao elaborarmos projetos audiovisuais, procuramos estimular, ao mesmo tempo, que cada aluno tenha a possibilidade de manifestar suas ideias de como estimular a discussão de suas próprias vivências em pequenos grupos, preparando diferentes produções em sala de aula. O papel do *script* radiofônico e ou *plot* – narrativa conhecida como *story-line* – é o de proporcionar, numa atividade de colaboração democrática, o aprendizado e o ensino em audiovisual.

Muitas vezes, o que se percebeu nas práticas pedagógicas na Federal não foi de ocorrer um clima de heterogeneidade, de se produzirem aspectos negativos sobre o ensino-aprendizagem na sala de aula. A relação de conectividade do discente, de aprender-ensinar com as práticas pedagógicas audiovisuais, pode ser nitidamente percebida pelo fato de essas práticas ocorrerem num clima de confiança, respeito e colaboração do professor com os alunos. Nesse tipo de trabalho, o sucesso de um depende do sucesso de todos, o que evita aquele famoso clima de competição, de luta e tensão existente em grande parte das escolas.

A segunda pergunta feita foi a seguinte:

ii. “Você considera que os participantes (professor e alunos), exerceram o papel de facilitadores da aprendizagem colaborativa, em seus projetos audiovisuais em sala de aula?” 71,7 % dos alunos consideraram que o professor exerceu o papel de facilitador da aprendizagem dos novos conhecimentos, 18,3% dos alunos não reconheceram o professor como tal, mas consideraram o colega como um facilitador, e 10 % optaram pela neutralidade, geralmente aqueles que não se entrosaram bem nem com o professor nem com o grupo.

Embora a maioria dos estudantes reconheça o professor como um agente facilitador da aprendizagem e a importância da colaboração dos colegas, 28,3 % dos alunos afirmaram se sentirem perdidos quando não encontram um professor que direcionasse de maneira ativa o ensino de uma disciplina, demonstrando ter dificuldades em decidir por si mesmos as próprias aprendizagens.

Para clarear nosso entendimento sobre o problema de direcionar a própria aprendizagem, Sartori (2010, p. 357-358-359, grifos no original), no Dicionário Paulo Freire indica uma ambiguidade conceitual quando considera que

O educador libertador não pode tolher a liberdade do educando, manipulando-o ou abandonando-o a sua própria sorte. Todavia, na perspectiva freiriana, não pode se furtar de dar uma direção à sua prática educativa; [...] “educador radical” compete “disciplinar” a educação, esclarecendo sobre a existência da diferença de papéis na relação professor-aluno, na ação de um educador idealista e de um educador revolucionário.

[...] O que caracteriza a diretividade libertadora é uma proposta de educação, da qual o educador necessita se apropriar, atuando de forma democrática, intercambiando experiências, saberes, contradições, conflitos, com vistas a construir mecanismos de intervenção e transformação social.

A experiência audiovisual com alunos favorece a perspectiva libertadora pelo fato de que os estudantes constantemente terem que avaliar suas próprias condutas em grupo e o resultado das suas produções artísticas e comunicativas em sala de aula. Os estudantes passam a ser co-reponsáveis na construção coletiva da própria aprendizagem dodiscente, pois por meio da prática colaborativa e do diálogo constroem a educação libertadora, que decorre do conhecimento da criação, recriação e até mesmo a reprodução de modo integrado.

A dodiscência conectiva é potencializada quando professor e estudantes realizam atividades práticas em sala de aula, ampliando o grau de criatividade do aluno, e se torna difícil quando se estabelece uma educação diretiva. O ideal é que se consiga equilíbrio dentre essas atividades em sala de aula, para um aprender e ensinar de modo menos competitivo e democrático.

É importante que o discente aprenda a observar e a avaliar suas práticas pedagógicas em sala de aula, para que assuma seu importante papel diretivo, mas não no posto de autoridade já tão desgastado em nossas escolas e na sociedade, mas com a responsabilidade de ser um educador libertador que organiza e orienta os estudos sobre determinada técnica ou assunto. A estratégia de utilizar, pelo menos em parte das aulas, o audiovisual vai abrir espaço para que professor e alunos reflitam sobre a realidade social em que vivem e para que se aprimore a participação protagonista dos envolvidos.

Como disse Paulo Freire, ao apresentar a proposta da aprendizagem colaborativa, conceitos como dialogicidade, co-participação e autonomia precisam estar em consonância no processo da aprendizagem do discente. A condição ideal é existir o diálogo coletivo e a ajuda mútua para superação das dificuldades de sala de aula, estabelecendo-se o protagonismo e a participação ativa de todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem.

Provavelmente o sucesso da aprendizagem colaborativa artística e comunicativa em audiovisual alcançado pelos alunos da Federal em 2013 se deu pelo fato de eles estabelecerem, juntamente com o professor, objetivos na produção de programa de rádio e de vídeo, e de constantemente reavaliarem o processo fazendo uso da técnica de auto-avaliação, para, assim, promoverem a aprendizagem com liberdade e responsabilidade. A auto-avaliação dos estudantes deve ser, sempre que possível, realizada regularmente e com a colaboração do discente, para que ambos possam reavaliar quais progressos foram alcançados com os projetos de ensino envolvendo a arte audiovisual. Esse tipo de postura possibilitada pelo trabalho coletivo favorece a didiscência conectiva, na medida em que estabelece relações horizontais e não hierarquizadas. Em outras palavras, este tipo de postura exige o “fazer junto” (em equipe) tão debatido por Freire.

3.5 Narrativas de recordações históricas

Nos depoimentos transcritos dos três ex-alunos da Federal procuramos recordar a vivência desses estudantes de colaboração do discente em práticas audiovisuais. Foram analisados os trechos dos depoimentos em que as categorias conectividade e didiscência se associavam aos saberes educativos desenvolvidos nas práticas e métodos artísticos e comunicativos de artes audiovisuais em sala de aula.

3.5.1 O saber de experiência feito

Inicialmente, procuramos associar ao conjunto de realizações vivenciadas, nos anos de 2006, 2008 e 2010, no ensino de audiovisual da Federal dos três ex-alunos, o saber das experiências escolares. Comparamos essas realizações ao saber de experiência feito, que é uma expressão freiriana fundamentada na conectividade de experimentos sensoriais, pensamentos, lembranças da cultura escolar e que faz parte das práticas contemporâneas aqui já examinadas.

Um dos aspectos destacados nas recordações históricas vividas por esses alunos foi a visão dicotômica do mundo dos educandos: “os que sabem” e “os que não sabem”, que na nossa leitura de mundo se traduz como sendo a vivência de alunos experientes e inexperientes e que deve ser tomada como ponto de partida na relação da didascência. Foi possível identificar, nessas histórias vividas na Federal, que todos os estudantes compartilharam, nesse reencontro, do mesmo sentimento experimentado em sala de aula na relação de ensinar do professor e do aprender dos alunos.

A estratégia utilizada por esse autor-professor ao fazer essas entrevistas foi de mostrar a importância de esses ex-alunos poderem se conectar com o passado deles, estando agora num momento de vida diferente, e de poderem avaliar, com clareza e imparcialidade, qual foi a real importância de compartilhar essas experiências de trabalho em equipe naquela época de estudantes da Federal e, atualmente, no local de trabalho em que vivem.

A entrevista iniciou-se com algumas formalizações para que pudéssemos identificar em qual ano o ex-aluno entrou em contato com essas ideias e mostrar aspectos do mundo em que vivem.

Pergunta: Você poderia nos contar como foi sua experiência em sala de aula em que época participou do ensino de audiovisual na Federal?

Heitor Isoda (participou no período de 2006) – Deixa eu ver, em 2006... eu tinha 16 anos... fiz a disciplina-projeto... Era Mídias e Rádio e Vídeo. E todos os projetos eram quatro aulas em um dia só. Aí eu fiz à tarde, e se eu não me engano, acho que eu fiz no primeiro semestre em Mídia, e o segundo de Origami. No primeiro semestre, com a metade da turma, que eram 20 pessoas. Eram divididos em quatro grupos de cinco pessoas. Me lembro que a primeira parte, era o rádio, e depois a segunda parte, era de fazer o vídeo.

Luiz Roveran (participou no período de 2008) – Eu participei desse projeto em 2008, estava no segundo ano do Ensino Médio, e era um projeto voltado especificamente para Cinema. Se eu não me engano a gente fez dois projetos no ano, um longa, que parece uma adaptação do (Metrópolis) do (Fritz Lang), e teve um curta que a gente fez que era um trabalho autoral.

Gabriel Martins (participou no período de 2010) – Quando entrei na Federal, em 2010, e comecei nas aulas de Artes, aí que eu soube que teríamos as aulas de audiovisual, eu fiquei muito contente, porque audiovisual já era um desejo de garoto. Tinha 11 anos, era criança. A disciplina de artes audiovisuais era para ser leve e acho que realmente foi.

Pergunta: Quais foram suas realizações no ensino de Artes Audiovisuais na Federal e o que vem procurando aprender para ampliar suas experiências em audiovisual, na atualidade?

Heitor: O meu grupo fez foi um programa musical, com seleções de música, em que escolhemos umas músicas de pop rock... Tinha feito... a vinheta, que era, H₂O, rádio vital para você”, e me lembro que nosso programa ia tocar lá no pátio da escola. No segundo semestre, o grupo decidiu em brincar com o cinema mudo, e de fazer filmes, uma coisa que lembrasse um pouco o Kill Bill, que é essa coisa de ter uma lista, e a pessoa ir voltando, e você vai descobrindo uma história, que no caso era a história de vingança. Atualmente, estou estudando ECA-USP, o curso que faço se chama Audiovisual. O curso na ECA tem 1 ou 2 disciplinas de rádio, mudou já a grade. Talvez tenha só uma agora, e de TV tem pouquíssimas, e o curso na verdade poderia se chamar Cinema tranquilamente. E ele é dividido, ele tem as obrigatórias e as optativas. Da parte obrigatória mesmo, eu não fiz nada de TV nem de rádio, como disciplina mesmo. O curso mesmo é bastante voltado para a parte de teoria e para a prática de curta metragem. Este curso que faço, tem bastante coisa voltada para estudar a história do audiovisual. A gente vê bastante filmes e tal. Mas uma área que eu tenho interesse é a parte de crítica, de escrever mesmo, e teoria do cinema.

Luiz: Nesse projeto, fiquei encarregado da área de trilha sonora, em que eu selecionei músicas que iriam tocar durante o filme, músicas de outros artistas, mas a gente também gravou coisas lá escola mesmo. E no curta que a gente elaborou eu me encarreguei de fazer roteiro, se não me engano, e som, acho que foi isso. Atualmente eu escrevo para sites que são relacionados à vídeo game, e pessoalmente eu desenvolvo muita produção textual de aspecto transmidiático mesmo. Então, procuro aumentar estudos de interatividade, e mesmo comparativos entre cinema e videogame. Eu trabalho em várias frentes. Então, atualmente eu sou pesquisador na (Unicamp), faço mestrado na (Unicamp), e trabalho com trilha sonora de videogames e sou redator de textos voltados para a área de videogames. Eu acho que, como eu disse, a parte da dinâmica de produção de audiovisual para mim, é muito importante para o meu trabalho, porque aqui no (Brasil) a área de videogame é amplamente independente. Então, esse contato com o audiovisual que eu tive na Federal, trás com certeza, hoje, dar uma base, e me trouxe o interesse, que talvez eu não teria aprofundado antes, para aprofundar nosso trabalho em que eu desenvolvo hoje.

Gabriel: Comecei fazendo a rádio, e foi legal porque começamos a ver como era uma rádio, e minha geração, por exemplo, não é uma geração que tem o hábito de ouvir rádio. Inclusive a gente ouve música de um jeito muito estranho, ouvimos música de forma totalmente aleatória. E depois, no segundo semestre realizamos em fazer uma programação televisiva, em que pensamos uma programação que tinha nenhum sentido. Nosso programa TV era humorístico. Quando eu converso com amigos da Federal até hoje, às vezes a gente sempre lembra dessa época. Atualmente, eu estudo na (UNILA), cinema, que é a Universidade da Integração Latino-Americana, uma faculdade brasileira, ela fica em (Foz do Iguaçu), só que ela tem parceria com universidade de outros países e vem estudantes estrangeiros estudar lá. Todos os cursos têm estudantes estrangeiros. Então, na minha turma tem estudantes de várias nacionalidades, o que possibilita esse intercâmbio. Eu tenho um professor (na UNILA) argentino que me fez entender (Glauber Rocha). Eu acho isso incrível porque eu seria um brasileiro que nunca tinha entendido (Glauber Rocha), que é um cânone do cinema. Primeira coisa que alguém te pergunta quando você diz que faz cinema é se você assistiu ao filme do (Glauber Rocha), aí você diz que assistiu, mas não entendeu nada. Eu gosto da (UNILA) porque acho que é uma universidade bem flexível quanto a isso. A (UNILA) é muito nova, quando eu entrei lá, ela tinha quatro anos, e meu curso ainda não tinha avaliação do (MEC). Inclusive eu fui fazer a avaliação do (MEC) a gente tirou nota 4, que é de 1 a 5. A gente só perdeu pela questão da estrutura. Então quanto ao curso, é muito bom.

Num primeiro momento procuramos analisar nos depoimentos, o percurso do saber de experiência feito, ou seja, o que os ex-alunos aprenderam nas aulas de artes audiovisuais naquela época, o processo teórico de elaboração dos trabalhos em audiovisual, as escritas de roteiros e, por fim, as gravações e edições daquelas filmagens.

Quando um professor, em sala de aula, consegue demonstrar a existência da didascência por meio do uso de diferentes estratégias de ensino, os ensinantes também passam a se sentir motivados a estudar, pelo fato de terem conhecido o verdadeiro saber de experienciar, ampliando suas competências de modo democrático e sua formação educacional de modo permanente. (FREIRE, 1997; FREITAS; STRECK, 2010)

Atualmente todo e qualquer conhecimento intercultural organizado, que possa ser empregado em estratégias espontâneas de aprendizagem, incluindo a representada pelo audiovisual que pode ser aproveitada por qualquer componente curricular escolar.

Freire (2007) reforça a ideia de que o saber de experiência feito traz para as novas gerações de estudantes mais alegria e liberdade de estudar, ler e observar. Eles geralmente reconhecem que as estratégias de ensinar e aprender utilizando rádio, TV e cinema deixam o ensino muito lúdico e prazeroso. Concordamos com Freire (2007) quando comenta que o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso pelo fato de dialogar com ele. Nesse caso, a aprendizagem audiovisual pode ser usada como um exemplo disso.

Podemos refletir sobre essa questão à luz dos conhecimentos transmitidos por Freire, quando afirmamos que a prática didascética audiovisual favorece a compreensão dos estudantes enquanto instrumento de apreciação do que fazer, e que favorece também a formação de sujeitos críticos no processo de produção profissional. O professor que consegue utilizar profissionalmente, no seu trabalho docente, o audiovisual, educa por meio da libertação, não da domesticação. Percebemos, na fala dos alunos, que suas escolhas profissionais estão informadas por essa postura e têm maior significado para suas vidas.

3.5.2 O saber aprender-ensinar

Outra reflexão freiriana que destacamos em nossas recordações escolares, é a do empenho que o professor dispensa para revelar a compreensão de um conhecimento aproveitando-se do esforço do aluno. O professor crítico pensa metodicamente no processo de aprender e ensinar e no que fazer em sala de aula para potencializar o processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar. Assim, seguimos com outra questão nesse debate:

Pergunta: Quais lembranças você carrega da postura de aprender e de ensinar desse professor, em sala de aula?

Heitor: Estávamos comentando, por um lado bom, que é era tudo isso de dar liberdade, eu não consigo lembrar se houve alguma orientação da sua parte mesmo, como professor, para cada grupo, a partir do momento que eles já escolheram os programas. Então tinha lá o grupo que fez o programa de culinária, o que fez o de investigação o de jornalismo esportivo e o nosso. Não lembro se dava algumas dicas específicas. É nesse sentido. Acho que era talvez mais isso de indicações, tem

um pouco isso de técnica, de mostrar que existem essas coisas, mas eu estava pensando mais numa coisa geral de lembrar que o roteiro é muito importante, e que dá para planejar. É acho que tem meios de conseguir direcionar sem você decidir as coisas. Por exemplo, eu fiquei pensando, vamos supor, o programa de culinária. A partir do momento que elas já escolheram, se poderia dar uma orientação não de decisões específicas, mas uma coisa de, “então assista a uns programas de culinária para ver que existe um roteiro também”, todos os programas de TV têm um roteiro.

Luiz: A primeira coisa que é fundamental, pensando no diálogo entre professor e aluno, e isso aí é uma coisa que é básica de qualquer curso de pedagogia. E é a primeira coisa que a gente aprende é a respeitar o conhecimento do aluno. Assim, aluno tem uma vivência, tem uma história, principalmente no meio das Artes, a gente tem contato com arte o tempo todo, alguns mais, outros menos, mas o repertório varia muito, e o importante é saber valorizar cada aluno e cada aspecto que esse aluno trás da vivência dele para a sala de aula. Eu acho que o reforço desse diálogo entre professor e aluno é muito importante nesse sentido, porque não é uma coisa que é assim, o professor direcionando o conteúdo, que é o professor jogando um conhecimento inquestionável para uma sala de alunos que não tem nada a contribuir, é uma via de 2 mãos. Assim, parando para pensar em toda trajetória, é uma coisa que me lembra que a sala foi pegando gosto conforme o processo foi caminhando. E eu acho que uma das coisas que é importante, principalmente para uma sala de ensino médio, é começar a ver o resultado. E isso era muito legal. No fim das contas eu via que a sala se envolvia muito começando a ver aquele projeto tomar forma, e é muito legal quando você para pensar que cada um está fazendo uma parte dentro de algo que vai se tornar uma unidade. E eu acho que nesse processo a mediação pelo professor em deixar claro que cada pedacinho que cada um está gerando vai se transformar em algo legal, e era algo que a gente via nas filmagens, na música. Isso é muito bacana, e por isso que eu acho foi um trabalho que saiu daquele jeito legal, porque o tempo todo a gente tinha estímulo, a gente tinha estímulo de ver que a cena estava ficando legal, tinha estímulo do cara falar, pô, essa música aqui é legal, a gente pode colocar essa música, ou, sei lá, o pessoal da edição de vídeo brincar com os efeitos do (Premiere), que é o contato que no fim das contas, sei lá, pouca gente tenha tido na escola antes. Eu mesmo nunca tinha tido contato com esse tipo de coisa.

Gabriel: Acho que o legal é você não ter essas barreiras, propor uma ideia que você gosta, que um grupo de pessoas se identifica e que não é para ser sério, é para ser divertido, engraçado. Pode ser sério sim, acho legal e faço coisas sérias também. Eu acho que é importante ter essa flexibilidade. Olha, tem professores que são muito teóricos, que vem de uma formação teórica, mas são excelentes. Todos têm que ter um espaço para falar sobre o que tiver vontade e ter uma pessoa que entende. Ah, podemos falar disso, mas vamos falar como? . Que tenha isso, acho que é a questão da relação é mais importante que a técnica nesse contexto. Talvez numa disciplina dessa, alguém faça algo em que realmente acredita. Se ela está ali, sem entender muito o que está acontecendo, ela só vai fazer como uma disciplina qualquer. Acho que o envolvimento é importante para se produzir algo legal, e ele é uma questão de relação humana.

Essas falas sugerem que o desenvolvimento do conteúdo curricular de audiovisual na sala de aula favoreceu a produção de práticas pedagógicas flexíveis, que oportunizavam a liberdade de escolha, a criatividade e o protagonismo dos estudantes, valorizando o diálogo entre professor e alunos, mesmo diante de possíveis dificuldades encontradas tanto por parte do docente quanto do estudante. O importante nesse tipo de trabalho é que as atividades pedagógicas em regime de didiscência superem tais limitações.

Atender aos princípios técnicos da didiscência e do saber aprender-ensinar, conforme teorizado por Freire, é saber construir e reconstruir caminhos para se obter resultados motivadores como foi a execução desse projeto audiovisual escolar desenvolvido por este professor, e como referendam os estudantes pesquisados. É nesse sentido que a didiscência

conectiva se propõe à liberdade e à alegria dentro da sala de aula, de saber constatar mudanças, de reinventar ou inovar criativamente as atividades de ensino e de aprendizagem. Por isso, os depoimentos dos alunos reforçam o quanto é importante se manter um canal de diálogo aberto entre professor e alunos, ampliando nossos sentidos a fim de auscultar o que outro pode oferecer, para cooperar com o grupo e, assim, saber aprimorar nossos conhecimentos sobre as técnicas em audiovisuais.

Saber produzir os próprios projetos audiovisuais em sala de aula valoriza a ação do discente, pelo fato de estimular a construir um conhecimento na prática, como é o caso do ensino com audiovisual. Os participantes aprendem (e gostam) a ampliar suas competências de um modo mais alegre e feliz.

3.5.3 O saber colaborar

Outra reflexão importante debatida com ex-alunos refere-se ao formidável papel da colaboração nas atividades práticas e nos diálogos em sala de aula, mostrando como esse saber pode favorecer a aprendizagem, a convivência e a satisfação no âmbito escolar. Saber colaborar é, a meu ver, a condição essencial para que haja conectividade nas atividades dos discentes de ensino-aprendizagem conseguindo diminuir inclusive o famoso antagonismo que ocorre entre professores e alunos na maioria das escolas brasileiras, decorrentes das relações estáticas preconizadas por muitos: o professor manda e ensina; o aluno obedece, escuta e, se conseguir, aprende. Freire (2007) já dizia, ironizando é claro, que para se manter a dominação escolar bastava preservar a “teoria da ação antidialógica”.

Assim, nos propomos a debater a relação da co-laboração em sala de aula, aquela que amplia a estrutura cognitiva dos aprendentes favorecendo a conectividade e a didaticidade e que pode expandir a percepção da aprendizagem ativa colaborativa e a descobrir novos conceitos referências ou outros tipos de informação, tais como seguimos essa ponderação:

Pergunta: Como foi para você atuar em atividades colaborativas em sala de aula? Você conseguiu em alguns momentos ajudar outros colegas e também ser ajudado em sala de aula?

Heitor: A questão que você falou da interação do grupo, em que ao mesmo tempo foi legal, que é um trabalho grupal, em que se desenvolve durante um semestre colaborando com o grupo. Por outro lado, também foi uma dificuldade, simplesmente porque os outros grupos não interagem. Eu me lembro que alguns momentos não tínhamos intimidade mesmo, mas isso é normal. Acho que é um ponto bem delicado, em que você falou, em não interferir demais na decisão do outro. É preciso ter o diálogo, acho que isso é o lado bom, você tem uma grande Liberdade, mas acho que mesmo assim tem algum jeito... Sim. É mais nesse sentido. Mas uma coisa que eu acredito bastante, dar algumas ferramentas técnicas, e mínimas orientações básicas. Então de uma maneira conseguir estimular os

alunos. Claro que é difícil, uma turma grande, mas de alguma maneira conseguir chegar a isso e estimular os alunos por meio do diálogo.

Luiz: E entre nós mesmo esse diálogo funciona de uma forma semelhante, porque a gente acaba conhecendo o lado do nosso colega que, sei lá, gosta de cinema e a gente não sabia, ele conhece um filme que poderia dar uma ideia legal para um take, para uma música, não é? Eu lembro que trabalhei muito com um colega meu que tinha um gosto musical muito diferente do meu, porque eu gostava muito de heavy metal, gostava de rock progressivo, e ele tinha uma outra vivência, e algumas músicas que ele escolheu lá funcionavam muito melhor que a ideia de música que eu tinha para aquela cena, não é? É claro que é um ambiente escolar, você não tem uma cobrança profissional, você tem uma cobrança educacional, mas o fato de você trabalhar em grupo, de você experimentar em grupo, de você ter que respeitar a opinião do outro, de você aceitar uma crítica, de você fazer uma crítica, tudo isso teve naquele processo, e hoje eu encaro esse processo em outro contexto, e no fim das contas eu acho que me auxiliou e é um processo que eu gostei, então acho que eu não estaria trabalhando nessa área se eu não gostasse. A primeira coisa em que você tem que conhecer a sua sala de aula, você tem que conhecer os seus alunos, saber quais vivências eles têm para trazer para contribuir para a sua proposta, respeitar essa vivência, nunca diminuí-la, e dar espaço. Acho que vai ter muito o trabalho de ser um tutor, não é? De você dar liberdade de criação para a sua sala de aula, mas direcionar esse fluxo criativo que é muito forte durante essa época de ensino médio, de fundamental 2, e de direcionar esse fluxo para um sentido mais produtivo. Mas, sobretudo criando um espaço democrático na sala de aula. Eu acho que esse é o caminho para gerar coisas muito bacanas.

Gabriel: Por exemplo, estava falando da importância da educação no ensino médio, é que você vai dar voz para muita gente também, porque é uma ferramenta muito poderosa e hoje em dia a gente tem essa necessidade de expressão, de expor o próprio conteúdo, as suas ideias, de debater. Quando comecei com aulas da disciplina de arte, porque até então, no começo o pessoal não conversava tanto. Eu acho que serviu justamente para nós nos unirmos mais, porque formou-se depois o grupo de teatro, nós de audiovisual, ao final da disciplina, decidimos fazer um programa junto, o que foi muito legal, porque assim, criamos uma afinidade. Acho que a dificuldade durante as aulas são as mesmas que eu enfrento hoje na universidade na UNILA. A gente não tem estrutura, um espaço pensado para isso, para nenhum tipo de educação artística, porque você vai fazer um teatro, mas não era um teatro, ia fazer um audiovisual, não era num espaço de audiovisual, então é difícil e a gente acaba fazendo tudo improvisado, no Brasil todo.

Paulo Freire sempre salientou que a aprendizagem deveria ocorrer de modo grupal e fraterno. Percebemos, na fala desses ex-alunos, que a colaboração não significa interferir na decisão do outro, mas estimular um ao outro por meio do diálogo, levar em consideração os tipos de indivíduos dentro das escolas e suas comunidades sociais. Freire (2007, p. 193) esclarece que a co-laboração é uma

[...] característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração. Na teoria da ação dialógica, não há lugar para a conquista das massas aos ideais revolucionários, mas para a sua adesão. O diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza. (op. cit, 2007, p. 193)

Para destacarmos o saber colaborar na didática conectiva associa-se o saber associar à ideia de criar redes de colaboração solidária em todos os níveis (locais, regionais e mundiais). Outro ponto que destacamos, nos depoimentos, é que para existir colaboração, é necessário saber vivenciar com grupo, respeitar a opinião do outro, é a dialogicidade de aceitar e fazer críticas construtivas no contexto e nos processos. Como diz Zitzki (2010, p.1075) “ o

desafio freiriano é construirmos novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos nosso ser mais.”

Em última análise, entendemos que saber colaborar é saber dar voz à necessidade própria e do outro de se expressar. Nos termos Becker (2010, p. 450) é uma dimensão pedagógica conectada que tem “[...] relação de mão dupla, radicalmente interativa, embora assimétrica: quem ensina também aprende, e quem aprende também ensina.”

O saber colaborar do discente também perpassa pelo ato de o professor saber aprender-ensinar com outros, não pode roubar o lugar do aluno nem abreviar seus processos de construção de conhecimentos expondo unicamente suas próprias ideias para acelerar a produção do grupo de educandos ou criar afinidades consigo mesmo, mas sim criar um ambiente propício para que juntos, produzam qualquer conhecimento-da-prática, atividade que pode ser muito bem estimulada e desenvolvida pelo ensino de e com audiovisual na escola.

3.5.4 O saber que fazer

A produção do saber escolar, na perspectiva freiriana, reforça outra ideia: a do saber que fazer para se ensinar de maneira efetiva, integrando os discentes com a leitura de outros e do mundo. É nessa perspectiva de construção da aprendizagem colaborativa que este professor-pesquisador estimulou a organização de atividades de ensino-aprendizagem com a arte audiovisual, a fim de que cada aluno se manifestasse e valorizasse suas ideias originais, produzidas e estimuladas pelos seus colegas de turma. Para tanto, vejamos suas falas sobre a penúltima questão em debate em torno do audiovisual no ensino:

Pergunta: Você poderia nos contar quais atividades práticas foram desenvolvidas em sala de aula na Federal.

Heitor: O que me lembro, que propusemos fazer o rádio com o mesmo grupo, e os programas de TV, no nosso caso, Filme de curta, uma coisa que eu acho que foi legal, é que cada grupo podia escolher o que quisesse. E aí tinha um grupo, que fez um programa de culinária, e teve um que fez de jornalismo esportivo, e o outro fez um programa daqueles de investigação, de coisas sobrenaturais. Mas, eu me lembrei agora disso, o que influenciou mesmo, a realização das atividades criativas dos programas. Acho que isso tudo, com essa coisa que você falou da técnica, que acho que tem a ver com esse pensamento visual, de conseguir contar principalmente pelas imagens, não precisar... no caso tem, (no balão... ao máximo possível contar a história com as imagens mesmo. Que é isso que tem em comum, por mais que sejam coisas que você olhe e sejam diferentes, uma é uma tirinha, com personagem. Acho que é legal isso de apresentar como uma grande possibilidade e de experimentar outras linguagens, como curta metragem, jornalismo, programa de culinária, e isso vai estimular outras maneiras de pensar. E eu lembro que o roteiro, bem o esqueleto, o básico, tudo foi definido naquela aula. Depois acho que os outros elementos surgiram meio por acaso com coisas que a gente já tinha. Me lembro que em alguns momentos, por mais que a gente já tivesse o geral, era tudo meio feito na hora. Mas, ficávamos, horas discutindo.

Eu não consegui lembrar, se o grupo usava os horários de aula para filmar. Isso eu não lembro. Eu lembro que a gente usou muito o horário fora de aula.

Luiz: E a nossa relação com você, professor, era mais de ter um auxílio mesmo técnico, de ter uma orientação de como fazer determinada coisa para direcionar a nossa criação da melhor maneira possível. Outra coisa que acho foi uma criação coletiva dentro de um tema que foi proposto anteriormente. O que eu me lembro desse projeto é que nós assistimos a 2 filmes nas primeiras aulas, um foi o Blade Runner, do Ridley Scott, e o outro foi o Metrópolis original mesmo, do Fritz Lang. E isso serviu como uma introdução ao cinema de ficção científica, e a partir disso veio a proposta, que veio de você, de fazer uma adaptação do Metrópolis. E aí dentro desse tema que foi direcionado a gente teve uma liberdade de criação que era muito mais da conversa entre os grupos, entre a sala, com você, então acabou sendo uma liberdade em estabelecer diálogos mesmo para desenvolver o filme. Acho que é a importância desses diálogos dentro da sala de aula nesse tipo de ensino. Então, acho que a grande dificuldade que se tinha era de deixar claras quais que eram as nossas metas, como que a gente ia chegar nessas metas, e direcionar o pessoal para esse sentido mesmo. É, eu estou tentando lembrar de todo o processo, porque, como você disse, foi um filme de 50 minutos e eu acho que para muita gente foi um trabalho muito significativo mesmo. Na hora de você pensar, puxa, não é todo mundo que pode contar aqui na escola que fez um filme de 50 minutos. Como eu disse, tinha muito diálogo dentro dessa produção, então você tinha uma questão de interdisciplinaridade mesmo, uma troca de experiências entre as partes componentes da equipe, e que eu me lembro tinha muita abertura sim para ideias novas, ou até, por exemplo, para improviso de ator, tinha um cara lá que era mais engraçado, trazia uma ideia legal. E no fim das contas todo mundo se divertia, e até era mais fácil de filmar porque todo mundo dava risada, mas o filme era mudo, então dane-se, podia vazar risada à vontade, não é?

Gabriel: A produção do roteiro era uma miscelânea de ideias, porque a princípio, a ideia era montarem uma televisão engraçada. Era uma bagunça, programa de comida, cinema, música, clipe, bebida, tudo. A ideia era justamente criar um pouco da sensação do que era a televisão. Cada um tem seu gosto e era um grupo muito grande, e o legal era nós fazermos piada com tudo. Então era um programa de culinária que não ensinava cozinhar direito, era um reality show que só tinha briga, você não sabia se era um reality show ou um Datena, então era isso. Eu acho importante o audiovisual no ensino, é justamente porque as pessoas sentem a necessidade de produzir o seu próprio conteúdo, elas querem produzir. Elas não querem mais ligar a TV e alguém falar para elas algumas coisas, ela ter que somente aceitar. Ela quer também falar sobre as coisas que estão próximas, na sua comunidade, nas coisas que dizem respeito à essas pessoas. Olha, acho que no ensino médio tem que ser uma pessoa receptiva, aberta para entender aquele grupo. Porque quando você trabalha com turmas, elas têm um perfil que você só percebe depois. Eu percebo isso agora, a primeira turma de Cinema UNILA, tem um perfil de produção, a minha turma tem um perfil diferente em questão de estilo. Por exemplo, eles têm um estilo mais sério, como documentário e tal e nós já temos um estilo mais debochado, de pensar em fazer comédia, nos arriscamos nisso às vezes. Então acho que existe essa necessidade de as pessoas criarem o seu próprio conteúdo, que um grupo se identifica e que sai muita coisa legal, eu tenho sempre boas expectativas. Acho que a garotada tem muita coisa, hoje em dia um celular é uma ferramenta monstra. Eu não sei mexer num celular direito, destes que tem que passar o dedo, mas se soubesse seria ótimo, porque dá para fazer várias coisas legais. É como se fosse a *cybershot* antigamente, mas mais sofisticado até. Então imagina o que é que essas crianças vão fazer.

Os sujeitos lembram de práticas pedagógicas audiovisuais que compartilhamos externando suas sensibilidades de conceituar a produtividade como uma técnica visual prática, ou seja, o saber quefazer educativo audiovisual.

Foi demonstrado pelos autores Barbosa (2012), Bergala (2008) e Ferrés (1996a) que o saber quefazer educativo audiovisual é uma articulação entre cinema e educação, associando o ensino com a produção de filmes educativos, executando atividades de ensino dodiscente

protagonistas diante novos componentes curriculares, e a produção de vídeos escolares para práticas pedagógicas. Podemos dizer que em práticas audiovisuais os saberes do quefazer se produzem no processo de contar histórias, de ter liberdade de escolhas temáticas com imagens e de se sentir estimulado a experimentar outras maneiras de pensar com as linguagens audiovisuais. A proposta do saber quefazer pedagógico freiriano considera que a produção compartilhada é uma ação coletiva de criação interdisciplinar constituída de práticas pedagógicas reflexivas que se estabelecem no diálogo e se baseiam na liberdade e na troca de experiências significativas, o que muito se produz em projetos audiovisuais.

Nessa perspectiva da autonomia freiriana, o quefazer do trabalho pedagógico em audiovisual permite produzir atividades artísticas e comunicativas na escola em regime de dialogicidade educativa, pelo qual se estabelece a produção de conteúdos próprios no ensino de audiovisual. Enfim, o saber quefazer como usar o cinema, o vídeo, o rádio e a internet como instrumentos didáticos no estudo de diferentes áreas do conhecimento possibilita o protagonismo da participação ativa: o que sentem e querem os estudantes, o que falam sobre coisas próximas ao perfil sociocultural de sua comunidade e, por fim, das coisas que dizem a respeito de suas produções pioneiras.

3.5.5 O saber empoderar

A construção da memória viva da Federal ⁸⁹ representou, para este trabalho, uma fonte que pode ser utilizada na produção do saber empoderar ou ser pioneiro na vida escolar, como se deu sua construção por esses interlocutores perante suas práticas audiovisuais na escola, e acabou constituindo uma retrospectiva dos anos 2006, 2008 e 2010, por meio do método de recordar a própria qualificação da identidade cultural e profissional. Aprender a trabalhar com a memória na escola valoriza a vivência dos sujeitos na comunidade e o fruto de seus trabalhos, ao produzirem projetos pioneiros, programas e produções audiovisuais que incrementaram o saber protagonista tanto de formação educacional quanto na ocupação profissional.

Sabemos que em nossas memórias estão guardados todos os acontecimentos marcantes e, como não poderia deixar de ser, as ações didáticas protagonistas. Essa é também uma das preocupações pessoais do pesquisador, que originou o seguinte questionamento:

⁸⁹ Federal é nome popular que se deu para a Escola Técnica Federal de São Paulo, termo que vem sendo usado desde a décadas de 1940.

Pergunta: A maioria dos educadores sugerem ser pioneiro o ensino com audiovisual em sala de aula. Para você, qual é a importância de ter participado deste tipo de ensino em sua atividade profissional?

Heitor: Antes de entrar na Federal, eu já estava começando a buscar assistir mais filmes um pouco fora de circuito que geralmente adolescente assiste, tipo Hollywood, filme pipoca. Outra coisa, que eu aproveitei, era fazer uma coisa que eu gostava, que era brincar de fazer uma animação, no caso uma animação mais tosca, que é só um animatic. Hoje em dia tem sempre aquela coisa, os jovens já saem mais do que os mais velhos, todas essas tecnologias novas, é muito comum isso. Mas ao mesmo tempo que tem isso, são mil possibilidades, está crescendo. Então tem mil possibilidades, uma coisa totalmente caótica, tanto em termos de configuração da linguagem, para onde vai caminhar o que a gente tem de, sabe, por consumir esses formatos, mas a própria coisa de conseguir dominar também, tem muitas opções de câmera, de tudo, tem tudo isso, mas ao mesmo tempo acho que isso pode ser uma armadilha. E é uma coisa que eu já tinha falado, ainda tem que tocar na questão de, para os alunos, de que isso é só a ferramenta mesmo. Não sei se é a melhor palavra, mas acho que você sabe que é, que é mostrar que você pode fazer muitas coisas para o bem e para o mal. Você pode expor muito alguém com um vídeo, você grava um vídeo besta de algum colega na escola. Acho que é isso de mostrar como é (poderoso mesmo). Tem uma coisa, você vai até achar estranho, que eu não sei se eu vou seguir na parte mais prática de audiovisual. Tudo que eu faço tem essa coisa da imagem, e eu gosto de operar câmera, mas uma coisa que eu não tenho interesse profissionalmente, na verdade eu gosto muito mais da parte que eu desenvolvo nos quadrinhos, que é uma coisa totalmente pessoal do que essa coisa, eu gosto muito de criar umas histórias próprias minhas.

Luiz: Na Federal a gente fez o projeto do primeiro ano, mais especificamente no de cinema tive esse contato com a música dramática, tive um contato com um cinema de um repertório que eu não conhecia e futuramente fui me interessar, fui pesquisar. E foi muito bom até para ter mesmo uma dinâmica de grupo, para uma pessoa do ensino médio entender como que era a dinâmica de criação de uma produção audiovisual. Futuramente isso seria um interesse meu, tanto que eu pesquiso na área. Acho que para dar aula na minha área de audiovisual em geral, primeiro você tem que estar muito aberto à experiência, eu o jovem trás, porque principalmente com o videogame, que é uma mídia muito acessada pela parcela jovem. Você não pode chegar e falar, pô, esse jogo é legal, o jogo que você joga não é legal. Você tem que estar aberto à troca de experiências o tempo todo. Você tem que ter um conhecimento da tecnologia, nem que seja básico para desenvolver aquele projeto que você vai ensinar dentro de uma sala de aula, de um ensino formal, e creio que acima de tudo estar atualizado dentro das coisas que acontecem no seu campo. Acho que não poderia dar aula de som para videogames se eu parei no Atari. Seria meio complicado, justamente para você estabelecer esse diálogo com a sua sala de aula. Acho que é isso.

Gabriel: Para mim, o meu interesse do cinema vem de você escolher as peças e montar, pensar nas caracterizações, porque tudo isso está informando algo e tudo isso está atuando, não é só o ator, mas sim os elementos. Eu gosto de pensar nesses detalhes. Acho que o mais legal de tudo é que a pessoa tem que ter em mente é que ela tem que se arriscar, muitas vezes você tem que ir para a longe e não pode ter medo disso. Acho que a primeira coisa é isso. E você também não vai ter a garantia de ter uma vida tranquila, com a casa tranquila, a menos que você consiga partir para uma outra área que não seja essa da produção, que é o que eu quero, de fazer cinema e tudo. Imagina que a cada projeto, você não tem um controle de como as coisas estarão, você tem que estar habituado a isso, talvez ir para outro país estudar alguma coisa, para fazer um filme sobre tal coisa. A pessoa que tem o perfil não pode ter esses receios, porque depois que você sai da faculdade você sai e não tem equipamento, você vai se arriscar, se juntar com pessoas e até você conseguir todo mundo para fazer esse filme, as coisas da produção e depois a gravação, então é risco o tempo todo. E é o trabalho de muita gente, muita gente correndo risco e você tem que garantir que tudo isso de certo no final. A pessoa tem que ter o perfil de acreditar muito numa ideia e não ter medo, porque ela tem que levar essa ideia muito adiante e não é fácil.

Em seus discursos, esses alunos da Federal valorizaram a didiscência conectiva e o saber empoderar ou mesmo ser pioneiro quando interpretaram que o relacionamento entre eles

na época de estudo potencializou o processo comunicativo e artístico. Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) esclarecem que o protagonismo juvenil se fundamenta na formação solidário e competente para a participação na cidadania.

Percebemos, nas falas dos ex-alunos, a importância dada à iniciativa (pioneirismo, protagonismo) e à liberdade (autonomia) vivenciadas na produção de seus projetos audiovisuais: saber fazer e, ao mesmo tempo, o saber gostar de criar suas próprias histórias e de participar de modo ativo na construção de projetos pioneiros, colaborando para discernir o que deu “certo” e o que deu “errado” no mundo em que vivemos, diante o caos e das mazelas existentes nas redes de ensino escolar.

Segundo Freire (2007), precisamos saber ser sensíveis para conseguirmos interpretar e superar os problemas da cultura escolar. A didiscência conectiva, ao integrar, com o uso do audiovisual, arte-educação e educomunicação, pretende provocar nos educandos a participação coletiva, com a valorização das dinâmicas de criação artística e comunicativa. O saber empoderar é também saber ser pioneiro em produzir um bom relacionamento de colaboração, estar muito aberto, saber compartilhar novas experiências, estabelecer diálogos, enfrentar os conhecimentos tecnológicos audiovisuais com o professor e alunos em sala de aula.

De acordo com os alunos entrevistados, podemos encontrar, em ambientes propícios e férteis, espaços de conquista da autonomia, estímulo para o enfrentamento de desafios por ações protagonistas: trata-se de refletir, informar-se, agir e escolher os elementos de uma produção audiovisual no âmbito do debate coletivo.

Entendemos que o saber empoderar está muito ligado às transformações das classes sociais, à diversidade de experiências contemporâneas e à construção da cultura. Todos entrevistados reconhecem o valor do saber ser pioneiro didiscente e a importância de se poder oferecer um empoderamento de oportunidades criativas na escola. Professores de audiovisual ainda precisam se arriscar mais, sem receios de propor produções audiovisuais, pois assim o perfil dos profissionais de educação que se utilizam da linguagem audiovisual será o de dar credibilidade a suas práticas e não ter medo diante de novas formas de construir novos conhecimentos com o suporte dessas tecnologias.

3.6 Dimensões da prática pedagógica com audiovisual

A dimensão de prática de ensino com o audiovisual, se expressa em três interrelações no cotidiano da escola: a vida institucional, o projeto pedagógico e a cultura escolar.

A perspectiva destas dimensões se direciona em Bergala (2008), o cinema na escola introduz outras relações possíveis em sala de aula que propõe muitas mudanças referentes a práticas tradicionais bastante enraizadas no âmbito escolar, sobretudo em se tratando de currículo. Neste entendimento das bases teóricas, pretendemos analisar as justificativas teórico-metodológicas utilizadas por estudantes (círculo epistemológico) e professores (entrevistas em profundidade) sobre o uso pedagógico de audiovisual na escola básica, onde propomos explicitar a conectividade docente audiovisual, para saber organizar atividades de ensino e práticas escolares que possam ajudar a melhorar o ensino e a educação como um todo.

3.6.1 Do saber de experiência feito

Os depoimentos dos professores de quatro escolas públicas sobre suas práticas pedagógicas com audiovisual são em seguida assim apresentados: a formação pedagógica do professor, a relação professor-aluno, a organização de atividades de ensino em sala de aula e o desempenho profissional educacional, estão diretamente relacionados do saber de experiência feito.

Inicialmente, escolhemos três depoimentos de professores, em três escolas da cidade de Brasília-DF. O primeiro entrevistado foi o professor de Física e arte-educador em cinema Erivaldo Cavalcanti Borges Pimentel, também conhecido pelo codinome “Zaldo”, do Centro de Ensino Fundamental 1, no bairro do Cruzeiro. Leciona a disciplina chamada Projeto Disciplinar (PD), que é uma parte diversificada da grade curricular da escola e atua como docente da disciplina de Física há mais de 30 anos, na Secretaria de Educação de Brasília. Obteve o grau de mestre em ensino de Ciências e de doutor em Educação com tema relacionado ao audiovisual. Foi vencedor do 2º Festival de Curtas Cine Brasília. É um especialista que promove o uso do audiovisual na escola contemporânea e propõe uma metodologia de estudo da linguagem cinematográfica com alunos do Ensino Fundamental, visando à produção de vídeos com o uso de celular em sala de aula.

O segundo entrevistado foi Josué de Souza Mendes, que leciona no Centro de Ensino Médio Paulo Freire, escola pública de Brasília, ministra aulas de Língua Portuguesa, Literatura, Comunicação e Redação. Também atua no curso de Formação e Capacitação de Professores e integra equipes de elaboração e revisão de itens em avaliação nacional e internacional em concursos preparatórios. É doutor em Teoria da Literatura, mestre em Literatura (UnB), Especialista em Informática na Educação (UnB) e Graduado em Letras (UniCeub). Sua produção pedagógica apresenta um caráter prático, pois incorpora as novas tecnologias às

estratégias de ensino e aprendizagem procurando despertar o interesse por questões relacionadas ao meio social ou literário. O auge de sua proposta pedagógica se dá quando os estudantes do CEM Paulo Freire produzem filmes utilizando-se dos recursos do celular, da câmera fotográfica ou da filmadora, numa significativa mostra de filmes durante a *Feira Científica e Cultural do CEM (EXPOFREIRE)*.

O terceiro professor entrevistado, de Brasília, foi o professor Peterson Paim, que leciona a disciplina de Química no Ensino Médio no Centro Educacional Mundo Guará 2. Graduou-se na área de Exatas e especializou em cinema, posteriormente tornando-se mestre em Ensino de Ciências pela Universidade de Brasília. Atualmente, é cineasta, tendo ganho, em 2016, o Troféu Associação Brasiliense de Cinema e Vídeo (ABCV). Sua proposta de ensino é a de oferecer, em oficinas de vídeos, noções de direção, fotografia, direção de arte e captação de som, produzindo filmes para participar do Festival de Química) na escola.

Na cidade de Belo Horizonte, entrevistamos⁹⁰, a quarta professora a Silvia Amélia Nogueira de Souza, que leciona a disciplina de Artes Audiovisuais no Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Ela é mestre pela Escola de Belas Artes da UFMG e licenciada em Arte pela Escola Guignarg da UEMG. Sua experiência como docente iniciou-se como arte-educadora, trabalhou com oficinas de arte em projetos sociais, nos quais oferecia (*workshops*) para crianças e adultos na prefeitura de Belo Horizonte, trabalhando em projetos sociais nos quais oferecia oficinas de arte (*workshops*) para crianças e adultos. No começo dos estudos teve experiência com animação, quadrinhos e produção em artes gráficas, confecção de cartazes, ilustrações e histórias em quadrinhos, publicando em 11 números da extinta revista *Graffiti*. Atualmente, pesquisa o "Uso de tecnologias em desuso na escola" e "Metodologias de ensino - Aprendizagem de Artes Audiovisuais".

Para entendermos o saber de experiência desses professores, recorreremos à definição de Bondía (2002, p. 21), o qual diz que a “[...] experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” Assim, para o autor, a experiência é a possibilidade de que algo nos

[...] aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece,

⁹⁰ Os professores pesquisados autorizaram a divulgar a pesquisa e assinaram o Termo de Livre Consentimento e Esclarecido conforme o (Anexo A).

aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço [...] (BONDÍA, 2002, p. 24)

A professora Silvia, compartilha desse mesmo entendimento quando lembra situações de aprendizagens em que foram valorizados e cultivados seus saberes de experiências pedagógicas, como processo contínuo de transformação de sua história de vida:

Estar hoje, no audiovisual, atuando como professora de artes, percebo que é um fruto justamente de um trajeto não linear, então, inicia a minha produção, minha arte, assim, enfim, inserida não, posso colocar a infância, posso falar da juventude, do hábito de desenhar, da vontade de ler, da proximidade com o universo das correspondências. Posso falar disso que antecede, mas claramente ocorre como uma vontade de contar histórias, de narrar histórias e de desenhar histórias.

A experiência tende a percorrer todas as trajetórias de vida como algo que se experimenta, que se prova e pelo qual uma pessoa se motiva e busca a oportunidade de prática e/ou de formação. Foi assim que o professor Zaldo recordou sua prática para galgar novos desafios na sua escola:

A nossa intenção hoje é de trabalhar no universo com todos os alunos do turno matutino da nossa escola. Hoje, trabalho com 380 alunos que 1 vez por semana tem duas aulas, e a provocação veio, justamente de que maneira conseguiríamos melhor atingir os alunos. Então, é um processo que está sendo hoje montado.

Toda experiência requer novos desafios e os sujeitos fazem isso acontecer. A experiência faz com que o sujeito sinta a necessidade de experimentar coisas novas, assim como nos contou o professor Pétersson, sobre acontecimentos que transformaram seu modo de experimentar o ensino com audiovisual na sala de aula:

Desenvolvo, o trabalho de audiovisual com os alunos de duas maneiras: primeiro, eu utilizo trechos de filmes de ficção, geralmente para introduzir o conceito de química, introduzir fenômenos químicos e assim iniciar a matéria de química, os conteúdos de química na sala de aula, e a outra maneira é através do (FESTQUIN), que é o festival de química produzido pelos próprios alunos, que tem que de alguma maneira inserir química.

A base do saber de experiência, indicada pelo professor, foi a de construir uma ordem epistemológica na relação entre o conhecimento tecnológico e a vida humana, quando incorporou ao saber científico o saber artístico. Por sua vez, o professor Josué atribui outro significado para esta perspectiva de experiências tecnológicas audiovisuais:

Eu levo o aluno a ver uma obra na perspectiva do livro e também do vídeo ou do filme. E a partir daí eu comecei a desenvolver também neles o trabalho com audiovisual, ou seja, eu trouxe para as minhas aulas esse incremento, essa estratégia de tornar o aluno um pouco mais livre para construir o seu aprender, e ao mesmo tempo é algo que é do dia a dia deles. Eles trabalham com a tecnologia, eles vivem a tecnologia, e ao invés de ficar brigando para não usar eu já uso. Então eu uso celular, eu uso a câmera fotográfica, eu uso a televisão, eu uso o filme para dar mais motivação e dar mais sentido à aula de língua portuguesa aqui na escola.

Diante dessas falas, os professores se aperfeiçoaram para promover em sala de aula o saber de experiência feito, conferindo à produção de conhecimento uma perspectiva democrática de autogestão compartilhada, outra propriedade da didiscência.

De acordo com Paulo Freire (1992), o autogerir⁹¹ do professor acontece quando este adquire vários conhecimentos em diversas áreas do saber e, dessa maneira, inova. Caberia à gestão pedagógica das escolas estimular seus professores a adotarem novas posturas, se autogerirem na busca de discutir e melhorar suas estratégias de ensino, para, assim, motivar o uso de outras linguagens como uso de filmes e de contação de histórias para introduzir conceitos científicos.

Professores estão inseridos cotidianamente na cultura escolar, o que lhes permite produzir coletivamente conhecimento com a prática do ensino com audiovisual, extraíndo saberes de experiência a partir da didiscência conectiva. A construção de relações dialógicas entre professor e aluno na sala de aula atende a uma característica da experiência pedagógica, o saber ensinar-aprender-ensinar.

Depois de realizar as entrevistas com os professores, realizamos círculo epistemológico com estudantes que foram seus alunos e que vivenciaram práticas pedagógicas com audiovisuais, dividindo-os em quatro grupos de escolas: Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, alunos da professora Silvia; Centro de Ensino Fundamental 1 do Cruzeiro, alunos do prof. Zaldo; Centro Educacional Mundo Guará, alunos do prof. Pétersson, e Centro de Ensino Médio Paulo Freire, alunos do prof. Josué.

Os depoimentos tiveram início em períodos diferentes, tendo sido registrados por uma filmadora mini-DV e suas falas transcritas (Anexos: H, J, M, O) para análise posterior. Tais análises foram organizadas em torno dos saberes necessários freirianos, deles extraíndo subcategorias que podem expressar, em síntese teórica, a nosso ver, os princípios da conectividade e da didiscência.

Para Bondía (2002), o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo, está ligado à sua existência e referido a uma comunidade humana particular. Para o autor, o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.

⁹¹ Para Freire (1992, p.123), “[...] nova experiência democrática de autogerirem-se, são aqueles que partindo das necessidades e da vivência da comunidade são explorados cognitivamente pelos professores(as) das diversas áreas do conhecimento, coetaneamente”.

Para reviver as experiências com os alunos da professora Silvia, da Escola de Educação Básica e Profissional, percebemos que os registros individuais dos alunos apresentam transformações dos saberes em sala de aula, porque os alunos se mostravam supressos e descobriam novos conceitos com as artes audiovisuais. Vejamos:

Eduarda – Sexo feminino, 11 anos de idade, cursa o 5.º ano do Ensino Fundamental:

Eu nem sabia, para falar a verdade, o que era audiovisual. Aí, quando a gente começou a ter essa aula, eu percebi que audiovisual, ele entrava em cinema, televisão. Tudo o que eu faço no dia a dia tem a ver com algumas coisas do audiovisual. E eu nem sabia o que audiovisual.

Daniel – Sexo masculino, 12 anos de idade, cursa o 6.º ano do Ensino Fundamental:

No início das aulas, nós vimos 3 filmes. Aí, depois, começamos a escrever o roteiro de documentário, para mostrar na aula. Só que, depois, paramos de fazer, pois a professora mostrou outros filmes, isso era ruim, porque, gente tinha que começar tudo de novo e fazer. A gente tem pouco tempo, para aprender muita coisa.

A análise dos depoimentos desses dois alunos da professora Silvia que as práticas pedagógicas a partir das artes audiovisuais – ou para ensinar artes audiovisuais, caso dessa professora – representam atos contínuos de transformação e descoberta, por incentivarem o aprender-ensinar em que ambos, a professora e seus alunos, apresentam características de motivações de um aprendizado prático, mesmo que a professora identifique como problema a falta de espaço e o tempo de aula a que se restringe. Como havíamos ressaltado anteriormente, Freire (2007, p. 66) alerta que, para construir a alfabetização crítica nas instituições escolares, há que se respeitar os espaços educativos das crianças e jovens educandos, ou seja, e é preciso ter condições favoráveis, pois a falta delas “é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica.”

Para aproveitar e ampliar os saberes de experiência feitos, expomos os depoimentos dos alunos do ensino fundamental do professor Zaldo, significativos porque esse docente traz uma metodologia própria (e pioneira, como já referimos) em que propõe círculo epistemológico na sala de aula.

Desse modo, Romão (2006) comporta o círculo de unidades menores que seriam os temas geradores. No “Círculo Epistemológico, os temas geradores do Círculo de Cultura transformam-se em hipóteses geradoras.” (op. cit., p.10)

Brandão (2010, p.196-197), no Dicionário Paulo Freire, avalia que “o círculo de cultura traz para o campo de uma educação popular de vocação transformadora de pessoas e de sociedades algo das iniciativas práticas grupais de uso comunitário, escolar ou pedagógico” [...]

“círculo de cultura dispõe as pessoas ao redor de uma “roda de pessoas”, em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente.”

Ressalta, nos depoimentos, que seus alunos se sentem felizes ao perceber que a tecnologia e a história do audiovisual estão transformando as próprias práticas de aprendizagem:

Camila – Sexo feminino, 11 anos de idade, cursa o 6.º ano do Ensino Fundamental:

O professor inicia aula, com a mensagem do dia. Todo dia, lia a mensagem do dia. No final, era para saber a moral da história. Aí, ele pergunta qual a moral da história. Quando eu fiquei sabendo que ia ter cinema, eu achava que ia ser uma câmera que a gente ia filmar, mas não, foi com nossos próprios celulares.

Roberto – Sexo masculino, 11 anos de idade, cursa o 6.º ano do Ensino Fundamental:

No primeiro dia, a nossa primeira aula com (Zaldo), eu achava, que ia ser muito chato, ter aquelas aulas. Mas, depois, eu fui fazendo, fazendo, aí fui gostando. Ai, ele começou a dar essa ideia para gente fazer filme, explicou como são os enquadramentos, como era os filmes antigos, a origem dos filmes e seus efeitos especiais.

Para analisarmos a construção do saber desses discentes em vivências práticas com audiovisual exploramos a observação de Brandão (2010) de que o mundo se apresenta nas diferentes experiências de “trabalhos com grupos”, de “educação centrada no aluno”. O que observamos durante a aula do professor Zaldo é que ele dispõe seus alunos em círculo, uma “roda de colegas”, como ele nomeia. O objetivo pedagógico do professor é despertar os estudantes para a realidade em que vivem, como forma de ampliar a visão da realidade a partir do uso do “mundo” tecnológico do audiovisual. Trata-se do uso metodológico do diálogo, como pontuou enfaticamente Paulo Freire, pelo qual se propõe construir solidariamente, juntos, os saberes a partir dos quais cada um ensina-e-aprende.

Interpretamos que a posição defendida por Brandão é indicada para essas experiências dos alunos do professor Zaldo, que seu método ou a sua técnica de ação grupal passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a “dizer a sua palavra”, ou seja, cada aluno passa a contar a sua própria história no audiovisual, e que esse aprender nunca é um dom, mas uma conquista constante da liberdade.

E é nessa conquista de liberdade metodológica que se busca interpretar as conversas com os alunos do professor Pérterson no Centro Educacional Mundo Guará. Na metodologia de ensino com audiovisual, o professor desenvolve uma prática pedagógica que busca construir uma experiência da conectividade do discente.

Caroline – Sexo feminino, 17 anos de idade, cursa o 3.º ano do Ensino Médio:

Referente à experiência que eu passei com o projeto do (Péterson), conhecido como (Festiquim), festival de cinema de química, foi muito bom para nosso aprendizado, porque por mais que muitos acham, ele não só passou apenas um filme, feito por adolescentes, mas trouxe conteúdo em si. A importância da recuperação da arte, do cinema brasileiro e também a aplicação dos próprios conteúdos de ensino, dentro dos filmes.

Miguel – Sexo masculino, 17 anos de idade, cursa o 3.º ano do Ensino Médio:

Quando cheguei, na escola, na metade do semestre, a minha sala já estava fazendo o filme, e eu não sabia, como funcionava esse projeto, de montar um filme, nunca tinha montado um filme, mas os integrantes da minha sala falaram que era comum isso, que no primeiro ano, alunos já tinham feito um filme, no segundo eles já estavam fazendo de novo, que no terceiro, iam fazer outro filme, como sempre, parte integrante no bimestre da matéria de química.

No trato com a cultura, a história e, especialmente, com a prática do audiovisual os alunos do professor Péterson ampliaram formação e utilizaram seus saberes de experiência feitos nas práticas pedagógicas inovadoras em sala de aula, principalmente de relacionar o cinema com a disciplina de Química. Podemos, desse modo, entender a fala de Freire (1997) de que o mundo da cultura e da história é um mundo de liberdade, e que a estratégia de tratar o conteúdo de química com a produção de audiovisual e tendo como objetivo apresentá-lo no festival de cinema constitui alternativa criativa de um projeto pedagógico emancipatório na cultura escolar.

A seguir, para finalizar o saber feito da experiência, interpretamos os depoimentos dos alunos do professor Josué na escola do Centro de Ensino Médio Paulo Freire, nos quais verificamos que a mudança de visão propiciada pelo projeto de produção audiovisual que associa saberes de experiência com a leitura e escrita de textos indica um tipo de ensino-aprendizagem significativo e motivador para os alunos:

Líline – Sexo feminino, 17 anos de idade, cursa o 3.º ano do Ensino Médio:

O projeto audiovisual, me conquistou no meio, foi quando eu comecei a produzir e a escrever os primeiros textos, eu me senti envolvida pelo projeto. Foi onde, eu fui me encaixando. Até hoje, eu não ajudo na parte de atuação, porque conheço minhas limitações, mas acabei me encaixando de certa forma em tudo. O que mais me aproximou, fazer um filme sobre a escola, foi contar o histórico da escola, entrei no projeto e vi as fotos antigas da escola, aí eu tive outra visão também. Foram experiências bem legais, em que fazíamos com as trocas de ideias na sala, podíamos falar, escrever e discutir, a cada um ia dando uma ideia e freando a ideia do outro ou colocando a ideia do outro para cima, e foi assim que a gente foi fazendo.

Beatriz – Sexo feminino, 17 anos de idade, cursa o 3.º ano do Ensino Médio:

Eu entrei no projeto porque eu vi que era sobre cinema e eu adoro cinema, e também porque eu gosto de mexer nas paradas de edição de vídeos, de filmagem, e eu achei que isso ia aprofundar muito meu desenvolvimento, as coisas que eu gosto de fazer, aí eu fiquei muito interessada e entrei por causa disso também.

Priscila – Sexo feminino, 18 anos de idade, cursa o 3.º ano do Ensino Médio:

Quando iniciou a divulgar o projeto do cinema, fiquei um pouco curiosa e, deixaram um pouco no mistério, e gostei, quando falaram, em que você podia tocar, cantar ou fazer outras coisas, então foi o que mais me chamou atenção.

Consideramos que as estudantes ampliaram a concepção disciplinar do currículo escolar, principalmente com a disciplina de literatura e todo o processo de produção audiovisual. As reflexões sobre a história da escola e o aprendizado colaborativo no coletivo em sala de aula representam a organização de uma atividade de ensino criativa, com o desenvolvimento de habilidades artísticas e comunicativas.

Percebe-se a incorporação, pelos estudantes, dos saberes que “circulam” nas experiências discentes e um amadurecimento acerca de suas responsabilidades na produção de práticas pedagógicas com audiovisuais. No jargão freiriano, trata-se de priorizar a autonomia do aluno, num ambiente escolar dinâmico pautado no diálogo, na busca dos conhecimentos mediados pelo professor e na avaliação dessa produção em ambiente coletivo. Em síntese, voltando a Freire (2007, p. 50), essa dinâmica se instaura pela consciência compartilhada de que “ensinar exige consciência do inacabamento.”

3.6.2 Relação do saber ensinar-aprender-ensinar

A relação pedagógica mediatizada, no dizer de Freire, em que o professor procura ensinar para uma reação do aluno aprender e, nesse movimento, também aprende, apresenta-se na autenticidade do saber da prática com a discência conectiva. Nessa prática, essencialmente política, Freire (2007, p. 26) diz que “[...] participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.”

A maior dificuldade de se utilizar o ensino de audiovisual na sala de aula é a de saber apresentar essas estratégias de ensinar e aprender em Arte. O professor, ao propor esse tipo de ensino inovador, pensa, sente e age no intuito de elaborar sua metodologia de ensino na relação com a cultura do aluno, na medida em que leva a sério as experiências dos estudantes e esse tipo de ensino. Dessa forma, passa a ser mais escutado e ajuda a promover uma educação libertária, que integra a si e aos discentes em trabalhos e projetos. A professora Silvia ressalta essa visão de como estruturar uma relação de ensino e aprendizagem (transformando-a em ensino-aprendizagem) com audiovisual:

A nossa proposta de aula, onde o aluno é mais escutado, tem uma relação horizontal com o professor, e é uma aula que destoa das demais aulas da escola. Assim, um dos problemas que eu tenho tido é um pouco de ser levado a sério, assim que a arte não é passa tempo, que o audiovisual não é uma bobagem. Tem momentos que a gente tem que ser flexível... sinto que o professor enérgico pragmático, e é muitas vezes

consegue aquilo que quer, mas não necessariamente aquilo que o aluno está apresentando do modo original que ele pode fazer. Tem momentos que a gente tem que ser um professor rígido. Às vezes, tem que ser enérgica, muitas vezes parar para escutar mais, eu sinto que, às vezes, eu falo muito e desde que eu cheguei aqui Escola às aulas têm sido menos teóricas e mais práticas. Eu quero cada vez mais que a prática fale por si, ser menos teórica, mas isso ainda é um trajeto.

No ponto que analisamos, de ampliar a reflexão freiriana sobre o saber de aprender-ensinar-aprender, um enfoque a ser considerado é o saber escutar, presente na obra *Pedagogia da autonomia*. Saber escutar é uma atitude de respeito aos saberes do professor em seu aprender-ensinar e dos alunos em seu ensinar-aprender, materializando a conectividade presente na relação didiscente, que temos chamado aqui, muitas vezes, de didiscência conectiva. Essa a perspectiva que a professora Silvia traz, a nosso ver, para superar a dicotomia em que o docente ser enérgico ou mesmo pragmático implica também ser mais flexível e libertador, assumindo um papel de responsabilidade de uma trajetória do ensinar e aprender com os discentes.

Para Freire (2007), o papel do professor está atrelado à concepção de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para sua construção. Significa reconhecer que, juntos, alunos e professores aprendem na sala de aula, já que todos trazem muitos conhecimentos das experiências escolares e não escolares que vivenciaram e vivenciam durante sua existência – saberes de experiência feitos, nos termos de Freire –, ou seja, entendemos que existam conexões didiscentes no exercício da docência da professora Silvia com uso do audiovisual. A visão dessa professora atribuiu o tripé que interrelaciona o ensinar-aprender-ensinar ao saber escutar e à disponibilidade para o diálogo, em que o papel de aprender do aluno implica, do lado do professor, ser escutado, na medida em que atua no “ensino” de maneira horizontal.

Para compreender outra maneira do saber ouvir da didiscência conectiva relacionamos o trabalho em sala de aula de elaboração conjunta com os alunos numa postura do professor dialógico, na convicção de que quem ensina aprende ao ensinar, ao mesmo tempo que quem aprende ensina. Nessa mesma perspectiva, o professor Josué demonstrou a integração do ato de ensinar e aprender conhecimentos à prática dialógica propiciada pelo ensino de audiovisual:

O nosso grande foco aqui é com a aprendizagem. Me preocupa muito se o aluno está aprendendo. E aí eu preciso que ele crie algumas estratégias, que há alguns que aprendem pelo meu tradicional, técnico, há outros que precisam de uma motivação, de algo diferente. Eu já fiz isso nas escolas por onde eu passei, não é a primeira vez que eu trabalho aqui na (Escola Paulo Freire), e já, desenvolvemos projeto de cinema de filmes curtíssimos lá com os alunos, e aí eu percebi que a partir dessa inserção da tecnologia eles tiveram motivação para com a língua portuguesa, tanto que eles

estudam, lêem, escrevem e, uma coisa interessante é que com a tecnologia o aluno aprende a explorar a língua nos seus detalhes, mas com objetividade. Então, não é para o aluno escrever muito, falar muito. Não. E às vezes ele faz um roteiro que é mínimo e que diz coisas interessantes, então acho que essa é a sacada. Então, a mediação que eu faço com eles, eu sempre costumo ouvi-los. Eles desafiam, desabafam, eles me surpreendem com coisas diferentes, está, mas eu sempre procuro, olha, vocês têm potencial, então desenvolvam mais do que eu estou pedindo. Observo, na verdade, quando um professor se propõe a trabalhar o novo, aí que nós, estamos no meio, num fogo cruzado, porque eu preciso dar conta também do conteúdo tradicional. E é aí quando, eles me vêem como professor de português chato, da regra, e me comparam com o (Josué) do audiovisual que é alegre, mais dinâmico, aí que, o nó acontece.

Diz Freire (2007, p. 85): “[...] o bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício.” E é nessa relação de ensinar-aprender – uma relação didática – que o professor Josué se dedica a propor mediações, no exercício de saber escutar o aluno – é o professor transformando seu discurso pedagógico autoritário em prática dialógica libertadora em sala de aula, o que leva o estudante a produzir mais do que o professor solicita.

Assim, na prática didática se estabelece conectividade pelo debate, o que permite superar a ambiguidade entre autoridade e liberdade no processo pedagógico e se passa a constituir ambientes democráticos. É assim que Freire (2007, p. 94) contextualiza a ideia de que:

O papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num calendário” escolar “tradicional”, marcar as lições de vida para as liberdades, mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume (op. cit., p. 94).

Entendemos que o bom docente, o docente progressista é aquele que possui uma prática de ensinar que tende a desenvolver a conectividade com os discentes, para que, juntos, adquiram a capacidade crítica de aprender, a curiosidade crítica: como perguntar, o que conhecer, onde atuar, quando reconhecer, o que estimular a indocilidade. O professor Péterson atribui esse significado de liberdade refratária do papel da didática na conexão ensinar-aprender:

Nas minhas aulas, depende de como é a liberdade, depende muito. Que eu sou até, assim, meio rígido alguns pontos em termos de disciplina. Eu brinco bastante em sala de aula, fazer brincadeira é tranquilo, mas assim, quando eu estou explicando a matéria aí eu exijo silêncio absoluto, e não existe democracia nessa hora. A democracia é minha, é prestar atenção senão vai perder ponto. Agora, se atrapalhar ali nessa hora que eu estou explicando o cara vai perder ponto, tem limite. No momento, da aula de química, mais bruta mesmo, você não tem como ser tão democrático quanto você é quando está trabalhando a parte de cinema, porque tem alguns conceitos que já são pré-estabelecidos. O povo confunde democracia com anarquia,

democracia com bagunça, e não é assim. Democracia, para que exista a liberdade pregada pela democracia tem que existir disciplina, e estão se esquecendo disso. Assim, ninguém produz um filme sozinho. Tem o diretor, tem diretor de fotografia, então já são divididos nesses grupos e o grupo que não tem colaboração não consegue fazer um bom trabalho, como deixo até eles livres para montar esses grupos. Então aí eles veem quanto um depende do outro nesse momento. Aí eu deixo a auto avaliação deles. É a melhor coisa que tem porque eles mesmos falam, não, fulano não ajudou em nada, não sei o que, eles dão nota baixa mesmo.

A dodiscência baseada na liberdade, segundo Sung (2010) no Dicionário Paulo Freire se mistura à liberdade com a licenciosidade, em que Freire representa a ideia de “tirania da liberdade”. Para Sung (2010, p.723, grifos do autor) “[...] essa confusão pode levar a dois tipos de tirania: a da liberdade, que assume a licenciosidade como liberdade, e a ‘tirania da autoridade’, que em nome da negação da licenciosidade nega a própria liberdade.” Relacionamos essa dicotomia autoridade / liberdade à ideia do professor Péterson de que não existe democracia com matérias/conteúdos escolares prontos, não tem como ser democrático na sala de aula quando não há respeito na relação com dodiscentes nem quando se deixa confundir democracia com anarquia”. A existência da liberdade de ensinar e aprender implica ambiente e processos radicalmente democráticos, pelos quais professor e alunos entendem que ambos aprendem e ensinam, ou seja, que existe conectividade na relação professor/aluno (dodiscência), que deve ser estimulada e que pode ser fortemente facilitada pela linguagem contemporânea do audiovisual.

A dodiscência conectiva rege estratégias de auto-avaliação, na qual alunos avaliam os próprios colegas no processo de produção coletiva e em que alunos também avaliam o curso do professor. A citação de Sung (2010) apresenta um questionamento: como aprender democracia na licenciosidade, sem nenhum limite à liberdade faz o que quer ou, no autoritarismo, em que sem nenhum espaço, a liberdade jamais se exerce? (FREIRE, 2000). O fato é que, sem uma conexão dodiscente que supere a confusão entre liberdade e licenciosidade, tão presente nos dias de hoje, corremos o risco de cair seduzidos ou pela tirania da liberdade ou pela tirania da autoridade, trabalhando, em qualquer das hipóteses, contra a nossa incipiente democracia. (FREIRE, 1999);

Outra resposta ao desafio da dodiscência conectiva é a opção democrática de superar a licenciosidade pregada como liberdade trabalhando no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade (FREIRE, 2004). E é nessa proximidade da dodiscência com a liberdade que o professor Zaldo reconhece a conectividade do audiovisual quando diz:

Eu gostaria muito de ser completamente (Paulo Freire), sabe, aquela de uma educação horizontal. Aliás, muito esses meninos me ensinam, e acho que a gente tem que ter

humildade de reconhecer que a gente tem muito que aprender com eles. Então, apresento um programa em que eu não conheço com profundidade. E essa garotada, rapidamente vão achando, vão fuçando, e vão me mostrando extensões e facetas daquele (software) que eu não conheço, por exemplo. Então, nesse momento eles estão estudando. Quando for na sala, eu vou com certeza estar aprendendo alguma coisa com eles fruto das descobertas que eles fizeram. Então, aquela do professor estar à frente, de procurar aprender a utilização dos equipamentos, para fazer com que aquilo que falte para o aluno ele consiga chegar com a atuação do professor ajudando, orientando. Daí isso é um desafio a mais, quer dizer, eu posso usar aquilo ali para um determinado conhecimento aprofundado na área de física. Agora, com certeza ele transcende a área de física, e que nos instiga, inclusive nos provoca à gente terminar aprofundando em outras áreas também. Algo que você faça que vai precisar de interpretação, de repente você está dialogando com o professor de artes. Um determinado momento aparece lá um texto em inglês, você está dialogando com o professor de outro idioma, de química. Então eu acho que termina sendo um estímulo a fazer com que os professores dialoguem entre si, e que o cinema seja um projeto que una a própria escola.

Brandão (2010, p. 194) no Dicionário Paulo Freire esclarece que, numa “[...] educação libertadora, surgem e se difundem práticas de ensinar-e-aprender fundadas na horizontalidade das interações pedagógicas, no diálogo e na vivência da aprendizagem como um processo ativo e partilhado de construção do saber”. É por esse tipo de análise de reconstrução do saber dodiscente que o professor Zaldo reconhece que o professor aprende com seus alunos ao ensinar com novas tecnologias. É ainda Brandão (2010, p.195) que alerta dispõe que, na dodiscência, “[...] o professor que sabe e ensina quem não sabe e aprende aparece como o monitor, o coordenador de um diálogo entre pessoas a quem se propõe construir juntas o saber solidário a partir do qual cada um ensina-e-aprende”.

A ideia da dodiscência conectiva potencializada pelo uso do audiovisual e centrada numa maior igualdade na relação professor-aluno, como proposta pelo professor Zaldo, reforça essa observação de Brandão sobre as concepções freirianas de que se trata de uma relação entre sujeitos igualmente autônomos, críticos, criativos, conscientes e solidariamente dispostos a três eixos de transformação: a de si mesmo, como uma pessoa entre outras; a das relações interativas em e entre grupos de pessoas empenhadas em uma ação social de cunho politicamente emancipatório, e, por fim, a das estruturas da vida social.

Em comentário extraído do círculo epistemológico realizado com os alunos indicamos que o conceito de aprender-ensinar representa, segundo Figueiredo (2015, p. 65), o saber aprender-se, o qual se expressa na própria experiência pedagógica:

[...] o ensinar já contém em si os moldes e modelos de seu ‘ser’ e porque, no mais das vezes, sabe-se o que ensinar e como ensinar, mas não se sabe a forma, a saída ou a resposta de ‘como’ o outro aprende;

[...] “O aprender é uma fronteira, um horizonte móvel”. Ou, melhor dito, uma ponte que nos conduz de um não-saber a um saber, sempre flutuantes, pelos incertos caminhos do Aprender; uma “passagem vivente”. Aprender: não-saber advindo como saber; longe esta de ser um fato estático ou fragmentário, é um processo

contínuo, sem paradas. (op.cit., p. 69)

Nessa relação do saber aprender-ensinar, recorremos novamente a Freire (2007), salientando que o aprender traz para o aprendizado do educando o recriar ou refazer o ensinado. Assim, o saber aprender é processo de saber ensinar-aprender didático, em que o professor se conecta aos estudantes pelo conhecimento buscado juntos, sintetizada na máxima gnosiológica freiriana: [...] “um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina” (op. cit., 2007, p.69).

Para entendermos o que é o saber aprender, ouvimos as alunas da professora Silvia; Beatriz – Sexo feminino, 11 anos de idade, cursa o 5.º ano do Ensino Fundamental:

A gente se diverte, vamos dizer, e se diverte aprendendo. O tempo que a gente está tendo na sala de aula, nos divertindo, a gente aprende mais. Pergunta aqui qualquer coisa de audiovisual, porque todo mundo aqui está sabendo. Todo mundo está se divertindo e fazendo a aula.

Letícia – Sexo feminina, 11 anos de idade, cursa o 5.º ano do Ensino Fundamental:

Eu acho que o que me incentivou para aprender mais sobre isso, foi que eu fiquei sabendo na primeira aula, que tudo que eu aprendia no dia a dia era audiovisual. Eu acho que o audiovisual está aumentando, porque a tecnologia, ela está aumentando. E tudo que tem tecnologia, tem audiovisual. Ai, então, de acordo com o que a gente vai aprendendo, vai tendo mais convivência.

Na outra escola de Brasília, a aluna do professor Zaldo trouxe seu depoimento a respeito do saber aprender com audiovisual.

Jéssica – Sexo feminino, 13 anos de idade, cursa o 7.º ano do Ensino Fundamental:

A gente tinha que criar o roteiro. A gente criava os personagens do próprio grupo, depois filmar e editar e depois mostrar para ele (professor Zaldo) qual era a ideia do vídeo e o que este vídeo vai trazer para aula.

Considerando essas falas, pode-se entender que o movimento de ensinar e aprender propõe que esses alunos aprendem se divertindo com as práticas audiovisuais e que, além disso, procuram a colaboração com o outro. Sobre a alegria dos alunos (SNYDERS, 1993) referimos a ideia do autor que nas relações de ensinar e aprender colaborativamente – aqui com o uso das tecnologias audiovisuais – Paulo Freire (1993, p. 9) dizia que “[...] alegria da escola fortalece e estimula a alegria de viver [...]”, e é importante “[...] lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança [...]” na cultura escolar.

O destaque é a construção da responsabilidade diante da liberdade que se assume no processo de ensinar e aprender, como aponta Caroline a respeito do aprendizado com o professor Péterson:

Acredito que se fosse resumir isso tudo em uma palavra, eu resumiria em aprendizado, porque como havia dito não envolveu só uma matéria, assim como não

foi uma coisa que foi ensinado desde sempre. Então, foi sim um aprendizado, em geral aspecto da nossa vida. Porque, eu tinha um certo preconceito sim em relação a novas maneiras didáticas, porque eu não acreditava em gastar o meu tempo fazendo um filme quando eu podia estar estudando para outros conteúdos, só que com esse projeto, eu pude aprender que eu podia estar estudando os outros conteúdos, de uma maneira diferente e criativa, isto significa, que foi aprendizado.

E o aprendizado renovado no saber-aprender leva o estudante Tiago a indicar dois elementos motivadores, inovação e criação, que se apresentam na realização do projeto de cinema do professor Péterson:

Todo esse processo que o (Péterson) propõe para a gente, eu definiria como um processo inovador, assim, criativo. É interessante que quando você tem a primeira ideia, quando ele fala que você tem que fazer um filme, as pessoas ficam com medo, ficam com receio, nunca fizeram um filme, nunca participaram desse processo, dessa prática, mas é interessante porque cada aluno, apesar de nunca terem nos ensinado isso, tanto no ensino fundamental quanto no médio, então, é interessante que os alunos, apesar de não terem afluído isso neles, sempre afloram na primeira oportunidade em cinema, a primeira oportunidade que eles têm de fazer um filme, assim, eles gostam e acabam desenvolvendo essas habilidades para vida inteira.

A partir da revolução do produzir projetos audiovisuais interdisciplinares, o aluno Miguel posiciona a conectividade do saber-aprender com grupos de colegas de sala de aula:

E o próprio jeito do (Péterson) ensinar era interessante, assim, a maneira como ele passa o conteúdo, a maneira como ele faz os alunos rirem na sala de aula, é interessante, assim, o ensino de química com essa conexão não só com o cinema, com a criação de filmes, mas com, por exemplo, filmes que podem ser usados no conteúdo de química, que se relacionam com a matéria. É bem interessante, gostei bastante.

Por fim, ao evidenciar que se aproxima o saber aprender em colaboração nas aulas do professor Josué, a aluna Priscila explica que todo processo de priorização faz com que o projeto de audiovisual possibilite uma superação de todos:

Eu acho que cada um foi bastante exigente consigo mesmo, porque, tanto para gravar, tanto para atuar, para outra coisa, não está nada bom. Por exemplo, eu e o (Lucas), quando fomos gravar, ficamos quase uma hora tentando ligar a câmera para a filmagem. Nem ele nem eu nunca tinha mexido com câmera antes, eu não sabia nem mexer, não sabia nem ligar nem nada e para gravar aquilo foi uma confusão, mas a gente tentou, aí mandava mensagem um para o outro, ajuda, minha nossa. Mas deu tudo certo, gravamos, a gente rodou tudo, acho que assim, também, das outras partes, cada um foi fazendo. Por exemplo, o (Josué) e a (Camila) tiveram que se deslocar lá pra (Ceilândia), então foi bem puxado, eles iam de metrô para gravar, para pegar cada cena, passavam horas gravando porque, não, a gente quer esse ponto, mas não está legal, a gente esqueceu daqui. Então foram várias gravações, deu bastante trabalho.

Essa estudante, assim como outros, está evidenciando que o saber aprender com o auxílio da linguagem audiovisual impõe uma postura de compartilhamento do conhecimento e de colaboração com o outro, num envolvimento interdisciplinar com as linguagens audiovisuais no próprio cotidiano escolar. Com referência a essa situação pedagógica, essa situação, Freire (2007, p. 22) identifica que o “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas

criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção [...]”. É a predisposição de aprender com o outro, pois há de se buscar o saber aprender com os próprios conhecimentos cultivados coletivamente em sala de aula.

Outra observação feita pelos discentes se refere à inovação que se estabelece no ensinar e no aprender com audiovisual reforça a ideia de conhecimentos e habilidades para vida inteira, de novo voltando à percepção de autonomia intelectual. Boufleuer (2010, p. 216) no Dicionário Paulo Freire amplia o conceito de ato cognoscente: “[...] o mundo humano emerge, portanto, dessa possibilidade de criação, de inovação, enfim, de atos cognoscentes que somos capazes diante da natureza, no convívio com os outros e em relação a nós mesmo.”

Enfim, podemos interpretar que toda experiência de produzir projetos audiovisuais em sala de aula apresenta possibilidades de conectividade a partir de um saber aprender colaborativamente, sendo que a base técnica de produções audiovisuais é recurso que intensifica a dinâmica de colaboração professor / alunos.

Em última análise, a estrutura da cultura escolar na didiscência conectiva apresenta processos de descobertas interdisciplinares científicas, artísticas e comunicativas, em que juntos constroem diálogos de colaboração aos conhecimentos audiovisuais na sala de aula, como identificaremos no próximo item.

3.6.3 Limiar do saber colaborar dialógico

A circunstância do saber colaborar é o professor dialogar com as probabilidades de liberdade democrática em que os alunos preparam em organizar atividade de aprendizado com a curiosidade eficaz, ainda a conexão didiscente propõe o ensino-aprendizagem a construírem juntos o saber solidário a partir do qual cada um ensina-e-aprende.

E é nessa interação didiscente que o saber colaborativo dialógico se apresenta e permite ao aluno exercer o direito de discordar do professor, de se opor a suas formas de ensinar e de definir outras possibilidades de aprender. O método colaborativo é um instrumento de preparação dialógica para uma tarefa coletiva em que o professor ensina e aprende e os alunos aprendem e ensinam. Com essas intervenções da didiscência colaborativa é que a professora Silvia constrói seu método:

Bem, a aula que eu ofereço a eles, é uma aula aonde eu me coloco de um modo mais horizontal. Em que sentido assim? Eu busco que a gente comece sempre em uma roda, eu tenho abertura para que eu possa escutar aquilo que eles estão trazendo mesmo que muitas vezes eu tenha que tesourar ou então que eu tenha que mudar o rumo da aula, porque aquele assunto apareceu. O meu método atual é apresentar determinado diálogos, na sala de aula, apresentar uma ideia, uma questão que eu tenho perseguido muito tempo que é a ideia de invenção, é sempre partir da ideia de

invenção. De que tudo que está a nossa volta foi inventado por alguém algum dia e tem um nome por alguma razão que agente desconhece. É fundamental para mim, essa ideia de invenção como e do ser humano como aquele produtor de invenção de reinventar o cotidiano. Eu sempre parto que da ideia de invenção e a partir disso ir experimentando possibilidades.

Para implantar o componente curricular em Audiovisual, no espaço escolar colaborativo dialógico, a estrutura física proporcionada pela escola, é fator dificultador pedagógico em elaborar projetos de Artes, muitas vezes indisponível na cultura escolar, em que representa um fator problematizador para professora:

O grande dificultador do meu trabalho, em que envolve o ensino de audiovisual na escola, é a questão da estrutura. Hoje é não ter uma sala para trabalhar, mas mesmo sem sala eu poderia trabalhar num espaço externo, contudo a gente não tem muito equipamento para trabalhar. Mas eu acho que cabe a mim, e tem cabido a mim, como professora tentar driblar esse recurso enquanto ele não chega para que os pensamentos e as reflexões em cima do audiovisual possam acontecer. Eu acho que para o ano que vem, tenho que mexer, eu tenho que simplificar mais a minha proposta, talvez tirar menos a câmera, trabalhar mais o olhar, vendo que eu não tenho recurso, trabalhar o olhar do que a produção final assim, entendendo que eu estou num contexto que vai demorar um pouquinho talvez, espero que não, pra eu ter os recursos adequados, mas eu acho que cabe ao professor sempre repensar a sua metodologia e sua abordagem e a partir daquilo que ele tem, dos recursos que eles têm. Eu tenho feito para ser levada a sério, é, por exemplo, anunciar que tem avaliações, que tem trabalhos de fazer provas orais, enfim de trazer um pouco dessas estratégias das aulas levadas a sério, a matemática, o português, para quê? “Aula de artes tem prova professora?” “Sim. Tem prova tem avaliação”. Por mais que seja uma avaliação oral de um outro jeito construída a partir de um discurso de uma fala de todos.

O propósito da professora Sílvia de ampliar estratégias de práticas socioeducativas audiovisuais implica adequar a conectividade dos espaços físicos da sala de aula, pois são necessárias condições favoráveis - espaciais, estéticas etc. - sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Freire (2007, p. 66) diz que “[...] o desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica.” Assim, a disposição adequada e integrativa do mobiliário e dos materiais descritos para realizar produções audiovisuais é de fundamental importância para atender aos conteúdos de ensino com audiovisual.

A professora Silvia se disponibiliza a superar as limitações física do espaço escolar formando círculos de cultura, construindo atividades colaborativas em projetos audiovisuais, usando estratégias de intervenção pelo próprio método de descobrir, ou inventar ideias. A interação da escola com o aprendizado interativo (que aqui chamamos conectivo) deve se apresentar na melhoria da infraestrutura para as práticas pedagógicas didáticas, da mesma forma que a avaliação, enquanto procedimentos de apreciação do que fazer de sujeitos críticos, deve estar a serviço da libertação.

O fator de conexão ao saber colaborar procura promover transformações nos espaços dialógicos históricos em sala de aula, em que o professor Zaldo exemplifica esta direção em debater o método audiovisual em que o aluno cria e conta sua própria história no espaço escolar:

Estudar o método de audiovisual, a meu ver, é estudarmos primeiro a história de como se deu. Segundo a parte técnica, a própria linguagem em si. E depois um trabalho em que se volte a estimular o aluno a criar suas próprias histórias, a contar suas histórias. Sendo que nossa metodologia, é de estudar o audiovisual, e passar por essas etapas. A escola deveria ensinar o aluno a achar seus caminhos ali, a saber procurar, até porque eles têm achado várias soluções fora da escola. Então essa de a gente estar permitindo que o aluno, por exemplo, utilize dos seus celulares, e que dê a ele a possibilidade de não só ficar em redes sociais, mas que façam pesquisas, que procurem aprofundar, que procurem criar, que sejam provocados e estimulados a produzir um vídeo por exemplo sobre uma determinada temática, acho que é um papel muito importante de a escola assumir hoje. E eu acho que a escola tem muito que aprender com o próprio jovem. O jovem, na medida em que cada um vem com sua história, vem com sua formação, então ganha a escola que não negligenciar essa capacidade do aluno de assumir responsabilidades, de fazer também. Agora, em determinado momento é necessário você ser o colaborativo a realidade é que os interesses são bastante difusos dentro de uma sala de aula. Então por mais que você hoje procure levar uma coisa que encante a maioria, mas vai ter sempre alguém que não está afim e que para esse você tem que ter uma outra metodologia mais rígida, às vezes, de chamar a pessoa em particular, dar uma conversada, para que a aula possa fluir naturalmente.

O saber colaborar dialógico significa estimular o fazer do discente de cultivar toda a transformação curricular na escola por etapas em que alunos criam e contam a própria história no uso de meios audiovisuais, estabelecendo conectividades a partir do que acontece dentro e fora do espaço escolar e construindo possibilidades curriculares. No sentido freiriano, ensina Saul (2008), o currículo é a política, a teoria e a prática do que fazer na educação, e só se efetiva numa perspectiva crítico-transformadora - assim, uma educação libertadora propõe esse espaço de afirmação da própria história dos educandos e de responsabilidade compartilhada. Essa a interpretação das ações do professor Zaldo, quando afirma: “[...] ganha a escola que não negligenciar essa capacidade do aluno de assumir responsabilidades [...]”, o que só se faz por meio de uma gestão democrática e participativa na escola, na qual se verifica o valor de os alunos fazerem do currículo uma história audiovisual, em colaboração e diálogo.

Nesse entendimento, verifica-se que as escolas carecem dessa prática de incentivar o aluno a contar sua própria história e de sua comunidade em formato de produção audiovisual. No dizer de Gadotti (2010, p. 454) “[...] a escola, para Paulo Freire, não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política. A escola não pode mudar tudo nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém.”

Nesse sentido, o professor, para Paulo Freire (2000, p. 44), é “[...] aquele que ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção dos educandos, mas não esconde a sua opção política na neutralidade impossível de seu que-fazer [...]”. Assim, a didiscência democrática freiriana, do saber colaborar dialogicamente, constitui-se nos atos de ensinar, aprender e estudar rigorosos, que-fazeres exigentes, mas não autoritários. O professor Josué exemplifica seu método, seu quefazer para dar voz e vez ao aluno para que ele crie e produza conhecimento, para tanto podendo se valer do poderoso recurso do audiovisual:

Quando eu utilizo o audiovisual, não tenho um método definido. Primeiramente, eu gosto de dar voz e vez ao aluno. Eu gosto que o aluno se exponha, crie, produza. Eu por exemplo não tenho qualquer problema em perceber que o aluno sabe mais do que eu. Tá? Então tem coisas que o aluno dá (show, dá banho então, mas eu conheço um pouco tecnologia, para não ficar tão atrás, mas eu exploro muito o potencial dele. Então na minha relação de mediação com eles, eu sempre jogo para eles a peteca e digo, olha, nós temos que fazer. Eu vou sempre ser aquele elemento de definição porque às vezes o adolescente, eles ficam entre eles brigando. Então alguém tem que decidir, um adulto. Então eu chego, olha, vai ser assim. Por exemplo, quando eu dei a ideia do nosso filme aqui, o festival de cinema, com a ideia da multiculturalidade, eu pensei um roteiro que eles destruíram, eles transgrediram. Aí de tanto eles viajarem, eu tive que, "olha, pessoal, vocês já viajaram demais", eu tive que retomar o projeto original, mantive as ideias que eles tiveram, e muitas, mas eu retornei à ideia original que eu tinha e aí saiu um filme muito bom. Eu penso assim, o audiovisual é um recurso a mais que permite ao professor e ao aluno chegar ao conhecimento por vias mais agradáveis. Então, por exemplo, o audiovisual representa essa novidade, esse mundo do dia a dia do aluno, e a minha aula precisa estar nesse mundo. Então, para mim, eu uso o audiovisual como uma forma ou como um meio de contextualizar a minha aula, de fazer o aluno viver o tempo dele.

No prefácio à edição brasileira da obra *Alunos felizes*, de Georges Snyders, Paulo Freire (1993, p. 9-10) defende a alegria do saber colaborar nas relações de ensinar e aprender: “[...] a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver [...] de lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo.”

Tendo em vista essa interpretação de viver a alegria da escola que o professor Josué avalia que o audiovisual significa essa novidade, na medida em que traz essa possibilidade de o aluno captar seu dia a dia e, assim, transformar a leitura desse mundo, no sentido freiriano de ser prazeroso estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz, permitir que os sujeitos da ação pedagógica, professor e alunos, cheguem ao conhecimento por vias mais agradáveis.

Passos (2010, p. 706), no *Dicionário Paulo Freire*, avalia que “[...] podemos repartejar, recriar a palavra, o mundo e nós mesmos no processo de leitura e, ao dizer a palavra que somos, no irrequieto contexto cultural da história, materializando essa libertação na luta histórica contra toda a opressão.” Para o uso do audiovisual como recurso tecnológico

libertador, o professor Péterson traz um meio de contextualização, indicando as principais ideias metodológicas que constituem uma prática pedagógica colaborativa e dialógica:

Como estratégia, primeiramente, passo um trecho de filme e a partir daí isso sem falar o título da matéria que ia desenvolver, para daí introduzir a matéria, eles vão ver que matéria eles estão vendo de química. Eu pego, por exemplo, o filme, passo o projeto para todos verem ao mesmo tempo. A partir daí eu lanço perguntas e deixo eles responderem. Então, vamos responder? E todo mundo participando como se fosse um debate. Depois, proponho para que alunos, fazem vídeos, na abordagem de conteúdos de química de alguma maneira. O projeto, eu faço à tarde, o turno contrário, tem um horário de coordenação que eu faço, eu ensino para eles a metodologia de vídeo. Faço uma oficina de vídeo com eles. Onde vem a cooperação? A cooperação, por exemplo, na hora do ensino de química, na hora que passa, por exemplo, a atividade, muitas vezes em grupo, um colabora com o outro. Entendeu uma parte, explica para o outro que não entendeu. E eu vou passando também de grupos para poder ir auxiliando.

A estratégia em pauta é a do saber colaborar freiriano, pela qual se aprende e se ensina por meio de uma didiscência democrática e progressista, promovendo-se diálogos sobre os conteúdos curriculares que interligam a produção de projetos audiovisuais interdisciplinares. Essa inovação curricular do professor Péterson, que promove didiscência conectiva, é o que Freire (2000, p. 22) enfatiza como [...] o dever que temos de permanentemente nos indagar em torno de a favor de que e de quem fazemos ciência.” A escola que compreendemos ser democrática é aquela que investe em projetos interdisciplinares, corroborando a compreensão do professor progressista e inovador em sala de aula. De acordo com Paulo Freire (op. cit., p. 44), como aquele que:

Não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem, mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdos possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade.

As perspectivas pedagógicas de nossos sujeitos faz com que a proposta pedagógica não seja diretiva, mas articuladora da conectividade presente no audiovisual, com a clareza de que o programa curricular das escolas pode ampliar-se para novos campos de pesquisa que atualmente estão surgindo e que são utilizados como meio para desenvolver um novo padrão democrático nos ambientes escolares.

No círculo epistemológico nas falas dos alunos, o saber colaborar é um ato político que reeduca todos os sujeitos e atores envolvidos, o saber coletivo que se constrói na atividade de ensinar e aprender, na didiscência. No *Dicionário Paulo Freire*, Góes (2010, p. 219) avalia que a “[...] a pedagogia de Freire é uma pedagogia coletiva, radical, inovadora e libertadora que propõe subverter a ordem social vigente em todos os seus níveis: pessoal, micro e macroestrutural.”

O trabalho coletivo de ensino com audiovisual materializa-se em práticas pedagógicas em que professor e alunos propõem e realizam programações, ao mesmo tempo, artísticas e comunicativas norteadas por objetivos de formação, atividades de natureza eminentemente pedagógica, em prol da formação. A aluna da professora Silvia nos dá a dimensão do esforço coletivo e colaborativo que sustenta tais práticas, mas também chama a atenção para a necessária contextualização teórica que deve estar presente em trabalhos práticos:

Cecília – Sexo feminino, 12 anos de idade, cursa o 6.º ano do Ensino Fundamental, faz uma reflexão para o debate:

Trabalhamos em equipe, todas as aulas de audiovisual, a gente está sempre conversando, todo mundo junto, em grupo. Professora de Audiovisual, que pede que eles (alunos) tinham que fazer, não sei se a maioria faz, ou uma grande parte, não faz, mas eu acho que a professora devia fazer mais aula prática. É porque, assim, tipo, tem professores que passam atividade e eles não explicam. Eles mandam, e a gente tem que fazer.

A condição ressaltada para se realizar projetos audiovisuais é dada pelo saber trabalhar em equipe. Alunos do professor Zaldo avaliam crítica essa condição cooperativa em sala de aula:

William – Sexo masculino, 12 anos de idade, cursa o 6.º ano do Ensino Fundamental:

Era assim, ou fazia o que todo mundo aceitasse, ou então, saía do grupo. Entendeu? Porque aquela pessoa só queria fazer do jeito dela. E, mesmo assim, não conseguia nem fazer do jeito dela direito.

Evaristo – Sexo masculino, 15 anos de idade, cursa o 7.º ano do Ensino Fundamental:

Tinha gente que dava muita opinião, aí não dava para fazer. Aí, por isso que dava briga. Tinha gente também que queria que fosse do jeito dela e não queria saber do outro.

Diante dos depoimentos desses alunos, foi possível perceber que o saber colaborar com o grupo-classe sempre apresenta diferentes atitudes e algumas limitações: os que não colaboram em prol de uma atividade de aprendizado democrático, no coletivo; os diferentes níveis de competição nas parcerias em projetos; eventuais dificuldades de integração de colegas em sala de aula; os que vivem o individualismo e os que não aceitam opiniões diferentes da sua própria preferência e, por fim, dificuldades do professor de apresentar a atividade como uma práxis que envolve a teoria e a prática envolvida no processo de conhecer.

Tais dificuldades podem ser pontuadas nos depoimentos dos alunos do professor Péterson, por exemplo, quanto à falta de interesse em colaborar dita por Thiago:

A colaboração de alguns colegas, as vezes eles não queriam, só queriam que alguns se responsabilizem mais com o filme. E por causa do local muitas colegas não queriam ajudar e escoravam em cima dos outros, só queriam fazer o filme, e também não

queria tirar nota zero, porque, valem muito ponto, em realizar estes filmes, e é essa a dificuldade, debatíamos para que cada um se organizasse.

Toda colaboração implica vivenciar em grupo, buscar a superação das dificuldades coletivamente, respeitar a opinião do outro. O aluno Miguel amplia o debate sobre a convivência conflituosa:

Acho que uma das principais dificuldades, como a (Caroline) citou, é o fato de a gente não saber teoricamente o que significava cada posição numa produção audiovisual. Assim, por exemplo, nós tínhamos pessoas que não tinham nenhuma noção, tínhamos pessoas que tinham pouca noção, tínhamos pessoas que tinham muita noção, então essa relação sempre foi um pouco conflituosa. Assim, essa relação com os colegas, ao mesmo tempo que o professor ensinava, o conhecimento era bem orgânico, então professor e alunos aprendiam, durante o conhecimento do filme, todo mundo aprendia, um pouco de tudo, e conseqüentemente cada um aprendia, as posições e isso ficou muito nítido nesse ano, em que a gente conseguiu fazer de forma bem colaborativa os filmes. A própria proposta do (Péterson) é de a sala inteira fazer um filme, ou às vezes dividir a sala. Mas geralmente é uma sala inteira que faz um filme, ou seja, então 30 pessoas que estão envolvidas nesse processo.

As dificuldades inerentes ao saber colaborar com amigos específicos da escola ainda podem ser percebidas nos depoimentos das alunas do professor Josué, caso de Línine, que avalia a convivência escolar da seguinte maneira:

O projeto de cinema, o (Moema), é a primeira vez que acontece aqui na escola, é um projeto, que acabou ficando um pouco fechado. Na verdade, se você for olhar, tem mais gente do terceiro ano do que dos outros anos, enfim, são poucas pessoas que estão tendo oportunidade realmente de conhecer, ver essa parte de uma maneira diferente, porque o cinema não é só você sentar lá e assistir, mas se a escola realmente quisesse dava para expandir essa nova matéria, de certa forma, que a gente está aprendendo, para as outras pessoas que estão dentro do colégio também. A minha principal dificuldade foi na hora de separar o que cada um ia fazer porque eu não consigo fazer uma coisa só. Eu estava escrevendo roteiro aí eu queria me meter no trabalho da outra pessoa que estava fazendo. Então, foi realmente uma cooperação. Até agora o projeto foi uma cooperação, foi todo mundo dando um pouco do que tinha porque o (Moema) é um múltiplo olhar sobre minha escola, o nome, e realmente, foi múltiplos olhares, cada um dava a sua contribuição, cada um dava o que via, para a gente construir o (Moema) até agora.

Essas situações refletem, de certa forma, a nosso ver, a pouca vivência social de uma perspectiva cooperativa e coletiva, isto é, lá fora dos muros da escola as pessoas estão sendo formadas num viés competitivo que cooperativo. A superação dessa situação na direção de interação e cooperação grupal faz parte das observações da aluna Priscila, que propõe a ampliação do projeto para outras turmas de sua escola:

Eu acho, a questão de interagir, é ver pessoas de várias outras turmas, você acaba conhecendo as pessoas, conhecendo outros talentos, interagir com outras pessoas e eu acho bem interessante. Outra questão de a gente gravar, fazer vídeos, de fazer outras coisas, eu acho que para tirar um pouco essa pressão de tudo. Sabe? Então, acho que isso ajuda bastante, acho que deveria também em outros anos ter esses projetos.

A prática de fazer os projetos audiovisuais possibilita conhecer o próprio grupo e a si mesmo, descobrir talentos e exercitar o diálogo, trocar experiências, interagir e dar sentido pedagógico – para a formação, portanto – ao desempenho estético e comunicativo. Essas observações corroboram com o que diz Freire (2007, p. 97) acerca dos cuidados do professor: “[...] saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebem me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho.”

O foco dos cuidados do professor no seu desempenho pedagógico, no registro da didiscência conectiva, remetem a sua condição de pesquisador em sala de aula que atua na direção de estimular essa curiosidade investigativa em seus alunos. No caso do nosso estudo, essa direção do trabalho na perspectiva do uso do audiovisual implica “apostar” no e apontar para o saber colaborar na elaboração e produção coletiva de projetos, como forma de superar certa recusa, dos estudantes, em assumir as responsabilidades do trabalhar em equipe e, nessa medida, ser protagonista e pioneiro. Assumir o trabalho coletivo, no Dicionário Paulo Freire traz uma perspectiva freiriana de Goes (2010, p. 219) “[...] ajuda construir autonomia com responsabilidade. Desafia a superação dos limites pessoais e valoriza a atuação de cada trabalhador/educador que tenha como compromisso a prática de uma pedagogia da libertação.”

Assim, interpretamos que todo projeto colaborativo escolar deve se pautar numa visão de educação como prática da liberdade, em que os alunos tenham oportunidade de ampliar seus conhecimentos – em nosso caso, no uso do audiovisual - em que regime de didiscência conectiva. É essa condição que permite expandir o olhar sobre o conhecimento ensinado-aprendido na escola e sobre a própria vida social da escola. Visto que os alunos inexperientes e experientes interagem de maneira cooperativa com o professor, apesar de apresentar conflitos entre os próprios membros da equipe no momento de elaboração e produção de projetos audiovisuais, está se exercitando um protagonismo e uma autonomia essenciais para o processo de formação, que é uma faceta da vida democrática.

3.6.4 Competência de o saber quefazer

A competência do saber quefazer se direciona para uma ação pedagógica simultânea de quem ensina e aprende sobre um determinado conhecimento; ou àquele que organiza a produção dos conhecimentos pré-existentes (docente) coparticipando da aprendizagem dos educandos (discentes) e do seu próprio processo de aprender.

Envolvido nessa perspectiva do saber fazer está outro conceito pedagógico, destacado por Gadotti (2000) como a capacidade de saber trabalhar coletivamente, que implica saber comunicar-se, saber resolver conflitos, saber aprender. Ele se manifesta nas relações interpessoais mantidas no trabalho de ensinar e também aprender. A professora Silvia explica seu perfil prático de saber ensinar e seus caminhos de didática conectiva com audiovisual na sua escola:

O professor que trabalha com audiovisual, sendo ele artista ou professor de arte de qualquer arte, eu acho que já existe uma maior facilidade. Alguém que passa por uma experiência artística seja na escola, seja na faculdade que é atravessado de fato pela experiência estética corporalmente falando, de fato é alguém que consegue pensar de um modo diferente de quem nunca teve esse tipo de atravessamento. Cabe aos professores das outras áreas se encantarem, mas eu não acho que o ensino de audiovisual na escola necessariamente tenha que ser algo oferecido por um professor de arte, necessariamente, não. Se ele for um sujeito encantado, não. Se ele se sensibilizar, se ele puder oferecer para esses alunos um repertório diferente do que é apresentado na (TV), do que é apresentado do (Shopping), não é? Então, esse perfil híbrido de artista e arte educador e, enfim próximo em experiência em audiovisual foi o que me trouxe para essa escola, porque a escola entendeu que era importante que o professor pudesse ter essa dupla chave. Operar nessa chave diversificada. Bem, como eu nunca havia trabalhado em escola e como eu ainda estou aqui entrando assim, para mim é muito evidente eu colocar que assim, de certa forma essa por ser uma escola de aplicação, por ser um colégio de aplicação, essa a possibilidade de fazer pesquisa de extensão e das minhas aulas poderem funcionar como laboratório foi o que me atraiu no trabalho da (UFMG). Assim, eu não quero é produzir uma pintura, é mesmo em produzir um pensamento, fazer essa pintura pensar. Ser um corpo pensante, vamos dizer assim, se a pintura pudesse pensar por ela mesma, e eu estou falando pensar não só no sentido racional não. Eu estou falando no pensar também no sentido estético, sabe? De um pensamento gráfico, de um pensamento colorístico, de um pensamento de conversa com o outro.

Percebemos que essa interpretação do saber fazer representa uma reflexão da professora Silvia sobre um saber que deriva da prática da produção audiovisual, em que se conjugam saber estético e saber colaborar com o outro. Essas experiências com saberes estéticos audiovisuais propiciam que professores de outras áreas se encantem com novos saberes, instaurando um modo de pensar caracterizado por um perfil híbrido de artista e educador.

Segundo Redin (2010, p. 485), no *Dicionário Paulo Freire*, informa que “Paulo Freire foi um verdadeiro representante do que poderíamos chamar de “educador estético”. Ele foi um “inventador” de palavras e, mais do que isso, um defensor das utopias, dos sonhos e da estética contida no ato de aprender e ensinar.” O saber fazer, para Freire (2007, p.11), é “[...] a ampliação e a diversificação das fontes legítimas de saberes e a necessária coerência entre o saber-fazer é o saber-ser-pedagógicos [...]”, de modo que “[...] o educando precisa assumir o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor.” (op. cit., p.140)

A dodiscência conectiva trazida pela reflexão do saber que quefazer freiriano interpretamos como ato educacional transformador/libertador, que também se apresenta em outra fala do professor Zaldo, ao exemplificar o percurso da dodiscência produtiva da linguagem audiovisual em sala de aula:

Eu tenho uma frase que já me foi dita por alguns alunos, essa frase de alguma maneira ajuda nessa reflexão, a gente sente que os alunos não se sentem forçados a eles estão aprendendo quase que naturalmente, é uma aula que é esperada. A frase que foi dita foi assim, "professor, hoje eu assisto os filmes e saio olhando como é que o diretor colocou aquela câmera, observando os movimentos, que eram percepções que eu não tinha antes quando eu via o filme, eu assistia por assistir, hoje eu já assisto de uma maneira diferente". Quer dizer, isso para mim mostra que esses alunos estão mergulhando na linguagem. Curtem o filme, mas eles conseguem ver além dos outros, na medida em que a disciplina tem servido para antená-los em relação a essa técnica, essa linguagem que está colocada por trás daquela comunicação que está sendo feita. Então eu vejo que isso tem sido bastante expressivo e significativo com os alunos. Outra reflexão, em que eu fiz com eles, eles disseram, "pois é, professor, mas a televisão mostra tanta miséria", inclusive na cidade próxima aqui que uns 40% dos alunos nossos vem de lá, cidade muito pobre, que ela sempre documentada para mostrar o lado miserável da cidade, que está do lado de um lixão, que é a cidade estrutural. E aí o desafio agora é fazê-los mostrar um novo olhar sobre a cidade estrutural. Nesse momento, eles vão perceber que filmar, que editar também é um ato político, porque é quando você está fazendo escolhas, e você a partir dessas escolhas então está sendo a favor de alguma coisa ou contra alguma coisa, que é um pouco o que o (Freire) mostrava lá, né? O professor ao ensinar mostra também uma opção ideológica, e que é traduzida em função da metodologia e da maneira como ele trata dentro da escola.

Consideramos a construção de práticas pedagógicas dodiscentes do professor Zaldo, de mergulhar o ato de estudar no próprio cotidiano escolar em sala de aula, de frente a novos desafios e conflitos a serem resolvidos, como ato dodiscente expressivo que gera significado para os alunos. Como diz Freire (1993, p. 12), “[...] estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las.” Assim, o professor Zaldo contribuiu significativamente com seu saber-fazer ao processo de ensinar e aprender – vale dizer, à dodiscência –, demonstrando também uma opção ideológica que é fundar sua metodologia na dodiscência conectiva sob estímulo do audiovisual.

Em síntese, visto o saber-fazer na perspectiva de produzir um novo olhar sobre a realidade e os conteúdos curriculares, pelas lentes da linguagem audiovisual, tem-se um processo de produção de conhecimento como um ato eminentemente político, no qual se fomentam espaços de liberdade de escolha em meio aos deveres escolares. Confirma-se, assim, a percepção de Paulo Freire (1989) de que a educação é tanto ato político (de intervenção no mundo) quanto ato de conhecimento (descoberta), por isso mesmo, é também um ato criador.

O professor Péterson salienta seus atos criativos, de conhecer e de produzir com audiovisual como ato de saber quefazer que organiza o ensino, impactando sua prática

pedagógica:

Eu faço oficinas de vídeo para os alunos terem noção de como produzir o próprio filme. Nessa oficina eu passo noções de direção, de fotografia, de direção de arte, de captação de som, então noção geral para eles começarem a produzir os próprios filmes. Eu ofereço o ensino pelas oficinas, eu faço uma abordagem sobre os planos cinematográficos, as questões tradicionais do cinema que você vê em faculdade de cinema. Faço um resumo mesmo com o básico para ele poder gravar. Falo sobre coisas com quebra de eixo, movimento de câmera, o tipo de plano cinematográfico que vai utilizar, porque usa o mais próximo, o mais afastado, e dicas de arte como a cor, como a perspectiva, imagem, a iluminação em 3 pontos em fotografia, um pouco também de foco, questão também de edição, como tipo de edição também. Então, primeiramente o perfil do professor de audiovisual tem que ler, ter um bom conhecimento teórico a respeito desse assunto, procurar ler sobre todas as questões que eu falei. Depois o próprio professor também fazer alguma coisa, fazer um trabalho. O professor deve começar a ir em festivais para ver como é a produção. Então é importante que ele produza também antes de ensinar o aluno.

O professor Pétersson entende seu saber fazer como um processo constante de produções audiovisuais que associa a didática conectiva na aprendizagem colaborativa estética e científica, e enfatiza a compreensão de que, dessa maneira, ao desenvolver o trabalho de sala de aula junto com os alunos, está implicada uma postura dialógica. Entendemos que, na proposta metodológica do professor Pétersson, ressalta a ideia da conectividade didática audiovisual como ato de aprender-ensinar outras linguagens, na esteira do que diz Freire (1989, p32) “[...] quando aprendemos a ler e escrever, o importante é aprender também a pensar certo”. Consideramos que o perfil do professor de audiovisual é ter um bom conhecimento teórico e também a capacidade de produzir os próprios conhecimentos interdisciplinares artísticos e comunicativos por meios audiovisuais. Já o professor Josué propõe elementos de cotejamento da comunicação propiciada por diferentes linguagens:

Eu uso o audiovisual como um elemento de estudo para cotejar as linguagens, e ao mesmo tempo como um meio de trabalho, de produção, porque eles também produzem. E ao produzir, eu sou naquela linha, o cara quando produz coloca uma gama de conhecimentos que vem não só da língua portuguesa. Então eu tenho muitos alunos que são músicos, e aí eles têm habilidade de trabalhar na música, outros que trabalham com a parte de edição de imagens, trabalham com edição de imagem, então eu respeito os espaços de cada aluno no meu projeto e tento encaixá-los nesses espaços deles. Eu tenho um audiovisual na minha vida de estudante não muito artístico, porque eu não sou muito artístico. Embora eu seja da área de literatura, eu não tenho um viés artístico de produção, de criação. Eu vejo mais como um meio de comunicação, embora eu me encanto porque eu quando analiso, por exemplo, com os alunos, analiso a estética do filme, eu fico preocupado com a beleza, eu sou muito rigoroso comigo mesmo, quero a coisa bem-feita, com qualidade, me preocupa o áudio, me preocupa a presença, a vestimenta dos meninos, a fala, o texto. Mas no fundo, no fundo, eu não sou muito de eu mesmo criar. Eu vejo mais como um elemento da comunicação, que potencializa a comunicação, que melhora a comunicação. E aí nós temos alunos que se comunicam muito bem de várias formas.

Percebemos, na fala do professor Josué, que a atividade de produzir audiovisual é a oportunidade de ampliar conhecimentos e habilidades em outras linguagens, no caso, as

audiovisuais. É assim que o saber-fazer produtivo do discente, para Freire (2007, p. 38), se faz sob o entendimento de que “[...] a tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado.”

Parafraseando Freire, o professor precisa saber-fazer (e aprender a fazer) com as próprias práticas pedagógicas, incorporando a elas técnicas conectivas do discente e habilidades audiovisuais que estimulem os alunos a aprender e a ensinar em colaboração, desse modo renovando estratégias de aprendizagem. Como diz o patrono da educação brasileira, “[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor.” (FREIRE, 2007, p.118)

O saber produzir também se dá na mediação de ensinar do professor e do aprender dos alunos, na medida em que nessa dimensão “produtiva” da formação se operacionalizam estratégias técnicas de conhecimentos específicos nas práticas educativas que se valem da cooperação, da busca de protagonismo e pioneirismo, confrontado a cultura social do individualismo e da submissão. Para Saviani (1994, p.155, grifos no original), o saber é uma força produtiva, e é o saber que se generaliza e é apropriado por todos:

[...] é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho. Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso, mas "em doses homeopáticas", apenas aquele mínimo para poder operar a produção. (SAVIANI, 1994, p.155, grifo do autor)

Outra reflexão sobre o saber produtivo na prática educativa é trazida por Freire (2007, p. 38) ao explicar que “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” É o que se pode apreender da experiência da aluna Camila, que tende a valorizar o seu saber produzir com as habilidades técnicas do trabalho audiovisual em sala de aula:

Eu aprendi a valorizar mais o trabalho de quem faz esse tipo de arte, porque eu tinha um pensamento muito fechado. Para mim, não importava como tinha sido, a maneira que tinha sido feito, como era feito, e depois que eu fiz o filme eu aprendi muito, que não é uma coisa simples, pois, quem fez, estudou para isso, e se entregou realmente àquilo. Assim, eu aprendi mais a valorizar o trabalho, de quem estava do outro lado da câmera. Quando eu entrei o projeto, no (Festiquim), foi algo meio assustador, para te falar a verdade, porque ninguém sabia como montar um filme, porque isso não é ensinado para a gente. Pensamos, como é que vai ser isso? Como é que vai começar? Bom, sempre tem que ter o início de uma história. E apesar do grande choque, foi um grande aprendizado. E hoje em dia, estamos no terceiro ano, com a premiação do nosso filme, isto pode ver, que foi algo e foi respondido.

Estimulada pela arte cinematográfica, a estudante passou a valorizar o saber produzir, que implica valorizar o conhecer como processo e o conhecimento como resultado (e parte do

processo). A superação das dificuldades técnicas na linguagem do audiovisual faz com que a produção audiovisual de curta metragem⁹² dos alunos e o papel do professor Péterson tivessem sua importância cultural reconhecida na premiação do 2º Festival de Filmes das Escolas Públicas de Brasília, o que consideramos uma ótima oportunidade de se desenvolver uma cultura escolar pautada na produção de conhecimento a partir de projetos e trabalhos realizados em sala de aula.

E é nessa interpretação de produção que Priscila, aluna do professor Josué, comenta que a atividade do saber produzir com as técnicas e linguagens do cinema fez com que ocorresse um aprofundamento dos conhecimentos técnicos na sala de aula:

Bom, eu acho que essa questão, também você falou de cada um, é porque é assim, quando a gente entrou no projeto (Moema) cada um entrou com um ritmo, de fazer uma coisa. Quando a gente fez os vídeos, foi totalmente diferente. Acho que poucas pessoas acabaram fazendo o que era para fazer. Então alguns acabaram se identificando em outras coisas que realmente eram melhores, ao longo do trabalho puderam se desenvolver mais, acho que essa característica, seria mais ou menos assim.

A essa perspectiva comentada por Priscila, pode-se acrescentar a fala do professor Josué sobre os resultados do trabalho do CEM Paulo Freire, ganhador de dois prêmios no Festival de Filme das Escolas Públicas:

Em 2015: melhor abordagem do tema (qual é a cara da cultura em sua cidade); 2016: melhor fotografia (uma personificação do medo, filme baseado no poema O Medo, de Carlos Drummond de Andrade). Em 2017, além das produções que irão concorrer nos festivais, está sendo preparado um filme ou documentário sobre o CEM Paulo Freire, por duas razões: primeira, o CEM Paulo Freire carrega o nome do patrono da educação brasileira; segunda, muitos intelectuais profissionais destacados compõem a história da escola, por exemplo o atual secretário de educação do DF, além de juizes, desembargadores, médicos e outras áreas distintas; soma-se à segunda razão o fato de que alguns ex-alunos figuram no cenário artístico nacional e internacional, como Renato Russo, Maria Paula, Herbert Viana, Dinho Ouro Preto, entre outros.

Observamos que os discentes buscam as práticas pedagógicas com audiovisuais para identificarem nelas os resultados do saber produzir com suas próprias histórias, em período escolar, já que os docentes exercem suas atividades de ensino com responsabilidade e liberdade de criação críticas. Como dizia Paulo Freire (2007, p. 96): “[...] o saber que devo trazer comigo é o de que não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco.” Assim, o protagonismo do discente estimula outro saber: o de potencializar outras maneiras de construção do conhecimento, o que iremos abordar no próximo tópico.

⁹² Em entrevista com o homenageado do 2º Festival de Filmes das Escolas Públicas de Brasília, Sérgio Moriconi, com o professor de Química, Peterson Paim e o com estudante, roteirista Júlio César Rodrigues. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=A_Uy7r3oZ10. Acesso em: 24 fev. 2017.

Nessa perspectiva, o professor necessita transformar a relação ensino-aprendizagem em processo de ativismo pedagógico, um processo do saber ser pioneiro, o saber empoderar ou mesmo o saber potencializar, como veremos a seguir.

3.6.5 Habilidade do saber potencializar

Para isso ocorrer, é necessário que o processo de ensinar e aprender resulte de um esforço sistematicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo com o empenho igualmente crítico do aluno de ir se constituindo como sujeito de e em aprendizagem (FREIRE, 2007). Na aprendizagem que se vale do audiovisual, o saber empoderar ou ser pioneiro é a expressão do papel da didascália conectiva como ensino transformador. Assim, a atuação da professora Silvia é, para nós, um contínuo processo de descobertas e inovações de práticas pedagógicas:

Me considero uma professora conectada pelas seguintes iniciativas que me atualizam:
- Integrar um grupo de pesquisa em Cinema e Docência MUTUM, da Faculdade de Educação da UFMG, acompanhar os festivais de vídeo, cinema e animação, ou seja sendo espectadora e, ainda de pesquisar práticas de ensino de artes visuais e de audiovisual. Penso que essas iniciativas refletem diretamente no meu campo de atuação, porque posso perceber como cada projeto lida com o ensino-aprendizagem do Audiovisual. Eu me empoderei de conhecimento do cinema justamente um perfil de professor que pudesse atuar tanto como professor de artes visuais quanto professor de arte audiovisual. Não lido com as ferramentas de conectividade e interatividade como gostaria, na sala de aula. Por exemplo. Ainda não utilizo os telefones celulares como ferramenta, e isso porque ainda não criei uma dinâmica para isso, mas está no horizonte de trabalho para o próximo ano. Enfim, tudo faz parte de um processo, que deve ser estruturado nos próximos 4 anos. Seria muito importante estar em rede com outros professores de Artes Audiovisuais da educação básica, mas isso não aconteceu ainda, pois não participo de fóruns que se organizam nesta perspectiva, além do grupo de pesquisa.

Como dizia Shor, em conversa com Freire (1987, p.74), “[...] a sala de aula é um palco para representação, tanto quanto um momento de educação.” O empoderamento da professora Silvia decorre de sua conexão com grupos de pesquisas que apresentam e renovam possibilidades e estratégias do saber ser protagonista com uso do audiovisual.

Como expõe Freire (op. cit., p. 76), a educação representa uma determinada teoria do conhecimento posta na prática, um ato político e um ato estético, pois, “[...] ao ajudar na formação dos alunos, fazemos arte e política, quer o saibamos, quer não. Saber que, de fato, o estamos fazendo irá ajudar-nos a fazê-la melhor.” Nesse entendimento, o conceito de professor-artista do professor Péterson apresenta o pioneirismo de sua metodologia de ensino de química transformado em festival de cinema na escola:

O perfil ideal, é que o professor tenha formação na área. Se tiver uma formação na área de audiovisual é melhor. Então assim, ele tem que trabalhar os critérios teóricos.

Não é só chegar, fazer oficina, vou filmar aqui com alunos, filma aqui, deixar aquela coisa solta não. Tem que passar um bom referencial teórico, passar um pouco por história do cinema, aulas de direção, aula de direção de fotografia, direção de arte, captação de som, roteiro. Usar como modelo uma metodologia que eu aplico. Eu tenho um grupo no (Facebook) que é um grupo de química de escola. Então os alunos já entram nesse grupo para poder, como fala, receber material lá. Eu posto muita coisa nesse grupo. Eu posto lá as regras do (Festiquim), estão aqui. Então eles já vão vendo ali e comentando entre eles, entendeu? Ai depois disso eu falo, agora está. Agora vocês vão definir quem quer ser diretor aqui, quem quer (ser assistente) de fotografia, então vocês formam aí os grupos com isso aí. Ai eles formam. Podemos indicar como referência o (Festival de Brasília). Então dentro da programação do Festival de (Brasília), que é o festival mais antigo do (Brasil), aí teve esse festival de escolas públicas de (Brasília). Então, foram selecionaram 30 filmes de (Brasília) inteira, de escolas públicas, dentro dos quais, 8 foram da minha escola. Então foi legal, foi ver um reconhecimento do trabalho, assim, que já realizo há algum tempo, realmente refletiu agora nesse primeiro festival. E nós tínhamos 2 prêmios lá de melhor edição e melhor ator na nossa escola. 2 dos 7 prêmios a gente levou lá também.

Giroux (1994, p. 3), referindo-se ao empoderamento, comenta que “[...] ser capaz de nomear a própria experiência é parte do que significa "ler" o mundo e começar a compreender a natureza política dos limites bem como das possibilidades que caracterizam a sociedade mais ampla.”

Nessa perspectiva, o professor Péterson configurou seus conhecimentos da área de química na linguagem audiovisual, conquistando o poder político e cultural para uma alfabetização crítica, isto é, o conceito de pedagogia crítica em conexão com as noções teóricas é uma narrativa para uma ação em compromisso mediante o processo dialógico (GIROUX, 1994). Nessa temática da pedagogia crítica, destacamos a experiência do professor Josué em um projeto pioneiro de literatura com a linguagem audiovisual:

Considero um professor pioneiro, em que preciso desenvolver atividades que exploram os conteúdos de áreas diversas, tomando como ponto de partida a linguagem audiovisual. Acho que o audiovisual enriquece, porque alunos têm a oportunidade de se ver, se enxergar, de se olhar, foi maravilhosa a experiência nossa no festival de cinema de (Brasília), que a gente emplacou 3 filmes, entre 101 inscritos, e eles foram lá e se viram na televisão, eles viram o trabalho que eles editaram, o que eles construíram. Quando eles estão diante de algo, que eles gostam de aprender fazer, fica muito fácil, eles dão mais valor. Então, por exemplo, eu tenho hoje alunos que são muito melhores leitores, depois de eles produziram esse trabalho, porque eles viram que a leitura tem outros significados. E passaram a escrever melhor. Por exemplo, o pessoal que faz o roteiro comigo, eu percebo que eles têm cuidado com a língua, porque eles têm que dizer muitas coisas com poucas palavras. Então eu acho que nesse cenário a aprendizagem significativa, ficou muito mais interessante para eles porque eles dão significado àquilo. Ou seja, eu acho que quanto eu trago algo do mundo deles, eles se interessam mais. E aonde há interesse, há mais envolvimento. Então quando nós propusemos o (Projeto Moema) é para eles enxergarem a escola e para eles também darem sentido à escola, porque a escola que a gente tem é uma escola que é feita com as nossas ações. Então a primeira ação que eu achei interessante, que eles não valorizam, é que eles passaram a gostar mais da escola. Então eu percebo o seguinte, que quando o (Moema) fez essa proposta o grupo passou a se interessar mais para a escola, então hoje eles conhecem a escola em detalhes, e a proposta é ao final fazermos uma filmagem sobre a escola.

Na possibilidade de enriquecer o ensino-aprendizagem com outras linguagens, o professor Josué traz para nosso debate a importância de ativar a potencialidade criativa em experiências educativas como recurso para uma aprendizagem significativa, em que o aprender fazer faz com que os alunos sejam melhores leitores críticos em todo processo de produção audiovisual. Esse professor procurou desenvolver a alfabetização audiovisual crítica para possibilitar aos alunos outro olhar sobre a construção prática pedagógica na escola. Do mesmo modo, o empoderamento, para Freire, é um processo que emerge das interações sociais e é intrinsecamente social e político.

Nessas interações, propiciadas pelo projeto político da escola em que trabalha, o professor Zaldo observa que o processo de estimular a didiscência conectiva em sala de aula tem como base a criatividade, a pesquisa e a organização didático-metodológica:

Acho-me um professor pioneiro, em que busco conectar com as tecnologias para a educação, particularmente, procuro aperfeiçoar uma metodologia que explore o uso da ferramenta "filmar/gravar" existente nos aparelhos celulares para estimular meus alunos à criatividade, à pesquisa, à organização. Por isso, busco me aprofundar na dinâmica e novidades dos recursos audiovisuais. Tenho, além das observações e experiências em sala de aula, realizado cursos que me capacitem para a direção de filmes, para o trabalho de edição, efeitos e sonoplastia. É algo que a gente está construindo. Por último, gostaria de reforçar que acho irreversível o processo de uso das tecnologias audiovisuais nas salas de aula. O professor que se negar a fazer uso dessa ferramenta, tende a perder uma ótima ocasião de promover o diálogo com as novas gerações. Usar desses recursos, é promover uma maior motivação ao estudo e ao gosto pela inovação e protagonismo juvenil. Mas há vários professores, e que esses professores tendem a aumentar em quantidade, fruto dos festivais e dessa nova visão. Aí acho que a gente está passando por um processo hoje bastante interessante onde muita gente está despertando para disciplina em audiovisual. Acho que por isso há de ser uma disciplina que seja vista com carinho, por exemplo, para os futuros professores. Que isso faça parte da formação do professor, o estudo aprofundado do audiovisual, porque essa garotada, bem à frente do que a gente pode imaginar, eles já estão trabalhando seus produtos. Eu gostaria mesmo é que qualquer produto deles tivesse uma mensagem voltada para uma visão mais reflexiva e formativa do próprio jovem. Que passasse uma mensagem que estimulasse, por exemplo, o senso de organização, de tolerância, de respeito, de aceitação das diferenças que existe, ou seja, a gente preparar aquele garoto para ele ser um cidadão responsável, atuante.

O professor Zaldo transformou suas práticas educativas em relações didiscentes, objetivando potencializar a dinâmica educativa dos recursos audiovisuais em sala de aula. A conectividade didiscente audiovisual vem sendo uma prática educativa de libertação na formação dos educandos em sala de aula. A sugestão é o professor ser pioneiro e, em colaboração com os alunos, desenvolver senso de organização, de tolerância e respeito com as diferenças que existem na sala de aula e preparar o aluno para ser um cidadão responsável e atuante na vida profissional.

A respeito das falas dos estudantes em círculo epistemológico podemos parafrasear Freire (2007): o saber potencializar é o reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática

cognoscitiva, em que o professor não apenas ensina, mas também escuta os alunos e aprende a utilizar a curiosidade e criatividade que eles carregam para a produção do conhecimento.

A base do saber potencializar foi identificada nas produções audiovisuais em sala de aula com os discentes. Eles demonstraram que as coisas boas do outro tendem a se construir em conjunto, em prol de objetivo comum, de ambos. Por sua vez, os discentes observados construíram e ampliaram suas oportunidades com o saber potencializar recursos, competências e habilidades individuais, como protagonistas da própria história. Tecnologias audiovisuais, utilizadas pedagogicamente, estimulam práticas criativas e contribuem para desenvolver saberes, como relata a aluna da professora Silvia, Letícia, 11 anos de idade, que cursa o 5º ano do Ensino Fundamental:

O Audiovisual tem tudo a ver com tecnologia. E com a tecnologia, a gente também aprende. Por quê? Tipo, no celular, a gente tem um aplicativo de livro. A gente lê o livro pelo celular, passa página, tudo.

Os recursos tecnológicos atuais de informação e comunicação potencializam novos saberes a partir de práticas educativas com audiovisuais, como o exposto pelo aluno Pablo, 11 anos de idade, que cursa o 5º ano do Ensino Fundamental:

E a aula de audiovisual mexe com tudo isso. Porque, em todas as aulas, a gente não pode mexer em celular. Nenhuma. E eu acho que, na aula de audiovisuais, a professora podia abrir essa exceção, porque tem tudo a ver com celular. Mas não mexer, tipo assim, ficar mexendo lá no (Facebook). Usar como ferramenta. Baixar aplicativos, assim, que dá para editar vídeo.

Na percepção dos alunos do professor Zaldo, o celular pode ser ferramenta importante para potencializar o saber escolar, como no exemplo de Maria, aluna do professor Zaldo, 14 anos de idade, cursando o 7º ano do Ensino Fundamental:

O roteiro, eu desenvolvi na hora. O que não era uma linguagem muito informal, nem formal, era do dia a dia. Aí, quando a gente via alguma coisa que não ficava boa, a gente refazia a cena toda de novo.

A criatividade propiciada pela escrita de roteiros e o uso editorial do celular intensificam possibilidades educativas na percepção de Jessica, aluna do professor Zaldo, 13 anos de idade, que cursa o 7º ano do Ensino Fundamental:

No nosso grupo, eu que dei a ideia. Aí, como a ideia era bem criativa e eu achei que todo mundo ia gostar, ninguém teve, discórdia. Todo mundo concordou. Aí, todo mundo participou.

A análise que extraímos desses depoimentos discentes é que os recursos tecnológicos audiovisuais são ferramenta fundamental para potencializar o saber que se difunde nas práticas pedagógicas. Apesar de esses discentes estarem em processo de desenvolvimentos das linguagens, demonstram um grau de criatividade e de facilidade no manuseio com celular que

entusiasmo o próprio professor a utiliza-lo pedagogicamente, como outra estratégia de ensino, estabelecendo com mais força uma relação didática e fazendo eco às palavras de Freire (2005, p. 79, grifos no original): “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo e que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem.”

Nessa perspectiva freiriana, as práticas de ensino não funcionam como um depósito bancário de conhecimento e de culturas. As falas dos alunos do professor Péterson indicam que o professor pioneiro é o que potencializa o saber por meio da revisão de suas estratégias de ensino que reforcem a visão ético-política de seus alunos, o que faz toda a diferença, como comentado pela estudante Camila:

Bom, eu acredito que, pode parecer não ter muito a ver, mas a ética moral de uma pessoa é formada dentro do seu círculo familiar e do seu círculo escolar. E no círculo escolar, com esse tipo de projeto, essa disciplina que está sendo encaixada, pudemos ver realmente como seria o impasse da nossa vida em questões de conflito. Conflitos com colegas, conflitos daquilo que é desconhecido, obrigações e foi ensinamentos além da base escolar. Foram ensinamentos para a vida, uma questão social realmente para a gente. Então essa foi a principal base de educação da qual a disciplina integrou os alunos a isto.

Essa percepção da Camila, à qual já se referia Freire quando falava da influência do lar se alongando na experiência da escola, denota que os educandos se descobrem, se adaptam, enfim, sabem ser pioneiros e sabem perseguir realizações educativas na base da colaboração.

Outra fala representativa do impacto do pioneirismo invadindo o currículo escolar com o uso de audiovisuais e/ou artes audiovisuais é trazida por Miguel, com sugestões, para os futuros docentes, de estratégias de atividade para o ensino com essas tecnologias:

O professor de audiovisual, o futuro professor de audiovisual, ele tem que ter isso na consciência dele, de que alguns alunos vão ter mais aptidão para essas coisas, outros nem tanto, e que mesmo assim, a disciplina pode e deve ser aproveitada por todos independentemente se vão seguir a carreira nisso ou não. Então acho que isso é muito interessante, o professor sempre deve colocar em mente. Eu acho que se a disciplina de audiovisual se constituirá num futuro, e ser muito interessante, porque, a grande maioria das escolas não tem esses projetos. Assim, mesmo como uma disciplina de artes, artes engloba, também é arte audiovisual, então uma mudança acima de tudo de concepção do que é a arte, do que é a disciplina de artes e se necessita de uma nova disciplina para isso, somente para isso, porque é uma disciplina importante. É uma disciplina como todas as outras, assim, é um campo de estudo como todos os outros.

E é nessa base de compreensão de mudança e transformação curricular que os alunos do professor Josué complementam a perspectiva da própria linguagem do audiovisual, identificam que a escola deverá reformular o perfil do profissional em sala de aula. E é o que a aluna Línine propõe, outras maneiras de ensinar, incorporando a perspectiva da didática proposta por Freire:

Você tem que ter em mente que você tem que ensinar alguma coisa pra pessoas que não sabem nada. Então você tem que ir paciente, você tem que ir disposto realmente a ensinar porque passar o conhecimento para alguém é muito difícil, principalmente quando é atrás de uma câmera. Você quer ensinar alguém a ver o ângulo, a ver uma coisa que você está vendo, e é uma coisa muito complexa porque as pessoas vêem as coisas de uma maneira diferente. Então assim, o perfil da pessoa que entra em sala de aula para ensinar uma matéria assim tem que ser uma pessoa criativa, tem que ser uma pessoa aberta não só a ensinar, mas a aprender também porque ela pode dominar a técnica, mas ela tem que aprender outras coisas na vida dela, ela não vai viver só de técnica. Então assim, tem que ser uma pessoa até que saiba do conteúdo, que realmente domine o conteúdo que ela vai ministrar, tanto se for na câmera, se for no roteiro, se for, sei lá, interação, parte de atuar, mas tem que ser uma pessoa que entenda que está trabalhando com pessoas.

Outro entendimento de uma possível transformação curricular com a interação propiciada pelo audiovisual aparece na fala da aluna Priscila, reforçando que o saber ser pioneiro é se envolver com o outro:

Você se entregar com alguém, é assim, você realmente acender uma chama no coração de alguém, você tem que estar disposto a entender a dúvida da pessoa, a ensinar com paciência porque não é todo mundo que aprende na primeira vez que você explica. A conversar, a entender o que vem do outro, porque às vezes você tem suas dificuldades em ensinar, mas você também tem que saber qual é a dificuldade dele de aprender e achar um meio termo entre vocês 2, então assim, não é só saber o conteúdo. Por exemplo, o (Josué) não sabe tanto do conteúdo, mas ele envolve a gente de uma maneira que a gente quer aprender, por mais que ele não tenha como ensinar a gente busca em outras fontes. Então assim, ter uma pessoa que é a fonte, é perfeito. Mas se ela não souber ensinar e envolver as pessoas que estão ali, vai ser como se fosse o (Google). Você vai ali, você vai ensinar tudo. A gente só produziu um filme porque todo mundo se empenhou, porque todo mundo queria ver, nossa, como é que vai ficar no final, mas se você não gera essa empolgação vai estar todo mundo sentando como se fosse uma aula de matemática que você vai colocar mil fórmulas no quadro e ninguém vai entender nada.

Para se construir o saber potencializar na didascência o docente precisa se envolver com seu modo de ensinar na sala de aula e, assim, levar os alunos a também se envolverem com atividades criativas. Isso reforça a ideia da aluna Priscila e está presente na fala da aluna Beatriz quando ela relaciona o pioneirismo aos saberes em audiovisual:

Eu acho que o resultado, no filme, foi que agente fez tudo em cima da hora, tudo nas pressas, porem, todo mundo que fez o filme, tinha um potencial, queria mesmo trabalhar naquilo, todos se empenharam, muito, por causa do filme, e eu acho que o filme mostrou como a gente fica em várias funções, mas eu acho que isso mostrou um potencial de cada pessoa do projeto, o que cada pessoa sabe fazer. Porque o aluno não vê só a aula do professor, aula chata, aula normal, aquela coisa meio monótona, normal, tudo a mesma coisa, e também vê, assim, ele tem uma visão legal, tal. Tanto que o (Josué), vi, professor de português, normal. Agora eu vejo, professor de português, eu tenho outra visão dele. Ele entende de cinema, assim, não tanto, mas ele entende um pouco, ele ensina para a gente as técnicas dele, e eu acho que, assim, qualquer professor pode dar qualquer projeto mesmo não sendo da matéria dele.

Consideramos que a interpretação dos interlocutores indica que uma das principais características do uso pedagógico com audiovisual é servir como ferramenta de integração de

círculos/redes de comunicação - familiares, escolares, comunitárias, pessoais, grupais... - e, assim, também prevenir conflitos interpessoais no âmbito escolar.

O docente deve perceber a importância de transformar o audiovisual em um conteúdo indispensável para potencializar estes saberes: a criatividade, a generosidade e a dialogicidade do saber aprender e ensinar (Didiscência) na cultura escolar, já que é um campo de estudo pouco divulgado, de difícil compreensão pelos docentes e que atualmente pode ser aproveitado em quase todos os outros tipos de conhecimentos escolares. O saber potencializar é se empenhar em várias funções e atividades que estão presentes na conectividade didiscente audiovisual, descobrir outras técnicas e trabalha-las com os discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo que norteou esta pesquisa foi analisar os fundamentos teórico-metodológicos que embasam a prática pedagógica que se utiliza de meios audiovisuais na escola básica, o que foi feito a partir da revisão da literatura acadêmica, da pesquisa documental sobre leis educacionais e disposições curriculares e de dados coletados em entrevistas e círculo epistemológico com professores e estudantes que vivenciaram experiências desse tipo nesse nível de ensino.

Identificamos que os fundamentos teórico-metodológicos de práticas educativas que utilizavam o ensino com audiovisual se baseiam nos saberes que potencializam conectividades e favorecem relações didiscêntes, o que nos levou a propor como síntese teórico-prática a didiscência conectiva, que atua pedagogicamente em torno das conectividades que se estabelecem nas relações didiscêntes.

A conceituação da didiscência e da conectividade, formuladas respectivamente por Paulo Freire e Jason Mafra, colaboraram, nesta tese, para a qualificação da identidade pedagógica da didiscência conectiva nas escolas e, nestas, serviram como ponto de partida para o aprimoramento de metodologias de ensino que promovem a inserção de recursos visuais, auditivos e virtuais de aprendizagem e de teorias de aprendizagem que ocorrem entre docente e estudantes.

Foi possível evidenciar, a partir dos dados coletados e analisados nesta pesquisa, que a prática pedagógica de ensino com audiovisual orientada na perspectiva da didiscência conectiva promove o diálogo intercultural em projetos interdisciplinares e ajuda a construir uma sequência didática inovadora do currículo, integrando as áreas de Arte, Comunicação e Tecnologia, tornando a aprendizagem escolar efetiva. Ela permite ainda reestabelecer a “alegria em sala de aula”, por fundamentar o entendimento do caráter sociocultural coletivo das atividades pedagógicas e por favorecer a integração entre professores e estudantes e entre os próprios estudantes.

Os fundamentos teórico-metodológicos da didiscência conectiva no ensino com audiovisual, conforme expressos nas falas dos diversos sujeitos entrevistados e como em boa medida previstos nos textos oficiais e nos trabalhos de pesquisadores – especialmente da Arte-Educação e da Educomunicação –, demonstram, a nosso ver, grande potencial para promover ambientes educativos adequados às novas gerações de professores e estudantes que buscam o diálogo pedagógico e uma aprendizagem pioneira, coerente e colaborativa.

A didiscência conectiva com audiovisual acontece quando os aprendizes se envolvem num processo de criação colaborativa, compartilhando pontos de vista, conhecimentos e culturas para promover a integração de várias disciplinas e de seus saberes. O resultado que observamos com esse tipo de prática pedagógica foi de melhora do processo de ensino-aprendizagem como um todo pelo fato de alargar o potencial integrador de todas as disciplinas, ou, em outros termos, de todos os saberes disciplinares. Percebeu-se neste estudo que o uso dos meios audiovisuais na perspectiva da didiscência conectiva favorece a ampliação das percepções interdisciplinares e estabelece o respeito pelo saber de experiência feito, ao propiciar a ação coletiva de um ou mais grupos de estudantes em sala de aula, em conexão com os saberes dos professores. Isso foi possível evidenciar tanto nas falas dos profissionais das áreas de Exatas (Química e Física) quanto dos profissionais de Humanas (Literatura e Artes) quando relataram inovações em suas práticas pedagógicas com esses componentes curriculares, aliando-as ao ensino com audiovisual e propondo o desenvolvimento de produções artísticas (filmes e vídeos).

A análise documental organizada nesta tese veio demonstrar que as inovações teórico-metodológicas aqui expostas se adequam bem tanto com os parâmetros e diretrizes curriculares propagados por Ana Mae Barbosa, a partir do campo teórico da Arte-Educação, quanto os propugnados por Ismar Soares, a Educomunicação.

A revisão da literatura e os dados coletados também permitiram demonstrar a importância da didiscência conectiva para o desenvolvimento de novas práticas de ensino, como as que se utilizam do audiovisual, para ampliar a visão colaborativa escolar, mostrando que professores e estudantes constantemente se recriam e se renovam, como identificamos na produção teórica da Pedagogia da Virtualidade, desenvolvida por Gomez, e da Cibereducação em Artes, destacada por Campello. Além do que as áreas de conhecimento teorizadas pela Arte-Educação, Educomunicação, Cibereducação e Pedagogia da Virtualidade são, todas elas, amplamente tributárias das formulações pedagógicas de Paulo Freire.

Quando professores e estudantes, em relações conscientemente didiscentes, procuram conectar o conhecimento de um modo pioneiro e inovador, como no uso do audiovisual, acabam valorizando o saber que fazer pedagógico, transformando suas histórias de vida e potencializando o desenvolvimento de habilidades e capacidades distintas daquelas defendidas no ensino tradicional, tais como o empoderamento e o saber enfrentar novos desafios e oportunidades, num processo contínuo e ao longo de suas diferentes trajetórias de vida escolar.

Nesse sentido, as propostas que fundamentam políticas de ensino a partir de projetos audiovisuais para uma didiscência conectiva valorizam o diálogo entre professor e estudantes e o desenvolvimento de posturas colaborativas nos ambientes escolares, contribuindo para conferir certa unidade teórico-metodológica aos campos teóricos da Arte-Educação e da Educomunicação no ensino com audiovisual, assim estabelecendo a experiência estética e o ser pioneiros de todos os envolvidos no ato pedagógico. Por serem áreas de conhecimentos transdisciplinares e transversais de inspiração freiriana, a didiscência conectiva prioriza a autonomia do aluno, num ambiente escolar dinâmico pautado no diálogo, na busca de conhecimentos mediados pelo professor e na avaliação dessa produção em ambiente coletivo. Trata-se, no jargão freiriano, da importância de se manter um canal de diálogo aberto entre professor e aluno, ampliando nossos sentidos a fim de auscultar o que outro pode oferecer para cooperar com o grupo e, assim, saber aprimorar nossos conhecimentos e sobre as técnicas do audiovisuais.

Verificamos também que a didiscência conectiva do professor não está atrelada à concepção de transferir conhecimento, mas sim de criar condições para sua construção. Professor e alunos aprendem juntos, em sala de aula, a partir de saberes de experiência feitos entrelaçados aos saberes curriculares oficiais da escola, isto é, conhecimentos das experiências não escolares que vivenciaram e vivenciam durante sua existência e os escolares que fazem parte das experiências educativas formais. A experiência cultural escolar da didiscência conectiva só pode ser vivenciada em grupo quando conseguimos respeitar a opinião do outro, mantendo a dialogicidade, o propor e aceitar críticas construtivas no contexto e nos processos envolvidos. Professores que ensinam por meio de uma gestão democrática e participativa mediam a colaboração com outro e valorizam o fazer no currículo escolar, procuram diferentes modelos de práticas pedagógicas, incluindo as práticas com audiovisual, viáveis para o ensino daqueles componentes curriculares, aos quais os estudantes incorporam saberes específicos das experiências artísticas, comunicativas e cibernéticas. Nesse contexto pedagógico e no uso das linguagens e equipamentos audiovisuais pode-se perceber, nesta pesquisa, que há um amadurecimento dos estudantes acerca de suas responsabilidades na produção das práticas pedagógicas.

A análise dos dados da pesquisa também nos permitiu refletir sobre o quanto as práticas educativas e a conectividade didiscente do ensino com audiovisual favoreceram a compreensão do que fazer dos professores e da responsabilidade dos estudantes, ao se tornarem sujeitos protagonistas mais críticos no processo de produção de saberes e na atuação

profissional. A didiscência conectiva faz com que professor e estudantes se reconheçam como arquitetos das suas próprias práticas cognoscitivas: o professor não apenas ensina, mas orienta a curiosidade e a criatividade dos alunos na produção de conhecimento a partir de atividades de ensino com audiovisual, e os estudantes aprendem a escutar e a utilizar seus potenciais na aprendizagem e no desempenho dos diferentes trabalhos escolares.

O ensino com audiovisual, na perspectiva da didiscência conectiva, se revelou promissor para que professores e alunos possam construir uma aprendizagem significativa, de modo democrático e incorporador da diversidade cultural escolar. Colaborou para valorizar as atividades de ensino-aprendizagem que favorecem a participação coletiva e a produção de conhecimentos em dinâmicas de criação artística e comunicativa no espaço escolar.

Atualmente, as políticas educativas procuram potencializar atividades inovadoras de ensino que promovam o desenvolvimento de um grande número de habilidades e competências por meio de atividades pedagógicas que valorizem estratégias interdisciplinares, relações colaborativas e mediações dialógicas, tornando as aprendizagens significativas para os estudantes e estimulando o protagonismo sociopolítico deles. Essas mesmas políticas orientam possíveis caminhos do aprender-ensinar-aprender, da sociedade interconectada, evitando restringir a aprendizagem aos limites físicos da sala de aula. Dessa forma, professores, alunos e gestores escolares tendem a trabalhar em conjunto na criação de novos espaços educativos no interior das escolas, na medida em que se servem das tecnologias de comunicação. Conforme indicado nos dados desta pesquisa, a didiscência conectiva se materializa na construção de diálogos igualitários e de solidariedade, sobretudo na convivência entre os estudantes e professores, com a incorporação de todas as atividades artísticas e comunicativas em ambientes virtuais escolares.

Podemos concluir que o ensino com audiovisuais colabora para tornar o espaço escolar da conectividade didiscente, contribuindo não só para que haja um maior número de mediações dialógicas e de aprendizagens significativas autônomas, mas também para a expansão da escola como um espaço de produção de conhecimentos e de desenvolvimento de novas habilidades e competências em atividades pedagógicas inovadoras, que favorecem o perfil protagonista, tão necessário em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Gregório Galvão de. **Audiovisual como componente curricular da formação politécnica**: a experiência da “disciplina de audiovisual” da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. In: Jornada do HISTEDBR, 13. e Seminário, 10., 2014. Disponível em:
<http://www.xiijornadahistedbr.com.br/anais/artigos/10/artigo_eixo10_117_1408405166.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é ser contemporâneo? O que é o dispositivos?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- ALMEIDA, Roberto. A conexiologia é a ciência para estudo das conexões conscienciais. Disponível em: <http://pt.conscienciopedia.org/index.php/Conexiologia> Acesso em: 11 dez. 2016.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **Pedagogia de projetos e integração de mídias**.v.3, p.12, 2009. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ppm/tetxt5.htm>. Acesso em: 22 dez. 2016.
- ANDRE, Marli Elisa Dalmazos Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Ebook, Campinas: Papirus, 2015.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. (ALESP). **Decreto nº 5.884 – Serviços de rádio e cinema educativo**, Arts. 121 a 138. Institui o código de Educação do Estado de São Paulo, 21.4.1932.
- AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves. Histórias vivas de lutas: o encontro entre Paulo Freire, Noemia Varela, Ana Mae Barbosa e Francisco Brennand. **Artes visuais e suas conexões**: panorama de pesquisa. Recife: Ed. Universitária da UFPE, p. 73-84, 2010. Disponível em:
<http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31966853/Trabalho_Completo_-_Fernando_Azevedo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1483837354&Signature=TjTp1UrRj%2BDh4d9k6JIsCmWyCEY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DHISTORIAS_VIVAS_DE_LUTAS_O_ENCONTRO_ENTR.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2017.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALTAR, Marcos. **Rádio escolar** – uma experiência de letramento midiático. São Paulo: Cortez, 2012.
- BANDEIRA, Belarmina Santos. A utilização das mídias interativas no desenvolvimento da arte-educação. O Encontro de pesquisa em educação de Alagoas. Pesquisa em educação: desenvolvimento, ética e responsabilidade social. EPEAL, 5., 2010. Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas.
- BARBOSA, A. M. **A Imagem no ensino da arte**. 8. ed. São Paulo: Perpectiva, 2012.
- _____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRA, Regina Ferreira. **Cinema e educação**: narrativas de experiências docentes em colégios de aplicação. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

BARRETO, Vera Lúcia Queiroga. **Paulo Freire e a alfabetização**. (2015). Disponível em: http://www.itd.org.br/img/capacitacao/3a_capacitacao_itd_2011_bases_epistemologicas_freireanas_para_a_alfabetizacao_de_jovens_e_adultos_19/CAPACITACAO_19_2013-04-11_17-16-16.pdf. Acesso em: 22 dez. 2016.

BASBAUM, Sérgio R. **Sinestesia, arte e tecnologia** – fundamentos da cromossonia. São Paulo: Annablume / Fapesp, 2002.

BAUMWORCEL, Ana. **As escolas radiofônicas do MEB**. Congresso de História da Mídia, 6., 2008, UFF, Niterói, RJ.

BECKER, Fernando. Epistemologia. In: STRECK, Danilo R., Euclides Redin. ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BENJAMIN, Walter et al. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. **Magia e técnica, arte e política**, v. 7, p. 166-196, 1994. Disponível em: <http://baixacultura.org/biblioteca/artigos-ensaios-papers/1-1-a-obra-de-arte-na-era-de-sua-reprodutibilidade-tecnica/>. Acesso em: 4 jan. 2017.

BERGALA, A. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução Mônica Costa Netto e Silvia Pimenta. 1. ed. Rio de Janeiro: Booklink, 2008 (Cinema e Educação).

BLOIS, Marlene Montezi. **Re-encontros com Paulo Freire**. Niterói: Fundação Euclides da Cunha, 2005.

BLOIS, Marlene Montezi. A trajetória de uma vida dedicada à educação a distância. In: CASTANEDA, Manuel Moreno. **Veinte visiones de la educación a distancia**. México: EDGVIRTUAL, 2012, pag. 111 a 130.

BOTTOMORE, Tom. (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. v. 19, n. 20, p. 8, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BONELLI, João de Sá. Prática reflexiva em interfaces físicas : uma proposta de ensino-aprendizagem de design de interação. Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Design, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____.; ANDRADE, José Eliézer de. **O que é método Paulo Freire**. v. 38. Brasiliense, 1982. Disponível em: http://www.sitiodarosadosventos.com.br/livro/images/stories/anexos/oque_metodo_paulo_freire.pdf. Acesso em: 21 nov. 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de cultura. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, DF: MC/SEF, 2000.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. p. 130.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **Portaria nº 31, da SEMTEC** / MEC, 23 de março de 2000. Diário Oficial, nº 59, segunda-feira, 27 de março de 2000. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=122&data=27/03/2000&captchafield=firistAccess>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias (Conceitos Estruturantes) do Ensino Médio**. IAVELBERG, R. ; FERRAZ, H. C. T. (Org.). p. 179 a 205, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 13 set. 2015.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Programa Nacional de Educação Ambiental. **Educomunicação socioambiental: comunicação popular e educação**. COSTA, Francisco de Assis Morais da. (Org.). Brasília, DF: MMA, 2008.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. / Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**, Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192> . Acesso em: 10 out. 2015.

BREDARIOLLI, R. L. B. **Metodologias para ensino e aprendizagem de arte**. São Paulo: UNESP, 2012.

BRYMAN, Wilson. **Research methods and organization studies**. London: Unwin Hyman, 1989.

BUARQUE, Cristovam. SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei nº 7.507-B**, de 2010, Disponível em: http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=E954C925F30AD8F4D581ACFC9BD87DC6.proposicoesWeb1?codteor=1199659&filename=Avulso+-PL+7507/2010. Acesso em: 9 nov. 2015.

CABRERA, Julio. **O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CAMPELO, Sheila Maria Conde Rocha. O ensino da arte no ciberespaço: a proposta metodológica do curso Arteduca. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda da. **Abordagem triangular**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Arteduca: uma abordagem transdisciplinar para o ensino da arte**. Tese (Doutorado) - Instituto de Artes da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

CAMPOS, F. R. **Diálogo entre Paulo Freire e Seymour Papert: a prática educativa e as tecnologias digitais de informação e comunicação.** Tese (Doutorado) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

CANCLINI, N. G. **A socialização da arte - teoria e prática na América Latina.** São Paulo: Cultrix, 1984.

_____. **Culturas híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade.** Tradução Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1998. 283-350 p.

CARVALHO, Roberto Muniz Barretto de. Georges Snyders: em busca da alegria na escola. Florianópolis: UFSC, Santa Catarina. **Revista Perspectiva**, v. 17, n. 32, p. 151-170, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10528/10074>. Acesso em: 27 fev. 2016.

CARVALHO, Cleide Aparecida Rodrigues; BUENO, Divino Alves. Rádio Escola Sem Fronteiras: Comunicação, Educação e Inovação na Prática Pedagógica. **Congresso de Ciências da Comunicação na Região Centro Oeste**, 13., Campo Grande, MS, 2012.

CASTAÑEDA, Manuel Moreno, **Veinte cisiones de la educación a distancia.** Mexico: EDGVIRTUAL, 2012.

CASTELLS, Manuel. **La era de la información: economía, sociedad y cultura.** v. 3. Mexico: Siglo XXI, 2004.

CHION, M. **La audiovisión - introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido.** Tradução Antonio López Ruiz. 1. ed. v. I. Barcelona: Paidós Ibérica, 1993.

CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: convergências educacionais. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 68-85, 2010. Disponível em: <<http://producao.usp.br/handle/BDPI/32371>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

CONSANI, Marciel. **Como usar o rádio na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2010.

COUTINHO, Laura Maria. **Audiovisuais: arte, técnica e linguagem.** Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2006.

CUNHA, A. G. D. **Dicionário etimológico da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CUNHA, M. V. Comunicação e arte, ou a arte da comunicação, em John Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 86, n. 213/214. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/832>>. Acesso em: 7 jan. 2017.

DALE, Edgard. WIKIPEDIA, the free encyclopedia. **Cone of Experience.** Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Edgar_Dale. Acesso em: 27 dez. 2016.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

GUATTARI, Gilles Deleuze Félix; DELEUZE, Gilles. **Mil platôs.** Capitalismo e esquizofrenia. v. 1, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DANIELS, Harry. **Vygotski e a pedagogia.** São Paulo: Loyola, 2003.

DEWEY, John. **El arte como experiencia.** Traducción y prólogo de Jordi Claramonte. Barcelona: Paidós, 2008.

_____. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação.** Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

- DIAS, Paulo. Estilos e estratégias na Internet/Web: dimensões de desenvolvimento das comunidades de aprendizagem. Comunicação apresentada no seminário CENTED 2000/Viagens Virtuais, Universidade Aberta, Lisboa, 10-12 jan. 2000.
- DIEGUES, Vítor Manuel Santos. Educomunicação: produção e utilização de Podcasts na dinamização de uma WebRádio. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Área de especialização em Tecnologia Educativa. Universidade do Minho, Portugal, 2010.
- DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- DOTTA, Sílvia. **Aprendizagem dialógica em serviços de tutoria pela internet**: estudo de caso de uma tutora em formação em uma disciplina a distância. Tese (Doutorado em Ciências e Matemática em Educação)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- DOWNES, Stephen . **An introduction to connective knowledge**. Retrieved September 1, 2006. Disponível em: <http://www.downes.ca/post/33034>. Acesso em: 14 dez. 2016.
- DONADIO, Mário. Capital Intelectual e Learning Organization. Artigo. Revista Parceria em Qualidade, n. 23, 1997. São Paulo: Qualitymarketing, 1997.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender” crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teora vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- ESCOBAR, Miguel. Ad-mirar. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). Tradução Mirele Alberton. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ESTADO DO MATO GROSSO. Reportagem. **Jornal Diário**. Orquestra Juvenil de Mato Grosso à procura de novos músicos. Cuiabá, Caderno 2, p. A3 – 3; 23 abr. 1990.
- ESSENFELDER, Renato. Redação. Comunidades falsificadas. **Folha de S. Paulo**. Caderno Mais, 23 de agosto de 2009, p. 10. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2308200914.htm>. Acesso em: 8 jan. 2017.
- FAVARETTO, Celso F. Arte contemporânea e educação. **Revista Iberoamericana de Educación**. n.º 53 (2010), pp. 225-235 Disponível em: <http://rieoei.org/rie53a10.pdf> Acesso em: 26/10/2017.
- FERRAZ, M. H. C. D. T.; FUSARI, M. F. D. R. **Metodologia do ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERREIRA, Oscar M. de C.; SILVA JUNIOR, Plínio D. **Recursos audiovisuais para o ensino**. São Paulo: E.P.U, 1986.
- FERRÉS, J. **Vídeo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a.
_____. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b.
- FERRETTI, Celso J; ZIBAS, Dagmar M. L; TARTUCE , Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas**: São Paulo v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.
- FIGUEIREDO, Gláucia; FALERO, Lucía. Digressões sobre um experienciar pedagógico: aprender filosofia a partir da ignorância. Revista eletrônica, Brasília, DF: **Pólemos**, v. 4, n. 7, jan./jul. 2015. Disponível em:

<<http://periodicos.unb.br/index.php/polemos/article/view/17128/12142>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

FIELD, Syd. **Manual do roteiro** – os fundamentos do texto cinematográfico. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FIDLER, Roger. **Mediamorphosis: Understanding New Media**. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 1997.

FIGUEIREDO, Lilian Kelly de Almeida; SILVA, Ivanderson Pereira da. Rádio como ferramenta didática no ambiente escolar: o exemplo de uma escola pública de alagoas. **Congresso Internacional ABED**, 17º., Manaus, 2011. Disponível em : <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/102.pdf>. Acesso: 19 ago. 2015.

FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. **A educação no século XXI: os desafios imediatos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. (Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____.; SHOR, I. **Medo e ousadia - cotidiano do professor**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos**. 6. ed. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

_____. **Educação como prática da liberdade** [recurso eletrônico] 1. ed. - Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. Diálogo com o educador Paulo Freire. In: VENTORIM, Silvana (Org.). **Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador**. Vitória: Edufes, 2000a. p. 273-298.

FRESQUET, Adriana; XAVIER, Márcia (Org.) **Novas imagens do desaprender**. Uma experiência de aprender cinema entre a cinemateca e a escola. Rio de Janeiro: Booklink-CINEAD – LISE – FE/UFRJ, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FUSARI, M. F. D. R. Meios de comunicação na formação de professores: televisão e vídeo em questão. Tese. (Doutorado)- Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1990.

- GADOTTI, Moacir. **Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e a perspectiva atuais da educação.** Um olhar de sobre Paulo Freire no Congresso Internacional Évora, 20 a 23 de setembro de 2000. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2999/1/FPF_PTPF_01_0366.pdf. Acesso em: 05.12.2017.
- GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. Paulo Freire - Administrador público: a experiência de Paulo Freire na Secretaria da Educação da Cidade de São Paulo - 1989-1991. In: FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: http://seminario-paulofreire.pbworks.com/f/unid2_ativ4paulofreire_umabiobibliografia.pdf. Acesso em: 11 jan. 2017.
- GARBIN, Mônica Cristina. Uma análise da produção audiovisual colaborativa: experiência inovadora em ma escola de ensino fundamental. **ETD – Educação Temática Digital.** Campinas, v.12, n.esp., p. 227-251, mar. 2011. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/2274>. Acesso em: 9 jan. 2016.
- GARDNER, Howard. **Inteligencias múltiples.** Barcelona: Paidós, 1998.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília, DF: Liber Livro, 2005.
- GEREMIAS, Agnaldo Aparecido. A arte-educação e a construção da subjetividade democrática na adolescência. **Avaliação e perspectivas das políticas públicas integradas.** Universidade Metodista de São Paulo, SIPPI, 2011. Disponível em: <https://portal.metodista.br/gestaodecidades/publicacoes/artigos/sippi-2011/Artigos%20SIPPI%202011.zip/view>. Acesso em: 12 jan. 2016.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GILL, P.; STEWART, K.; TREASURE E.; CHADWICK, B.. Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. In: **British Dental Journal**, v. 204, 2008, p. 291-295, Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Paul_Gill2/publication/5495328_Methods_of_data_collection_in_qualitative_research_Interviews_and_focus_groups/links/00b4951e0198feda38000000.pdf Acesso em: 23.11.2017.
- GIROUX, Henry A. Introdução. Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1994. p. 1-27. Disponível em: http://pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/eja/a_alfabetizacao_e_a_pedagogia_do_empowerment_politico.pdf. Acesso em: 18 fev. 2017.
- GOMEZ, Margarita V. "Releitura de Paulo Freire para uma teoria da informática na educação." **CONTATO. Revista Brasileira De Comunicação, Arte E Educação Livre Pensar.** Brasília/DF, Ano 1 (1999).
- GOMEZ, Margarita Victoria. **Territorialidades outras na educação: linguagens, mídias e códigos digitais em conexão com Paulo Freire.** 1. ed. México: Prometeo, 2014. v. 1, p. 180.
- _____.; FRANCO, Marília. (Org.). **Círculo de Cultura Paulo Freire: arte, mídia e educação.** 1. ed. São Paulo: **Fundação Memorial da América Latina**, v. 1, p. 1-260, 2015.
- _____. (Org.). **Emancipación Digital: políticas, práticas educacionales.** 1. ed. Montevideo: Creative commons, v. 1, p. 1-216, 2015.
- _____. **Educação em rede: Uma visão emancipadora.** Cortez/IPF: São Paulo, 2005.

_____. Re-leitura de Paulo Freire para uma teoria da informática na educação. **Contato**, Brasília, DF, n. 3, jun. 1999.

_____. **Educação em rede**. 1. ed. São Paulo: Cortez / IPF, 2004.

_____. **Pedagogia da virtualidade - redes, cultura digital e educação**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

_____. **Círculo de cultura Paulo Freire: arte, mídia e educação**. FRANCO, Marília; GOMEZ, Margarita Victoria (Org.). São Paulo : Fundação Memorial da América Latina, 2015. Disponível em: http://www.memorial.org.br/wp-content/uploads/2015/07/CirculoDeCulturaPauloFreire_ArteMidiaEducacao1.pdf. Acesso em: 7 jan. 2017.

GÓES, Moacir de. **Coletivo**. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GUITIÉRREZ, Francisco Perez. **Linguagem total uma pedagogia dos meios de comunicação**. São Paulo: SUMMUS, 1978.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HARDAGH, Claudia Coelho. **Redes sociais virtuais: uma proposta de escola expandida**. 2009. 157p. 2009. Tese (Doutorado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, 2009.

HARDAGH, Cláudia Coelho. A escola expandida, proposta de Ecologia dos saberes para outras pedagogias e currículo. X Conferência Internacional de TIC na Educação Universidade do Minho, Braga, Portugal, 8 a 10 de maio 2017. Disponível em: <http://www.nonio.uminho.pt/challenges/> Acesso em: 19.10.2017

HARRIS, T.; HODGES, R. **Dicionário de alfabetização: vocabulário de leitura e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HOLMES, N. 2001. Pictograms: A view from the drawing board or, what I have learned from Otto Neurath and Gerd Arntz (and jazz). **Information Design Journal** 10, John Benjamins Publishing Company.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HORKHEIMER, Max et al. **A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas**. *Dialética do esclarecimento* (1985), p. 113-156. Disponível em: <http://www.pet.eco.ufrj.br/images/PDF/ic.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2017.

KAPLÚN, Mario. Processos educativos e canais de comunicação. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, Moderna/ECA-USP, jan./abr. 1999.

_____. **Una pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.

LEANDRO, Anita. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ECA-USP, 2001, p. 29-36. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comeduc/article/view/36974/39696>. Acesso em: 12 jan. 2017.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Salinas, 2002.

- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência** - o futuro do pensamento da era da informática. 2. ed. São Paulo: 34, 1995.
- _____. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- _____. **Inteligencia colectiva**: por una antropología del ciberespacio. Tradução Felino Martínez Álvarez. Washington: BIREME / PAHO / WHO, 2004.
- LERINA, Martina Corrêa. **Rádio Cidade: do dial a web**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre: UFRGS, 2010.
- LEWIS, Roland. **Vídeo: 101 dicas essenciais**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- _____. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**. n. 27, p. 5-24. set./ out./nov./dez., 2004.
- _____.; FREITAS, Raquel A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davydov: três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. Congresso Brasileiro de História da Educação, **Anais...**, v. 4, 2006.
- LIMA, Maria de Fátima Monte; PRETTO, Nelson De Luca; FERREIRA, Simone de Lucena. Mídias digitais e educação: tudo ao mesmo tempo agora o tempo todo. In: BARBOSA FILHO, André; CASTRO, Cosette; TOME, Takashi (Org.). **Mídias Digitais: convergência tecnológica e inclusão social**. São Paulo: Paulinas, 2005.
- MAFRA, Jason Ferreira. **Paulo Freire um menino conectivo** – conhecimento, valores e práxis do educador. São Paulo: BT Acadêmica / Brasília, DF: Liber Livro, 2016.
- MAFRA, Jason Ferreira. A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Pulo, 2007.
- MARCONDES FILHO, Ciro. **Dicionário da comunicação**. São Paulo: Paulus, 2009.
- MARFIL CARMONA, Rafael. Estrategias para la educación audiovisual. **Cuadernos de Comunicación**, n. 2, p. 78-92, 2008.
- MACHADO, A. **A televisão levando a sério**. São Paulo: Senac, 2001.
- _____. **Arte e mídia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. **Dos meios às mediações** - Comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.
- MARTIRANI, L. A. **Videoprodução e educação**: experiências e reflexões. **Vivência**, Natal, v. n. 29, p. 361-376, 2005.
- MARTINS, Nair Prata Moreira. **Webradio**: novos gêneros, novas formas de interação. Tese (Doutorado)- Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- MARTINS. R. A. **Sistemas de mediação de desempenho**: um modelo para estruturação do uso. Tese (Doutorado)- Departamento de Engenharia de Produção, Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

- MAURER, Daphne: Neonatal synesthesia: implications for the processing of speech and faces. In: BARON-COHEN, Simon; HARRISON, John: **Synesthesia – classic and contemporary readings**. Oxford: Blackwell Publishers, 1997.
- MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1964.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MELLO, R. R.; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. **Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível**; São Carlos: Edufscar, 2012.
- MIRANDA, Fabianna Maria Whonrath. **Audiovisual na sala de aula: estudo de trabalhos de produção de vídeo como instrumento pedagógico no processo de ensino-aprendizagem**. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas Unicamp, Campinas, 2008.
- _____. **Produção de vídeo na escola: um estudo sobre processos de aprendizagem audiovisual**. Tese (Doutorado)- Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 2015.
- MOLETTA, Alex. **Fazendo cinema na escola: arte audiovisual dentro e fora da sala de aula**. São Paulo: SUMMUS, 2014.
- MORAN, José Manuel. **Educação inovadora na sociedade da informação**. Reunião Anual da ANPEd, 23., São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.23reuniao.anped.org.br>>. Acesso em: 11 jan. 2017.
- _____. **O uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD: uma leitura crítica dos meios**. Palestra do professor José Manuel Moran no programa TV Escola-Capacitação de Gerentes, realizada pela COPEAD/SEED/MEC, Belo Horizonte, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2017.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2015.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo.(Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.
- _____. **A atividade de ensino como ação formadora**. In: CASTRO, A.; CARVALHO, A. (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola**. São Paulo: Pioneira, 2001.
- MURARO, Darcísio Natal. **Relações entre a filosofia e a educação de John Dewey e de Paulo Freire**. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 3, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25041/0>>. Acesso em: 7 jan. 2017.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar a televisão em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.
- NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- NÓVOA, António et al. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, v. 3, 1992.
- OLIVEIRA, Altemir de.; REIS, José Antônio Padilha dos. **O projeto cidade escola e suas implicações com a educação física: uma experiência na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 15**. Porto Alegre, 2011. Disponível

em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/view/3136>. Acesso em: 12 jan. 2016.

OLIVEIRA, Verónica Macário de; MARTINS, Maria de Fátima; VASCONCELOS, Ana Cecília Feitosa. Entrevistas “Em Profundidade” na pesquisa qualitativa em administração: Pistas teóricas e metodológicas. **Simpósio de Administração da Produção, Logística e Operações Internacionais–SIMPOI**, v. 15, p. 1-12, 2012. Disponível em : http://www.simpoi.fgvsp.br/arquivo/2012/artigos/E2012_T00259_PCN02976.pdf Acesso em: 23.11.2017.135

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2012.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar**. São Paulo: Cortez, 2006.

OROZCO, Gómez, G. Dialéctica de la mediación televisiva: Estructuración de estrategias de recepción por los televidentes. **Cuadernos de Comunicación y cultura**. Barcelona, Facultad de Ciencias de la Comunicación, n. 15, 1993.

PASSOS, Luiz Augusto. **Leitura do mundo**. STRECK, Danilo R., Euclides Redin. ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PEREZ GOMEZ, Ángel I. **Educarse en la era digital**. Madrid: Morata, 2012.

_____. **A cultura escola na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERONA, Juan José. Edu-webs radiofónicas: experiencias españolas de educación en medios. **Comunicar** - Revista Científica de Educomunicación, v. XVII, n. 33, p. 107-114, 2009.

PERUZZO, Cicilia M. K. Conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária revisitados. Reelaboraões no setor. **Palavra chave**, v. 11, n. 2, 2008.

PILLAR, A.; VIEIRA, D. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte**. Porto Alegre: UFRGS/IOCHPE, 1992.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; CUNHA, Evandro José Lemos da; MOURA, José Adolfo. **Arte – Ensinos Fundamental e Médio – CBC**. Proposta curricular, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2005.

_____. Novas territorialidades e identidades culturais: o ensino de aArte e as tTecnologias contemporâneas. **Anais...** Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/lucia_gouvea_pimentel.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2017.

PIMENTEL, Erizaldo Cavalcanti Borges. **Cine com ciência**: luz, câmera - educação! Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, UNB, Brasília, DF, 2013.

POLLA, Cauê Cardoso. **O ABC do cosmopolitismo**: Kant e a educação. Tese (Doutorado) – Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PORCHER, L. **Educação artística**: luxo ou necessidade. São Paulo : Summus, 1982.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos. BRASIL. Ministério da Educação. **Pedagogia de projetos e integração de mídias**. MEC: Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2016.

PRATA, Nair, A webradio e geração digital. In: FERRARRETTO, Luiz Artur; KLÖCKNER, Luciano. (Org.). **E o rádio?** novos horizontes midiáticos. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

_____. **Webradio:** novos gêneros, novas formas de interação. Florianópolis : Insular2012.

PRELAC. Revista do Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. **O docente como protagonista na mudança educacional.** Chile: UNESCO, n. 1, jul. 2005.

RAMOS, Márcio Roberto Vieira. O uso de tecnologias em sala de aula. **V Seminário de Estágio do Curso de Ciências Sociais do Departamento de Ciências Sociais, 5., UEL.** Londrina, v. 11, p. 2012, 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/2%20Edicao/MARCIO%20RAMOS%20-%20ORIENT%20PROF%20ANGELA.pdf>>. Acesso em: 4. jul. 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **Les écarts du cinéma.** Paris: La fabrique éditions, 2011.

REBECA, M. M. Jean Amos Comenius – apóstol de la educación moderna y de la comprensión internacional. In: KOFFLER, S. **El Correo - una ventana abierta sobre el mundo.** Paris: UNESCO, v. 11, Cap. 4, p. 36, 1957.

REDIN, Marita Martins. Estética. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RESSEL, Lúcia Beatriz et al. O uso do Grupo Focal em pesquisa qualitativa. **Texto Contexto Enferm,** Florianópolis, v. 17, n. 4, out./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/21.pdf>> . Acesso em: 12 jan. 2016.

REY, Marcos. **O roteirista profissional** – televisão e cinema. São Paulo: Ática, 2006.

RIZZO JUNIOR, Sergio Alberto. Educação audiovisual: uma proposta para a formação de professores de Ensino Fundamental e de Ensino Médio no Brasil. Tese (Doutorado) - Escola de Comunicações e Artes - ECA, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RODRIGUES, Cinthia. António Nóvoa: aprendizagem não é saber muito. Entrevista. **Carta Educação.** Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito/> Acesso em: 18.08.2017.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, p. 11-31, 2012

ROMÃO, José Eustáquio; CABRAL, Ivone Evangelista; CARRÃO, Eduardo Vítor de Miranda; COELHO, Edgar Pereira. **Círculo epistemológico.** Círculo de Cultura como Metodologia de Pesquisa. São Paulo: IPF, 2006. (Mimeo) Disponível em: <http://www.metodista.br/ppc/educacao-e-linguagem/educacao-e-linguagem-13/circuloepistemologico-circulo-de-cultura-como-metodologia-de-pesquisa/>

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R., Euclides Redin. ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PEREIRA, Miguel Serpa. **O sagrado no cinema de Roberto Rossellini.** Dissertação. (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. **A ecologia pluralista da comunicação:** conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo, SP: Paulus, 2010.

- _____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.
- _____. Figurações do corpo biológico ao virtual. Paraná: **Revista INTERIN**, v. 4, n. 2, 2007. Disponível em: <http://seer.utp.br/index.php/i/article/view/51/pdf> Acesso em: 17.10.2017
- _____. Aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia**. Departamento de Computação/FCET/PUC-SP, 2010. Disponível em: <http://educaremp processo.com.br/WordPress/wp-content/uploads/2013/07/Apredizagem-Ubiquoa-substitui-a-Educacao-Formal.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.
- SALVADOR, C. C. **Psicologia do ensino**. Tradução Cristina Maria de Oliveira. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SARTORI, G. **Homo videns** - la sociedad teledirigida. Buenos Aires: Taurus Pensamento, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/files/demerval%20saviani.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2017.
- SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.
- SEPAC. **Vídeo da emoção à razão laboratório**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- SIEMENS, G. **Connectivism**: A learning theory for the digital age, 2005. Disponível em: http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm Acesso 14 dez. 2016.
- SILVA, Alexandre Fernando et al. **Formação de educadores sociais**: projeto jovem paz. Construção intercultural da paz e da sustentabilidade. São Paulo: Petrobrás/IPF, 2004.
- SILVA, Marco. Que é Interatividade? **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, maio/ago. 1998.
- SIMÕES, Sérgio Lourenço. Pedagogia do neologismo – a linguagem de Paulo Freire e a educação libertadora. 2013. 200p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Nove de Julho – Uninove, São Paulo, 2013.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, Ano VII, n. 19, set./dez. 2000.
- _____. **Educomunicação**: conceito, o profissional, a aplicação contribuição para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2014.
- _____. Educom Rádio, na trilha de Mario Kaplún. In: MELO, José Marques de et al. **Educo mídia, alavanca da cidadania**: o legado utópico de São Bernardo do Campo: Cátedra UNESCO : Universidade Metodista de São Paulo, 2006.
- _____. **Comunicação-educação**: a emergencia de um novo campo; o perfil de seus profissionais. São Paulo: USP, 1999. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/140.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2016.
- SOUZA, Elisabeth Gonçalves de.; SILVA, Josemir Medeiros da. A educomunicação formando consumidores críticos da mídia no Ensino Fundamental. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 1, p. 95-107, jan./jun. 2012.

SOUZA, Viviam Lacerda de. O rádio em sintonia: do meb à web. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, Brasília, DF, v.16, n. 2, maio/ago. 2013.

SPOSITO, Marília Pontes (Org.). O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: **Educação, Ciências Sociais e Serviço Social**, v. 2, p. 63-85, 2006.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **A escola pode ensinar as alegrias da música**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

STEFANELLI, Ricardo. Disciplina-Projeto do Ensino Médio: mídias – rádio, TV e cinema. Congresso Internacional de Projetos de Educação, 3., 2006. **Anais ...** São Paulo, p. 36.

_____.; CONTIER, Arnaldo, D. Aprendizagem cooperativa na educação musical popular. **Cadernos Temáticos**: Brasília, DF, v. 18, p. 34-38, 2008.

_____. Aprendizagem cooperativa na educação musical popular: estudo de caso curricular no Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo. 148f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

_____. Aprendizagem cooperativa na educação musical popular: percepções dos alunos sobre uma nova estratégia para o Ensino Médio. **Revista Iluminart**, Sertãozinho, v. 1, p. 138-141, 2009.

_____. Artes Audiovisuais: estratégia cooperativa na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Mídia Cidadã**, v. 1, p. 1-7, 2010.

_____. Artes Audiovisuais reúnem aprendizado e cidadania. **Jornal Você na Federal**, São Paulo, 3, p. 3, 2011.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TAILLE, Yves de La.; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotski, Wallon** - teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

TAVARES JUNIOR, Renato. **Educomunicação e expressão comunicativa: a produção radiofônica de crianças e jovens no Projeto Educom.rádio**. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes (ECA), Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2007.

TEIXEIRA, Marcelo Mendonça; SILVA, Bento Duarte da. Rádio web e podcast: conceitos e aplicações no ciberespaço educativo. **Actas Icono**, 14, n. A4, p. 253-261, 2010. Madrid.

_____.; PERONA PÁEZ, Juan José; TEIXEIRA, Mariana Gonçalves Daher. A rádio web universitária como modalidade educativa audiovisual em contexto digital. In: PRETTO, Nelson de Luca; TOSTA, Sandra Pereira (Org.). **Do MEB à WEB**: o rádio na educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

THOMPSON, J. D.; DEMERATH, N. J. Algumas experiências com a entrevista de grupo. **Forças Sociais**: imprensa da Universidade de Oxford, v. 31, n. 2, p.148-154, dez. 1952.

VELLO, Valdemar; COLUCCI, Mônica; ARIANE, Paula. **Artes**: pranchas de linguagem visual. Minigaleria e glossário. v. 1, 2, 3 e 4. São Paulo: Scipione, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 11. ed.

Campinas: Papirus, 2008.

VEER, René Van Der e VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 2009.

VIEIRA PINTO, Álvaro. A tecnologia. IN: **O Conceito de Tecnologia**. Volume 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia del arte**. 2. ed. Barcelona: Paidós, 2006.

WATTS, Harris. **On camera**: o curso de produção de filme e vídeo da BBC. São Paulo: Summus, 1990.

WERNECK, Keka, **Folha do Estado**. Sem Incentivo, calam-se as orquestras da ETF. Cuiabá, p. A1, 18 abr. 1995.

XAVIER, Ismail. (Org.). **A experiência do cinema**: antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilme,; v. n. 5, 1983. (Arte e Cultura).

APÊNDICE e ANEXOS

APÊNDICE A - *STORY-LINE* VIDEOGRÁFICO

ROTEIRO WEBRÁDIO RÁDIO FEERAL EDUCATIVA FM

Nome do Programa :

Dia da Semana:

Estrutura	Seguencia	Tempo
Abertura	Jingle da rádio (o nome da rádio contextualizando com pano de fundo musical ou capela)	0'15s
Vinheta	Abertura pequena do programa que será apresentado (o nome do programa, efeitos sonoros ou com pano de fundo musical)	0'15s
Bloco 1 Apresentação	<u>Locução</u> -.: Início – Nome Ancora ou Jigger o qual vai relatar objetivo do programa, o que vai ocorrer na programação	1' m
Ponto de virada	Chamar uma música (nacional ou internacional) conforme o objetivo ao tema da programação	0'30s
Música	Nacional ou Internacional	3 m
Final Bloco 1	<u>Locução</u> : Fim do primeiro bloco e apresentar comentários da música anterior, convidar ouvinte o que vai ocorrer no 2º bloco e seguida chamar comercial.	0'30s
Comercial 1	Objetivo: é motivar o público alvo a consumir, deve indicar o lugar, a pessoa e o aspecto do produto, locução deve ser tranqüila, <u>forte</u> , firme e compassiva, precisa e ligeira e sem ou com o pano de fundo musical ou efeitos sonoros.	0'30s
Bloco 2	<u>Locução</u> : Meio Conteúdo da Programação, ressaltar a importância e a necessidade o que deseja alcançar ou informar para os <u>ouvintes</u>	3'30s
Ponto de Virada 2	<u>Locução</u> : Fim do segundo bloco e chamar comercial e na sequencia chamar uma música e relatar alguns comentários sobre a música	0'30s
Comercial 2	Humor no comercial: objetivo é dar algo diferente ao produto de maneira divertida e descontraída, com fundo musical ou sonoplastia:	0'30s
Musical 2	Música Nacional ou Internacional conforme o tema da programação (inserir vinheta do programa no início da musica)	3 m
Bloco 3	<u>Locução</u> : Final (explicar e chegar algumas conclusões do programa e deixar algumas <u>duvidas</u> para que o ouvinte possa ouvir outro dia.	0'30s
	<u>Locução</u> : Fim do programa e chamar a música e dizer alguns comentários e despedidas, <u>ou seja</u> Amanhã voltaremos!!...	0'30s
Musical 3	Música Nacional ou Internacional conforme o tema da programação	3 m
Vinheta	Vinheta do programa	0'15s

APÊNDICE B - *STORY-LINE* VIDEOGRÁFICO

ROTEIRO PRODUÇÕES DE VÍDEOS

Titulo do filme ou programa

Nome dos Produtores:

Diretor Geral:

Produtor e assistente de Direção:

Roteiristas:

Camaraman:

Figurista e Maquiador:

Editor de Imagem:

Nomes personagens:

Ator:

Atriz:

Atores coadjuvantes:

Locais de Filmagem:

Músicas relacionadas toda trilha sonora:

SINÓPSE Como vai desenrolar a história? Qual é objetivo da mensagem? Alertar, Combater, Promover? Quando e onde se localiza a história? (a cidade, a época) Como os conflitos aparecem? Qual reação dos personagens? Quais ações são realizadas? Qual é o final da história sem saber os detalhes. Descrever o texto narrativo, que será relatada de formar resumida, Um início, um meio e um fim, ainda que nem sempre nessa ordem. Contar uma história contada em imagens, diálogos e descrições, localizada no contexto da estrutura dramática.

ESTRUTURA

Ato I : apresentação (início) é o espaço que segura o conteúdo da história em seu lugar.

Primeira etapa: **IDÉIA** Um roteiro começa sempre a partir de uma ideia, de um fato, de um acontecimento que provoca no escritor a necessidade de relatar.

CENA 1

CENA 2

CENA 3

Ato II : confrontação (meio) é o obstáculo que impede alcançar a necessidade de querer vencer

Segunda etapa: CONFLITO básico que irá apresentar por meio da storyboard e concretiza o que vamos desenvolver

CENA 4

CENA 5

CENA 6

CENA 7

CENA 8

CENA 9

Ato III Resolução (fim) é o que acontece com a historia, final feliz, um final aberto ou seja a historia continua.

CENA 10

CENA 11

CENA 12

**** Ponto de Virada.** No fim dos Atos I e II seguram o paradigma do lugar. é ação que reverte outra direção.

ROTEIRO DE PRODUÇÕES DE VÍDEOS

FUNÇÕES SINÓPSE ESTRUTURA

STORYBOARD

O que se Vê?

O que se Fala? O que se Ouve?

Cena 1

TAKE 1

Sequência de
Imagens e ângulos
da câmera para ser
mostradas

TAKE 2

Sequência da fala
dos personagens e
seus diálogos

Música:
Alegre
Tristes
Dramática
Suspense.

Ruídos:
Natureza
Indústria
Animal
Humano.

APÊNDICE C – Entrevistas: ex-alunos da Federal

A pesquisa tem por finalidade estudar: a metodologia do ensino em Arte Audiovisual no exercício da docência e entender a mediação tecnológica e a reação proativa discente nas produções audiovisuais em sala de aula.

I. HISTÓRICO DA ESCOLA

Pesquisador Ricardo

Como de costume, vou começar perguntando: seu nome completo...

Enfim um pouco de sua origem, para depois podermos conversar a respeito se sua história no IFSP com as atividades artes audiovisuais de sua época...

Como eram as aulas da escola em sua época

Em que você esteve diretamente envolvidos com a aprendizagem na escola..... projetos ou disciplinas ...

ENTREVISTADO: Alunos

II. METODOLOGIA EM ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

Pesquisador Ricardo

Você poderia contar, como foi sua experiência em sala de aula, em que época participou o ensino de audiovisual na federal;

Você poderia lembrar a memória viva dos métodos de ensino em que participou na escola.....

Qual a importância de se valorizar estes conhecimentos em sua formação.....

Você saberia responder como aprendeu, na escola o projeto

ENTREVISTADO: Alunos

III. MEDIAÇÃO E PRODUÇÃO AUDIOVISUAL

Pesquisador Ricardo

Quais foram suas realizações de aprendizagem na Federal, o que vem buscando com suas experiências audiovisuais, na atualidade. Qual foi maior dificuldade do docente em ensinar atividades escolares desenvolvidas na sua época....

Você poderia nos contar o que favoreceu a interação e a cooperação dos grupos nas produções audiovisuais

Você poderia nos contar qual caminho escolheu para construir os conhecimentos na sua atuação atual

Você considera que as aulas ampliaram seu conhecimento e despertaram Houve a democratização e a exploração das várias técnicas de artísticas audiovisuais...

ENTREVISTADO: Alunos

IV. CONECTIVIDADE DODISCENTE AUDIOVISUAL

Pesquisador Ricardo

Quais as lembranças pessoais, em que teve a relação de aprender e ensinar desse professor e com seus amigos de sala de aula...

Como foi para você, a divisão de atividade colaborativa em ajudar o outro colega em sala de aula. Você integrou em cooperar nas aulas...

Você pode contar quais relações de atividades práticas foram desenvolvidas em sala de aula na federal...Quais foram os momentos mais importantes que sentiram realizados com a tarefa realizada em sala de aula...

Qual foi a importância na sua formação e sua carreira eum que ocorreu a educação

Na sua opinião, quais caminhos deveria passar a educação

ENTREVISTADO: Alunos

V. PERFIL PROFISSIONAL

Pesquisador Ricardo

Para finalizarmos a nossa pesquisa, diga-me quais são as suas expectativas para você e os futuros profissionais em que voce atua profissionalmente

A maioria dos educadores indicam pioneirismo no ensino do audiovisual em sala de aula, qual é a importância para você enfrentar essa atividade profissional... você pode apresentar um perfil para quem pretende atuar nesse mercado de trabalho pedagógico em audiovisual escolar...

Que mensagem você deixa para futuros profissionais em audiovisual para interação artística frente a uma nova tecnologia em sala de aula

ENTREVISTADO: Alunos

APÊNDICE D - Entrevistas com os Participantes Professores

Professores

ENTREVISTA

Realizada em _____ de 2015

Estimado (a) participante:

A pesquisa tem por finalidade estudar: a metodologia do ensino em Arte Audiovisual no exercício da docência e entender a mediação tecnológica e a reação proativa discente nas produções audiovisuais em sala de aula.

EDO – Entrevista Docente (professor)

I. HISTÓRICO DA ESCOLA

Pesquisador Ricardo

EDO 01. Como de costume, vou começar perguntando: seu nome completo, local que trabalha ou estuda... Enfim um pouco de sua origem, para depois podermos conversar a respeito da sua memória viva dos métodos de ensino em artes audiovisuais de sua época... Qual a importância de se envolver na escola, com a educação audiovisual?

EDO.02. Você poderia nos contar como foi a sua vivência, e quais eram as atividades escolares desenvolvidas na sua época... Onde a sua história se insere no papel dessa escola? Você poderia nos contar quais foram os objetivos das atividades escolares desenvolvidas, em sala de aula?

EDO.03. Você saberia definir o que é o método de ensino de audiovisual nas artes na Escola?

ENTREVISTADO: Professor

II. METODOLOGIA DE ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

Pesquisador Ricardo

EDO.04. É possível organizar metodologicamente o subcomponente de audiovisual no ensino de arte, em ambiente escolar... Você é um professor que utiliza como estratégias de ensino, o audiovisual nas artes... De que maneira

utiliza esse método? (Estudo dirigido individualizado? Em Projetos sociais? Ou de maneira, sócio individualizado - Protagonista).

Qual a maior dificuldade do docente em ensinar utilizando o audiovisual na sala de aula? a) inter-relações professor x aluno; b) Alunos X professor ou c) Alunos X alunos)

ENTREVISTADO: Professor

III. MEDIAÇÃO E PRODUÇÃO AUDIOVISUAL

Pesquisador Ricardo

EDO.05. Como desenvolver mediações tecnológicas em pequenos grupos colaborativos de aprendizagem em arte audiovisual... Você poderia nos contar qual caminho escolheu para construir os conhecimentos cognitivos em audiovisuais do aluno? Que leituras e interpretações você teve sobre a aprendizagem significativa? Ela em algum momento reforçou a influência do ambiente cooperativo da linguagem audiovisual democrática em sala de aula?

ENTREVISTADO: Professor

IV. CONECTIVIDADE DO DISCENTE AUDIOVISUAL

Pesquisador Ricardo

EDO. 06. Na sua opinião, É possível que haja a democratização dos estudantes ao explorar várias técnicas artísticas e comunicativas nas produções audiovisuais... O método de educação audiovisual passa pelo caminho de: escrever roteiros; de fazer gravações em Áudios; de filmar vídeos; e de postar na Web? Diante dessa proposta qual seria a sequência didática nas fases de planejamento, execução e avaliação.... Você se considera mais como arte-educador ou educador comunicador? Ou adota as duas linhas teóricas de pensamentos em audiovisuais nas artes?

V. PERFIL PROFISSIONAL

Pesquisador Ricardo

EDO.07. Para finalizarmos a nossa pesquisa, Quais os perfis profissionais que são mais adequados para os futuros professores em audiovisual.... Diga-me quais são as suas expectativas para você e os futuros professores que pretendem ensinar sobre o componente curricular do audiovisual nas artes, na escola básica? Qual o histórico profissional você pode apresentar para quem pretende atuar nesse mercado de trabalho pedagógico em audiovisual escolar...

ENTREVISTADO: Professor

APÊNDICE E - Depoimentos estruturados alunos participantes

Círculo Epistemológico

(Belo Horizonte e Brasília)

Realizada em _____ de 2015

Estimado (a) participante:

A pesquisa tem por finalidade estudar: a metodologia do ensino em Arte Audiovisual no exercício da docência e entender a mediação tecnológica e a reação proativa discente nas produções audiovisuais em sala de aula.

A) EDI – Entrevista Discente (alunos)

I. HISTÓRICO DA ESCOLA

Pesquisador Ricardo

EDI 01. Como de costume, vou começar perguntando: seu nome completo, local que trabalha ou estuda... Enfim um pouco de sua origem, para depois podermos conversar a respeito da sua memória viva dos métodos de ensino em artes audiovisuais de sua época...

ENTREVISTADO: Alunos

EDI.02. Você considera que a Escola e o professor deveria se dedicar apenas a desenvolver os conteúdos de formação para o vestibular... Em que a atividade de audiovisual em que você e seus colegas estiveram diretamente envolvidos, torna-se menos importante com a aprendizagem da escola? Qual a importância de se valorizar estes conhecimentos em sua formação?

EDI.03. Você saberia responder como aprendeu, na escola, a arte audiovisual?

ENTREVISTADO: Alunos

II. METODOLOGIA EM ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

Pesquisador Ricardo

EDI.04. Você considera que o professor deu a oportunidade para você e seus amigos aprenderem de modo mais aberto e livre... Ele deixa que a decisão de montar e executar a produção do audiovisual nas artes em grande parte por sua

conta? Qual é a maior dificuldade dos alunos em aprender o audiovisual? Nas inter-relações: a) Professor x aluno; b) Alunos X professor, c) Alunos X alunos?

ENTREVISTADO: Alunos

III. MEDIAÇÃO E PRODUÇÃO AUDIOVISUAL

Pesquisador Ricardo

EDI.05. *Você poderia nos contar se o professor favoreceu a interação e a cooperação dos grupos nas produções audiovisuais? Houve a democratização e a exploração das várias técnicas de artísticas audiovisuais? Você considera que as aulas ampliaram seu conhecimento sobre a linguagem audiovisual?*

ENTREVISTADO: Alunos

IV. CONECTIVIDADE DODISCENTE AUDIOVISUAL

Pesquisador Ricardo

EDI.06. *Você e seus amigos perceberam que o professor planejou atividades para educação audiovisual? Vocês aprenderam a executar e avaliar a produções artísticas audiovisuais? Quais foram os momentos mais importantes que sentiram realizados com a tarefa realizada em sala de aula? Qual foi a importância na sua formação o ensino com audiovisual?*

ENTREVISTADO: Alunos

Pesquisador Ricardo

V. PERFIL PROFISSIONGRÁFICO

EDI.07. *Para finalizarmos nosso debate, o que você indicaria para futuros professores para melhorar suas atuações profissionais em audiovisual? Que mensagem você deixa para futuros alunos de arte audiovisual para interação artística frente a uma nova tecnologia em sala de aula?*

ENTREVISTADO: Alunos

APÊNDICE F GUIÃO – ENTREVISTAS ESTRTURADAS (PARTICIPANTES)

Tema: questão do questionário	Fundamentação/ Embasamento teórico	Questão do questionário: <u>EDO - (Entrevista do docente) e EDI – (Entrevista do discente).</u>	Objetivo da questão do questionário	Questão de investigação	Objetivo específico	Categorias de Análises
I – DADOS PESSOAIS	A. Professor B. Ex: Alunos	<u>EDO.01 / EDI.01.</u> <i>Como de costume, vou começar perguntando: seu nome completo, local onde trabalha ou estuda... Enfim, um pouco de sua origem, para depois podermos conversar a respeito da sua memória viva dos métodos de ensino em artes audiovisuais de sua época...</i>	Caracterizar o respondente.			
II- HISTÓRICO DA ESCOLA	. Soares (2000, 2011) . Kaplún (1998) . Dewey (1979), . Barbosa (2012) . Freire (1979 / 2007, 2008); . Gomez (2004, 2015)	<u>EDO.02.</u> <i>Você poderia nos contar como foi a sua vivência, e quais eram as atividades escolares desenvolvidas na sua época... Onde a sua história se insere no papel dessa escola? Você poderia nos contar quais foram os objetivos das atividades escolares desenvolvidas, em sala de aula?</i> <u>EDI.02.</u> <i>Você considera que a Escola e os professores deveriam se dedicar apenas a desenvolver as matérias de formação para o vestibular... Em que disciplina você e seus colegas estiveram diretamente envolvidos com a aprendizagem de audiovisual na escola? Qual a importância de se valorizar estes conhecimentos?</i> <u>EDO.03.</u> <i>Você saberia definir o que é método de ensino de audiovisual nas artes?</i> <u>EDI.03.</u> <i>Você saberia responder como aprendeu, na escola, a arte audiovisual?</i>	. Saber se a escola contribuiu para a inserção curricular no componente de Artes em produzir mediações tecnológicas . Conhecer com que frequência os alunos utilizam o ensino com audiovisual cooperativo em sala de aula. Verificar o entendimento de conceitos.	. Onde inserimos a história da escola em nossas práticas docentes?	Descrever métodos de ensino mais eficazes para o ensino com audiovisual a partir das memórias vivas escolares.	Saber de experiências Saber aprender-ensinar Saber colaborar Saber quefazer Saber empoderar ou ser pioneiro

Tema	Fundamentação/ Embasamento teórico	Questão do questionário: <u>EDO - (Entrevista do docente) e EDI – (Entrevista do discente).</u>	Objetivo da questão	Questão de investigação	Objetivo específico	Categorias de Análises
III- METODOLOGIA EM	Soares (2000, 2011)	<u>EDO.04.</u> <i>Você é um professor que</i>				

<p>ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.</p>	<p>. Kaplún (1998) . Barbosa (2012) . Freire (1979 / 2007, 2008); . Gomez (2004, 2015)</p>	<p><i>utiliza como estratégias de ensino, o audiovisual nas artes... De que maneira utiliza esse ensino? (Estudo dirigido individualizado? Em Projetos sociais? Ou de maneira, sócio individualizado - Protagonista) Qual a maior dificuldade do docente em ensinar utilizando o audiovisual na sala de aula? a) inter-relações professor x aluno, b) Alunos X professor ou c) Alunos X alunos)</i> EDI.04. <i>Você considera que o professor deu a oportunidade de para você e sua classe aprenderem de modo mais aberto e livre deixando a decisão de montar e executar a compressão do audiovisual nas artes em grande parte por sua conta? Qual é a maior dificuldade dos alunos em aprender o audiovisual? Nas inter-relações: a) Professor x aluno; b) Alunos X professor, c) Alunos X alunos?</i></p>	<p>. Saber se existem, nas aulas, diferentes vivências e modos de se ensinar o conteúdo de audiovisual nas artes.</p> <p>. Averiguar com que frequência os alunos utilizam o audiovisual em sala de aula.</p>	<p>. Em que medida devemos assegurar melhor o funcionamento dos métodos de ensino nas escolas que oferecem o componente curricular de audiovisual nas artes?</p>	<p>Diagnosticar o trabalho cooperativo e a metodologia do ensino em Arte Audiovisual</p>	<p>Saber de experiências Saber ensinar-aprender Saber colaborar Saber produzir Saber potencializar</p>
<p>Tema: questão do questionário</p>	<p>Fundamentação/ Embasamento teórico</p>	<p>Questão do questionário: <u>EDO - (Entrevista do docente) e EDI - (Entrevista do discente).</u></p>	<p>Objetivo da questão do questionário</p>	<p>Questão de investigação</p>	<p>Objetivo específico</p>	<p>Categorias de Análises</p>
<p>IV- MEDIAÇÃO E A PRODUÇÃO DO AUDIOVISUAL</p>	<p>Dewey (1979), Ausubel (1982) Vygotski (1991) Snyders (1988, 1992, 1993).</p>	<p>EDO.05. <i>Você poderia nos contar qual caminho escolheu para construir os conhecimentos cognitivos em audiovisuais do aluno? Que leituras e interpretações você teve sobre a aprendizagem significativa? Ela em algum momento reforçou a influência do ambiente cooperativo da linguagem audiovisual democrática em sala de aula?</i></p>	<p>.Averiguar se o professor soube aproveitar a experiência de vida dos assistidos para desenvolver uma metodologia de ensino mais democrática.</p>	<p>. Que teorias facilitam o desempenho e a cooperação escolar em ambientes de aprendizagem estético audiovisual?</p>	<p>.Diagnosticar se o (a) professor (a) da educação básica adota métodos de ensino com audiovisual através dos diferentes componentes curriculares.</p>	

		<i>EDI.05. Você poderia nos contar se o professor favoreceu a interação e a cooperação dos grupos nas produções audiovisuais? Houve a democratização e a exploração das várias técnicas de artísticas audiovisuais? Você considera que as aulas ampliaram seu conhecimento sobre a linguagem audiovisual?</i>	Averiguar o envolvimento dos alunos nas atividades em sala de aula			Saber de experiências Saber aprender-ensinar Saber colaborar Saber que fazer Saber empoderar ou ser pioneiro
Tema: questão do questionário	Fundamentação/ Embasamento teórico	Questão do questionário: <u>EDO - (Entrevista do docente) e EDI - (Entrevista do discente).</u>	Objetivo da questão do questionário	Questão de investigação	Objetivo específico	Categorias de Análises
V-CONNECTIVIDADE DODISCENTE AUDIOVISUAL	. Soares (2000, 2011) . Kaplún (1998) . Dewey (1979), . Barbosa (2012) . Freire (1979 / 2007, 2008); . Gomez (2004, 2015)	<i>EDO. 06. Na sua opinião, o método de educação audiovisual passa pelo caminho de: escrever roteiros; de fazer gravações em Áudios; de filmar vídeos; e de postar na Web? Diante dessa proposta qual seria a sequência didática nas fases de planejamento, execução e avaliação.... Você se considera mais como arte-educador ou educador? Ou adota as duas linhas teóricas de pensamentos em audiovisuais nas artes?</i> <i>EDI.06. Você e seus amigos perceberam que o professor planejou atividades para ensinar audiovisual? Vocês aprenderam a executar e avaliar a produções artísticas audiovisuais?</i>	.Conhecer se o professor sabe mediar e aplicar o ensino com audiovisual e se este ensino contribui para a formação artística dos envolvidos em sala de aula. .Saber se o método de ensino aplicado em audiovisual contribui para inserir o	Em que medida a sequência didática facilita a aprendizagem dos componentes curriculares de ensino com audiovisual nas artes	Identificar quais componentes curriculares e referenciais teóricos podem ser utilizados para nortear as experiências e a formação de nossos alunos.	Saber de experiências Saber aprender-ensinar Saber colaborar Saber que fazer Saber empoderar ou ser pioneiro.

		<i>Quais foram os momentos mais importantes que sentiram realizados com a tarefa realizada em sala de aula? Qual foi a importância na sua formação o ensino com audiovisual?</i>	protagonismo discente no currículo escolar.			
Tema: questão do questionário	Fundamentação/ Embasamento teórico	Questão do questionário: <u>EDO - (Entrevista do docente) e EDI – (Entrevista do discente).</u>	Objetivo da questão do questionário	Questão de investigação	Objetivo específico	Categorias de Análises
VI- PERFIL PROFISSIONAL	Soares (2000, 2011) . Kaplún (1998) . Dewey (1979), . Barbosa (2012) . Freire (1979 / 2007, 2008); . Gomez (2004, 2015)	EDO.07. <i>Para finalizarmos a nossa pesquisa, diga-me quais são as suas expectativas para você e os futuros professores que pretendem ensinar sobre o componente curricular do audiovisual nas artes, na escola básica? Qual o histórico profissional você pode apresentar para quem pretende atuar nesse mercado de trabalho pedagógico em audiovisual escolar...</i> EDI.07. <i>Para finalizarmos nosso debate, o que você indicaria para futuros professores para melhorar suas atuações profissionais no audiovisual? Que mensagem você deixa para futuros alunos de arte audiovisual para interação artística frente a uma nova tecnologia em sala de aula?</i>	.Saber se os professores planejam os trabalhos, articulando e utilizando novas tecnologias em audiovisuais educacionais. .Conferir as estratégias utilizadas pelos professores, na construção de um perfil profissional pedagógico em sala de aula.	Qual o perfil dos futuros professores na escola básica?	Qual a razão de se sistematizar a disciplina de Arte Audiovisual para profissionalização docente na educação básica	Saber de experiências Saber aprender-ensinar Saber colaborar Saber que fazer Saber empoderar ou ser pioneiro

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO E INFORMAÇÃO PARA OS PARTICIPANTES

CARTA DE INFORMAÇÃO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer a especificidade das metodologias do ensino com audiovisual e de contribuir com novos componentes curriculares no ensino e aprendizagem de Artes para o esclarecimento docente, possibilitando despertar o interesse do protagonismo discente em produções audiovisuais para ambientes escolares.

O presente projeto de pesquisa será desenvolvido como tese de Doutorado no programa de pós-graduação em Educação – Políticas Educacionais, de Ricardo Stefanelli, da Universidade Nove de Julho, sob orientação do Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos.

Será preservada a confiabilidade quanto à identificação do colaborador e dos locais. A pesquisa oferece risco mínimo aos participantes e os resultados serão utilizados apenas para fins científicos e educacionais.

Quaisquer dúvidas que existem agora ou depois poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato conosco no telefone abaixo mencionado.

Se estiver de acordo em permitir a realização da pesquisa, por favor, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo.

Ricardo Stefanelli

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o (a) senhor (a) _____, RG: _____, responsável pelo aluno _____, após a leitura da CARTA DE **INFORMAÇÃO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** de concordância em permitir a realização da pesquisa proposta.

Fica claro que o participante da pesquisa ou seu representante legal podem, a qualquer momento, retirar seu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

.....,..... de de

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO E INFORMAÇÃO PARA A INSTITUIÇÃO

CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer a especificidade das metodologias do ensino com audiovisual e de contribuir com novos componentes curriculares no ensino e aprendizagem de Artes para o esclarecimento docente, possibilitando despertar o interesse do protagonismo discente em produções audiovisuais para ambientes escolares.

O presente projeto de pesquisa será desenvolvido como tese de Doutorado no programa de pós-graduação em Educação – Políticas Educacionais, de Ricardo Stefanelli, da Universidade Nove de Julho, sob orientação do Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos.

Será preservada a confiabilidade quanto à identificação do colaborador e dos locais. A pesquisa oferece risco mínimo aos participantes e os resultados serão utilizados apenas para fins científicos e educacionais.

Quaisquer dúvidas que existem agora ou depois poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato conosco no telefone abaixo mencionado.

Se estiver de acordo em permitir a realização da pesquisa, por favor, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo.

Ricardo Stefanelli.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, ao o (a) senhor (a) _____, RG _____, após a leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em permitir a realização da pesquisa proposta.

Fica claro que o participante da pesquisa ou seu representante legal podem, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

.....,..... de de

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

ANEXO C – APROVAÇÃO DO PARECER



Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG
Centro Pedagógico



NÚCLEO DE ACESSORAMENTO À PESQUISA - NAPq

Belo Horizonte, 01 de dezembro de 2015.

PARECER

A pesquisa “**Metodologia do Ensino de Arte Audiovisual na Educação Básica: o protagonismo em produção audiovisual**”, será desenvolvida como tese de Doutorado no programa de pós – graduação em Educação – Políticas Educacionais, pelo doutorando Ricardo Stefanelli, da Universidade Nove de Julho, sob orientação do Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos.

Essa pesquisa tem como objetivo principal conhecer a implementação prática metodológica para o ensino de arte audiovisual da educação básica nas escolas públicas de São Paulo, Minas Gerais e Brasília, no período 2009 a 2015. Além disso, pretende-se que a pesquisa busque: observar a metodologia do ensino de arte audiovisual em instituições de Ensino Público; analisar as lembranças históricas e as práticas pedagógicas em arte audiovisual representadas na cultura escolar; verificar a autonomia protagonista discente e docente em sala de aula neste novo componente curricular.

O trabalho será realizado a partir de um modelo de pesquisa quanti-qualitativa participativa e será dividida em duas fases: 1ª) utilizando a técnica da História oral com a professora de arte audiovisual; 2ª) utilizando a técnica com Grupo Focal, com três alunos participantes de livre escolha de idade e série escolar. A pesquisa será realizada em único dia, em duração em média de 40 minutos com a professora de arte audiovisual e 30 minutos com os grupos de alunos. Será utilizado um gravador digital para as entrevistas e uma sala reservada.

A pesquisa em questão mostra-se relevante para o campo científico pois pretende fortalecer a relação entre Artes, Comunicação e Tecnologias, fazendo uma articulação entre os textos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e das Inovações Metodológicas de Ensino em Arte Audiovisual, visando colaborar com o desenvolvimento de um método de ensino que utilize o audiovisual em sala de aula.

Desse modo, em face do exposto, sou, s. m. j., favorável à sua realização.

Atenciosamente,

Professor Doutor Diogo Alves de Faria Reis

Subcoordenador do Núcleo de Assessoramento à Pesquisa - NAPq do
Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG

ANEXO D – DEPOIMENTO DE ALUNO DO IFSP

Aluno Heitor do IFSP 2006
17 de dezembro de 2015

PARTICIPANTES

Vozes masculinas identificadas: M1 Ricardo Stefanelli
Heitor

TEMPO DE GRAVAÇÃO

01 hora, 06 minutos e 30 segundos

M1: Bom, então, (Heitor), a nossa pesquisa tem a finalidade de estudar a metodologia da arte audiovisual, que é exercício da docência de aprender e (num ambiente) [00:00:14] de ação tecnológica, está ok?

Heitor: Sim.

M1: Então primeiro, de costume, eu vou começar perguntando o seu nome completo.

Heitor: É (Heitor Guen de Tani e Isoda).

M1: Ok. Você poderia falar onde você nasceu, como é a sua origem, enfim, como é a sua vivência?

Heitor: Até a (faculdade) [00:00:48]?

M1: Isso, até de como você teve o seu percurso escolar.

Heitor: Bom, eu nasci em (Mogi), que nem o meu pai falou. Estudei em escola pública municipal da primeira à quarta série. Depois a gente veio para (São Paulo), aí eu estudei em colégio particular ali na (Liberdade) da quinta à oitava, e depois eu cheguei na (Federal) [00:01:19] porque um dos amigos conhecia...

M1: ...mas você se iniciou na (Federal) por um conhecido?

Heitor: É. Eu mal sabia o que era, também. Eu acho que eu só visitei depois que eu passei. E eu lembro que...

M1: ...mais ou menos que época que foi?

Heitor: 2004 eu estava na oitava série, e eu já conhecia porque tinha um aluno, que eu acho que era 1 ano mais velho, ou 2, que já estava na (Federal), e por causa dele eu tinha mais ou menos uma noção, que era isso que tinha (inint) [00:01:59] (Vestibulinho) [00:01:59], que tinha prova, várias turmas e tal, e até encontrei ele depois quando entrei. Mas eu lembro que eu fui fazer, mas também não era aquela coisa que eu me preparei. Eu lembro que foi bem despretensioso mesmo. A gente foi lá fazer, eu e meus amigos, a gente nem se preparou direito. Mas aí (inint) [00:02:26]...

M1: ...você conseguiu entrar e (tentar) [00:02:29].

Heitor: É. Eu entrei no período da tarde, e aí só depois que eu fui visitar a escola. Mas eu mal sabia dessas coisas (que tem) [00:02:37] essa coisa dos projetos, que eu não sei como estava (inint) [00:02:40].

M1: Sim. É exatamente isso, a partir dessa entrada na escola, como você não sabia, como você entrou nesse projeto, e como você teve essa vivência? Porque você trabalha numa vivência do audiovisual. Então como você se interagiu com esse projeto?

Heitor: Quando eu fiz o projeto, foi no meu segundo colegial...

M1: ...quantos anos você tinha, mais ou menos?

Heitor: Deixa eu ver, em 2004, 2005, 2006... eu tinha 16 anos. E (eu não lembro como se chamava) [00:03:23], acho que chamava projetos, né?

M1: É, disciplina projeto. Era Mídias e Rádio e Vídeo.

Heitor: É. A econômica eu fiz, era Mídia e Origami. E todos os projetos eram 4 aulas em um dia só. Aí eu fiz à tarde, e se eu não me engano, acho que a gente fez o primeiro semestre em Mídia, e o segundo de Origami, que era com o (inint) [00:03:48].

M1: Como o (Nakamura) [00:03:49].

Heitor: E o de Mídia, como essa disciplina tinha essas 2 partes, Mídia e Origami, que se fazia um semestre, e no segundo, outro. Aí no segundo eu fiz Origami. Então ficava metade da turma, que era, acho, 40 pessoas. Aí quando eu fiz Mídia, que foi o primeiro semestre, a gente metade da turma, que eram 20 pessoas. Eram 4 grupos de 5 pessoas.

M1: Aí você já está falando. A pergunta é exatamente, como era a aula em si? Como você interagiu com essas aulas?

Heitor: Então, (inint) [00:04:35] eu não consigo lembrar muitos detalhes das aulas.

M1: Mas, por exemplo, você fez uma elaboração de um filme, não é?

Heitor: Sim.

M1: Você pode iniciar como você interagiu com a produção? Você já teve conhecimento, nessa época, de fazer um filme?

Heitor: Deixa eu pensar. Eu não lembro se eu já tinha feito alguma coisa.

M1: Foi o primeiro filme que você fez? É isso que eu queria saber.

Heitor: Então, o que eu consegui lembrar é que depois, no terceiro ano, eu fiz outros curtas para biologia, que tinha...

M1: ...(lembra) [00:05:21].

Heitor: É. Eu pus até no (Youtube) [00:05:25], que era o professor (Ismael), e aí tinha uma coisa que todo final de bimestre tinha avaliação e era seminário, só que ele deixava livre (para

o) [00:05:35] pessoal não fazer só aquele formato (PowerPoint) [00:05:38], e aí a gente tinha que expor algum tema, cada tema do bimestre. Eu lembro que em 2 bimestres eu fiz 2 videozinhos. Mas antes eu não lembro. Eu lembro que na oitava série eu já tinha interesse na coisa de fazer vídeos. Mas acho que não tinha feito nada. Talvez eu tivesse feito algumas animações pequenas.

M1: Dentro das aulas que a gente teve, o que você conseguiu, a ideia da aula, em si, o que você pode falar para nós em relação, do professor, que eu estava junto com você, o que você pode ter comentado alguma coisa dentro da metodologia que era aplicado? O que você pode lembrar, que também são 10 anos, né?

Heitor: Da aula? Deixa eu ver. Eu lembro que ela tinha a primeira parte de rádio, e depois a parte que a gente tinha que fazer o vídeo. Eu lembro que já na parte de rádio a gente estava dividido nesses 4 grupos de pessoas, e foi no mesmo grupo que depois a gente fez o vídeo. Da parte de rádio eu lembro vagamente, eu estava até comentando com o (Samuel) isso, da sala. Que eu lembro que a gente tinha que fazer...

M1: ...roteiro, não é?

Heitor: É. Tinha esse do rádio, e eu acho que a escolha foi livre também. Quem nem, dos vídeos eu lembro o que cada grupo fez. O de rádio eu não lembro.

M1: Você pode falar?

Heitor: Então, o que a gente fez foi um programa musical, com seleções de música, que a gente escolhia umas músicas de pop rock, a gente teve que dar (um nome) [00:07:30] para a rádio, então era (Rádio H2O).

M1: É, eu lembro.

Heitor: A gente até lembra que a gente tinha feito... como é que chama? É tipo (jingle) [00:07:39]...

M1: ...comercial, uma vinheta...

Heitor: ...isso, a vinheta, que era, “(H2O), rádio vital para você”.

M1: É, eu lembro. Muito legal.

Heitor: Então, a gente lembra das frases. É engraçado, a gente lembra desses detalhes. E eu lembro que o grupo, que era o (Samuel) e as 3 meninas, a (Flávia), (Laíne) [00:08:02], e a (Gabriela), eu lembro que a gente já sabia que o programa ia tocar lá no pátio da escola, só que ele não era ao vivo, que ia ser muito mais complexo.

M1: É, complexo. Era ao meio-dia, e tal.

Heitor: É. A gente gravava, mas como se fosse uma coisa que (inint) [00:08:25]. E depois passava, acho que em horário de almoço, lá no pátio da escola. Mas eu não lembro dos outros grupos, e eu não consigo lembrar os detalhes, que eu lembro que só ocupou, sei lá, não sei se chegou a ser metade do semestre, mas ocupou um tanto (de aula) [00:08:46].

M1: Mas enfim, o filme. O que você pode comentar para nós, se foi o primeiro, um curta, que a gente pode falar. Dentro desse curta, o que você pode trazer nesse exemplo que você começou? Sua trajetória de hoje, como você está hoje? Você pode fazer uma relação com essa... você teve alguma motivação a mais?

Heitor: (inint) [00:09:19] só comentar uma coisa, que eu lembrei que teve isso do... é que eu li as (perguntas) [00:09:30] (inint) [00:09:30], mas eu lembrei que tinha essa coisa dos grupos, que eu até estava comentando com o (Samuel) [00:09:39], “nossa, mas porque a gente fez esse grupo?”, e nem sei se (você) [00:09:45] lembra. Ele que lembrou que, enfim, eu sou amigo dele até hoje, ele já era bem amigo meu, só que a gente estava lá formando os grupos, era uma aula, que foi no começo da disciplina, e acabou formando aquele grupo que eram as 3 meninas, que a gente perdeu o contato, nem conversava muito. Mas era porque foi uma coisa, (a visão deles) [00:10:13], como (se colocaram) [00:10:15], isso de ser os 4 grupos de 5 pessoas, acho que tinha eu e mais uns amigos, aí não dava 5. E tinha o outro grupo das meninas, que acho que dava um pouco mais, e no fim deu uma divisão para ficar um grupo só com todos os meus amigos e uma menina meio perdida. E (inint) [00:10:35], que acha que isso acabou influenciando depois.

M1: É, porque isso, na questão da colaboração, não é? Porque o que eu trabalho muito, que é (aquilo que eu estava falando) [00:10:45] para você. A minha proposta é sempre que o professor e o aluno trabalhem em conjunto. Então essa divisão é fundamental porque um colabora com o outro. E isso é a questão da aprendizagem (dialógica) [00:11:01], de você estar... é isso que eu acho que você está comentando, não é?

Heitor: É, eu lembro disso agora, também tinha uma questão que você falou da interação, do grupo e tal. Que ao mesmo tempo é legal, que é um trabalho um grupo que você desenvolve durante um semestre com o grupo. Então a gente fez o rádio com o mesmo grupo, e os programas de (TV), no nosso caso, (o curta) [00:11:39] também com o mesmo grupo. Mas (ao mesmo tempo) [00:11:42] também foi uma dificuldade, simplesmente porque é um grupo que calhou ali. Eu lembro que tinha os momentos de não ter intimidade mesmo, mas isso é normal. Mas é que eu lembrei agora disso, que influenciou mesmo, umas partes criativas, que eu

lembro que a gente pensava uma coisa, elas pensavam outra. Esse tipo de coisa. Mas aí (o senhor) [00:12:08] estava falando do curta?

M1: Do curta. Como assim, a sua vivência do curta em relação... porque a gente está entrando já em um pouquinho da metodologia da aula. Como você pode contar a sua vivência dessas atividades que foi desenvolvida. No caso, você fez o filme, que é (A Matança do Homem Macaco) [00:12:31]. Como você é um profissional da área de audiovisual, que faz quadrinhos, faz um monte de coisa. E essa época você já tinha essas ideias?

Heitor: Bom, deixa eu pensar (inint) [00:12:57].

M1: Por exemplo, esse roteiro, como veio essa ideia do roteiro.

Heitor: É engraçado, eu lembro que tem muitas aulas dessa parte, quando já foi para a metade de fazer o vídeo, eu não consigo lembrar dos momentos da aula. Mas eu lembro de algumas partes bem do começo, que eu lembro que uma coisa que eu acho que foi legal é que cada grupo podia escolher o que quisesse. E aí tinha um grupo que fez um programa de culinária, e teve um que fez de jornalismo esportivo, e o outro fez um programa daqueles de investigação, de coisas sobrenaturais. E aí gente decidiu fazer curta. Eu não lembro se a gente chegou a cogitar outras coisas, mas eu lembro bem dessa parte, que não lembro se estava o grupo inteiro, mas estava eu, o (Samuel), a (Laíne) [00:13:58], pelo menos estava, e por alguma razão também tinha o (inint) [00:14:01] que é um que eu tenho contato razoável ainda, que ele era de outro grupo, mas estava uma coisa meio (informal) [00:14:07] ali, e ele estava ajudando. Então a gente estava fazendo um (brainstorm) [00:14:10] mesmo sobre roteiro e tal. A gente começou a falar algumas coisas que vinham na cabeça, e em um momento a gente chegou, alguém falou, “ouvi dizer que tem nos (Estados Unidos) um lugar que se a pessoa é condenada à cadeira elétrica e sobrevive, ela é libertada”, que é uma coisa absurda, não sei porque a gente falo nisso, mas a gente achou legal.

M1: Aí você fez uma pesquisa mesmo, não é?

Heitor: Então, eu não lembro bem, na verdade. Mas eu lembro que alguém já tinha falado dessa ideia divertida mesmo, de brincar com o cinema mudo, e de fazer esse filme uma coisa que lembra um pouco o (Kill Bill), que é essa coisa de ter uma lista, e a pessoa ir voltando, e você vai descobrindo uma história, que no caso é a história da vingança, e de ir matando um por um. E eu lembro que o roteiro, bem o esqueleto, o básico, tudo foi definido naquela aula. Depois acho que os outros elementos surgiram meio por acaso com coisas que a gente já tinha. Que eu lembro que tinha, ou deve ter ainda... você ainda está dando aula lá?

M1: Sim.

Heitor: Que tinha uns objetos que a gente aproveitou e usou. A gente colocou a coisa do macaco porque na aula anterior a gente tinha visto a máscara. Então foram as coisas de ir com o que tinha.

M1: Improvisação mesmo.

Heitor: É. Foi uma coisa bem espontânea. A gente fez meio na brincadeira também, mas a gente não quer fazer também só o filme engraçadinho. O filme ele não é muito de comédia. Aí a gente foi juntando as coisas (inint) [00:16:13], tipo a (inint) [00:16:14]...

M1: Mas é interessante, o próprio filme tem meio comédia, que tem umas partes engraçadas, principalmente quando a menina bate o martelo de brinquedo. Não tem nada a ver, o martelo de brinquedo. É uma coisa séria, o cara vai ser condenado para ser morto, e aí a juíza bate com o martelo.

M1: É, o (Samuel) que falou, “eu acho que a única coisa que a gente gastou de dinheiro, de objetos de cena, (inint) [00:16:50] foi o martelo”, que o resto, aquele paletó era um que tinha lá, eram umas coisas bem amadoras, mas foi legal porque era meio despretenso, teve uma diversão fazer, pensando agora nessa coisa, que eu estou fazendo audiovisual, (lá na) [00:17:09] (inint) [00:17:10], que estou fazendo (TCC). E aí tem essa coisa que qualquer trabalho, mesmo que você esteja fazendo de comédia, você acaba levando tudo mais a sério, indo para o lado mais profissional.

M1: (Mas também) [00:17:20] você estava em uma fase de adolescência, que não era uma profissão que você estava fazendo, ali você estava explorando a ideia, não é?

Heitor: Sim, (um exemplo) [00:17:34] que eu lembro bem uma coisa que, por mais que, posso falar, a gente era mais maduro ainda, mas ao mesmo (tempo) [00:17:43] tinha uma coisa que é difícil de pegar, que é coisa (inint) [00:17:44], sabe, você ir fazendo sem saber. É isso mesmo.

M1: Sem cobrança. É como você falou, não tinha uma responsabilidade de fazer um baita filme.

Heitor: Sim. Então, essa é uma das coisas que eu lembro bem. Mas ao mesmo tempo também não era fazer qualquer coisa.

M1: Legal. Bom, como você já começou a falar, então qual é a importância desse trabalho que você fez no (inint) [00:18:12] da sua formação atual, agora? Você poderia comentar desse trabalho, se te influenciou em alguma, essa vivência que você faz, essa atual profissão que você está agora, que você vem desenvolvendo trabalhos de audiovisual a muito tempo, pelo conhecimento, pelo que eu vi seu currículo, você tem trabalhos enormes, em (adição) [00:18:41] a outras atividades de desenho.

Heitor: Deixa eu só aproveitar para falar. Na verdade, eu não sei... eu não se eu te cheguei a te mandar nada, não sei se eu consegui, eu posso te mandar um curta nosso, que a gente fez como exercício. Tem 2 que eu posso mandar. Mas na verdade desenvolvi mais coisas da faculdade, coisas, no caso, mais (próximas do aural) [00:19:10]. Eu praticamente não atuei no mercado, só para coisas que (inint) [00:19:16].

M1: É, o profissional, digo assim, porque a maioria dos alunos que passaram na (Federal), a maioria foi para engenharia, outros foram para a área de exatas, enfim. O seu caso, você foi para a área de artes audiovisuais. Então é específica a nossa área. Então, profissional, eu digo mais por esse lado.

Heitor: Mais, talvez, a nível técnico. Era só para esclarecer. Mas depois você me lembra, eu te passo. Acho que eu tenho aqui, devo ter os arquivos digitais de um curta que eu fiz no segundo ano da faculdade, outro que eu fiz no terceiro.

M1: Você fez sua faculdade em que? É isso que a gente quer.

Heitor: Eu estou fazendo audiovisual lá na (ECA) [00:20:10].

M1: Na (ECA) [00:20:11], (inint) [00:20:11].

Heitor: Você conhece lá o departamento?

M1: sim, conheço.

Heitor: Mas (deixa eu só ver) [00:20:17], você tinha falado do curta, da influência (inint) [00:20:21]...

M1: ...essa influência que você teve, por exemplo, que você teve essa vivência na escola, que você era um adolescente, então basicamente a vida adolescente a gente sabe, que ainda está na busca, se vai fazer (Engenharia), que a maioria dos nossos colegas da escola era tudo na área de exatas. Até nas áreas biológicas, mas nunca muito na área de artes, de produção audiovisual.

Heitor: Deixa eu ver. Eu falei para você, (inint) [00:20:58], na oitava série eu já sabia que existia esse curso de audiovisual, então eu já tinha um interesse. Lá pela sétima, oitava série, antes de entrar na (Federal) já tinha essa coisa, eu já estava começando a buscar assistir mais filmes um pouco fora de circuito que geralmente adolescente assiste, tipo (Hollywood), (filme pipoca) [00:21:19]. Eu comecei a assistir mais um pouco, comecei a frequentar um pouco, na época era o (Belas Artes), que agora é o (Caixa) [00:21:25], era o... era (HSBC), enfim, (inint) [00:21:27] (Belas Artes). Mas (inint) [00:21:31] (sabia bem) [00:21:31], eu estava pensando em fazer (Arquitetura), porque meu pai fez (Arquitetura), meus 2 irmãos mais velhos fizeram (Arquitetura), eu pensava seriamente. Ou (Design) [00:21:43], ou (Artes Plásticas), que agora

se chama (Artes Visuais), ou (Audiovisual). Eu estava entre esses. Já sabia que ia ser humanas, não tinha nem cogitado, nunca cogitei (exatas) [00:21:56].

M1: Essa vivência que você teve na sétima série, você veio desenvolvendo uma técnica, não é? Porque eu vi que você tem um método de montagem de ideias, você tem até uma maneira de abordar a sua técnica, não é? E, por exemplo, o filme tem uma técnica sua lá, que tem muito a ver com os desenhos que você faz, aquela técnica que você faz, que eu não sei como te explicar. Mas eu percebi que tem alguma técnica que você produz um filme, que traz hoje os seus desenhos, as suas produções.

Heitor: Você falou isso, eu lembrei agora uma coisa que eu nem sei se eu mostrei para você, e se eu mostrei, não sei se (você) [00:22:59] lembra também, que eu cheguei a fazer uns (animatics) [00:23:01], sabe, (storyboard) [00:23:02] animado?

M1: Isso é o (storyboard) [00:23:03], os (inint) [00:23:04].

Heitor: Só que é engraçado, que é um pouco diferente. Ele virou quase um (inint) [00:23:09]. Deve ter no (Youtube) também. Se você assiste, a base é a mesma, mas eu fiz quase uma coisa... o roteiro que a gente filmou não está fiel. Então foi quase uma outra coisa, que eu aproveitei para fazer uma coisa que gostava, que era brincar de fazer uma animação, no caso uma animação mais tosca, que é só um (animatic) [00:23:34], que não tem aquela coisa de ter o movimento certinho, é só para mostrar algumas ideias.

M1: Sim, é só o (storyboard) [00:23:39] mesmo, não é?

Heitor: É, algumas ideias, tipo de cena, enquadramento, sequência....

M1: ...é, o enquadramento menor, maior...

Heitor: ...é, esse tipo de coisa. Aí já tinha algumas coisas lá, (execução) [00:23:48] de cadeira elétrica, o macaco, a faca, perseguindo (um a um) [00:23:53], então isso tudo tinha (naquilo) [00:23:55], que a história (não é isso) [00:23:56], ele vai se vingar de todo mundo que participou daquele momento, de todo o processo dele, a juíza que condenou, a pessoa... e (inint) [00:24:05] está lá, mas no fim eu fiz uma coisa mais engaçada, mas eu já tinha essa coisa. Então acho que isso que você mencionou dos quadrinhos, essa coisa que eu tenho que é essa ligação bem forte com a linguagem visual mesmo, de pensar muito por imagem mesmo. Então eu tenho uma coisa, por exemplo, o filme tem essa coisa de cinema mudo. E aí tinha essa coisa também das músicas, que eram mais eruditas, clássicas. Então, na verdade, está muito na imagem mesmo. Na época eu não tinha tanto (inint) [00:24:42] depois que eu (inint) [00:24:43].

M1: Então, isso é interessante, você vem buscando, você já tem essa vivência, aos 16, 15, 14 anos, eu acho. Você já tinha essa vivência.

Heitor: É, acho que é a coisa de desenhar, mesmo.

M1: De desenho mesmo. Essa questão do (storyboard) [00:24:58].

Heitor: Acho que isso tem muito a ver com a coisa do desenho. Tanto que todos os outros cursos também tinham relação com o desenho. (Arquitetura), (Design) e (Artes Visuais), porque eu e meus irmãos, todos desenhamos desde criança.

M1: Você tem o próprio site, não é?

Heitor: Sim.

M1: Você quer comentar alguma coisa do seu trabalho do site?

Heitor: Dos quadrinhos? Isso eu comecei a desenvolver depois. Mas eu sempre desenhei, e é engraçado, esse site que você está falando. É que tem o (Facebook), e tem no (Flickr), mas (em teoria) [00:25:33] é mais ou menos o mesmo, que são as tirinhas, que eu faço quadrinhos. Eu comecei a fazer isso em 2009, que foi meu primeiro ano de faculdade, lá na (ECA) [00:25:46]. Eu faço essas tirinhas, eu já tentei fazer histórias maiores, mas não consegui. Uma coisa que eu nunca transformei em uma coisa profissional, no sentido de publicar em algum veículo, como um jornal. Mas eu publiquei em alguns momentos com mais regularidade, outros com menos. Agora está um pouquinho parado. Mas já faz tempo, que 2009, 10, 11, 12, 13...

M1: ...é, 7 anos.

Heitor: 7 anos. Eu fui fazendo isso meio (hobby) [00:26:25], mas também era uma necessidade de manter desenhando, então eu fui desenvolvendo. Eu desenho com a (tablet) [00:26:32]. Então ao mesmo tempo que era desenvolvimento do desenho, do estilo do desenho, era uma coisa mais natural, de expressar alguma coisa. E é engraçado que eu vi depois, eu fui pegando, revirando coisas que eu fui guardando de desenhos antigos, eu vi que de criança eu já fazia gibi, de pegar, grampear e fazer história em quadrinhos, desde criança. E na oitava série tinha essa coisa de sempre que um exercício da escola dava uma brecha, colocar desenho no meio. Então o exercício de Português da oitava série eu tinha feito um jornalzinho, e tinha colocado a última página como uma página de tirinhas, esse tipo de coisa. Acho que isso tudo, com essa coisa que você falou da técnica, que acho que tem a ver com esse pensamento visual, de conseguir contar principalmente pelas imagens, não precisar... no caso tem, (no balão) [00:27:28], na (inint) [00:27:29] (de texto) [00:27:29], mas tentar ao máximo possível contar a história com as imagens mesmo. Que é isso que tem em comum, por mais que sejam coisas que você olhe e sejam diferentes, uma é uma tirinha, com (personagem) [00:27:42] (inint)

[00:27:43] diferente, tem os curtas, o do homem macaco, e os outros curtas da faculdade que eu fui vendo, eu percebi. Isso é uma coisa boa da faculdade, de ir percebendo, conforme você vai criando umas coisas mais... que antes você pode ir fazendo coisas para o curso, e não para o mercado. (Você ver) [00:28:03] as coisas mais autorais e tentar identificar o que tem em comum, mesmo cada uma sendo uma coisa vai ter algum em comum.

M1: Bom, a gente entrou m pouquinho agora na mediação e produção. Você até já comentou alguma coisa, mas poderia comentar, na sua época, qual era a maior dificuldade das atividades que eram desenvolvidas nessa época? Você já começou a falar um pouquinho da relação dos seus colegas. Mas só para lembrar, o que tinha maior dificuldade essa época, de produzir, no caso? Você até comentou sobre as colegas, não é?

Heitor: É, tinha um pouco isso. Eu comentei disso que eu lembrei que tinha uns momentos que já estava mais ou menos definida a história, mas a gente não tinha muita intimidade, e eu lembro que em alguns momentos, por mais que a gente já tivesse o geral, era tudo meio feito na hora. A gente sabia, “nessa cena o macaco vai matar você”, mas a gente não sabia onde ia ser, nem como, nem como a gente eia filmar. Mas a gente ficava lá umas horas discutindo. E uma coisa que tentei lembrar também, que eu não consegui, era se a gente usava os horários de aula para filmar. Isso eu não lembro. Eu lembro que a gente usou muito o horário fora de aula.

M1: Sim, usavam as aulas para filmagem.

Heitor: Então a gente usou as 2 coisas. O que eu tenho certeza é que a gente usou também o horário de fora, que eu lembro uns dias que a gente usou umas outas manhãs. Tinha um pouco isso, que de vez em quando, que no fim das contas o filme era mais meu e do (Samuel) do que delas, porque foi uma ideia que surgiu mais quando estavam eu e ele, o (inint) [00:30:01] que é amigo nosso, e uma das meninas só, pelo que eu me lembre.

M1: É a baixinha, né?

Heitor: Não, acho que era a outra, a (Laíne) [00:30:07], acho. Eu não tenho certeza, não sei (inint) [00:30:11]. Mas tinha isso de, ao mesmo tempo eu não sabia muito como fazer, e por alguma razão a gente nem conversa o tempo todo fora do momento de aula não conversava muito com elas. Pelo que eu me lembre elas nem sabiam muito bem aonde eu queria chegar, e também, eu era novo, adolescente, não...

M1: ...(inint) [00:30:43]...

Heitor: ...é, eu lembro que eu tinha claro, para mim, que o filme não era para ser essa coisa meio (trash) [00:30:50], com humor, que acaba sendo engraçado, que nem você falou...

M1: ...não, tem coisas sérias, pela ideia do roteiro, e tem coisas engraçadas que parece meio engraçado, e ao mesmo tempo meio triste. É uma técnica própria sua. (inint) [00:31:10] interessante.

Heitor: Mas eu lembro que uma das dificuldades foi isso, de quando elas davam umas ideias que era totalmente fora daquilo que a gente estava pensando. Sei lá, o final tem que ser engraçado, ele tira a máscara, não sei.

M1: Mas não foi assim.

Heitor: Não, eu lembro, mais ou menos, esse tipo de coisa. Isso mais na parte do grupo. Era uma coisa bem (inint) [00:31:33], aquela coisa de (todo mundo) [00:31:35] saber qual é o filme que está sendo feito. Então isso eu lembro que não tinha direito.

M1: Mas, por exemplo, hoje, no (ensino) [00:31:43], você acha esse tipo de metodologia mais democrático, o professor dá mais liberdade ao aluno, você acha que traz dificuldade da relação?

Heitor: Tem um ponto, tem a coisa boa de (todo mundo) [00:32:02] pode escolher, uma coisa que tiver interesse, que nem eu falei para você, do (inint) [00:32:06], o (Tiago), posso até passar o contato dele, que ele escolheu... eu lembro que ele já falava que tinha esse interesse em jornalismo esportivo, e eu sei que ele fez (Jornalismo), quase certeza que ele foi esportivo. Mas aí tem isso, de naquela época já (inint) [00:32:23] uma coisa do interesse dele. Você perguntou, também, não lembro, como a gente chegou no curta, mas era evidente que a gente já tinha interesse, dessa coisa da ficção...

M1: ...e não só também a proposta da rádio que vocês fizeram. É como você falou, era o mesmo grupo. Então vocês vêm desenvolvendo uma certa relação. Porque você se relacionar com outra pessoa num grupo, sempre tem uns embates.

Heitor: Sim, isso até na faculdade, no mercado.

M1: No trabalho, sim, tem uma relação muito de interesses, não é?

Heitor: Sim. Calma aí, deixa eu só ver. Mas disso que você falou, a gente estava falando da coisa que por um lado é bom, que é tudo isso de dar liberdade, ao mesmo tempo tem uma coisa que eu lembro que... eu lembro e não lembro, você tinha liberdade... eu não consigo lembrar se houve alguma orientação da sua parte mesmo, como professor, para cada grupo, a partir do momento que eles já escolheram. Então tinha lá o grupo que fez o programa de culinária, o que fez o de (investigação) [00:33:49], o de jornalismo esportivo e o nosso. Não lembro se teve uma coisa de... ele dava umas dicas específicas para cada grupo.

M1: Lembra que eu te falei, na verdade, esse projeto foi criando uma relação. Porque ao mesmo tempo que eu tinha conhecimento, vocês também tinham conhecimento. Então ali foi uma troca. Então a ideia principal ali era fazer a construção de um roteiro. O roteiro era livre, lembra, que você acabou de falar? Então essa relação professor e aluno é uma dialógica) [00:34:24], então tem uma certa liberdade de você fazer a pesquisa. Porque muitas vezes o professor também interfere no pensamento. Porque você tem um pensamento claro do seu projeto. Jamais interferir na ideia sua. É isso que muitas vezes os professores fazem, de, “ah não, tem que ser assim, esse aqui e mais bonito que esse”, é isso que eu estou querendo comentar com você nessa mediação da sala de aula. Porque hoje, não sei como é na faculdade, mas tem professor que fala, “isso aqui está uma droga”. Na relação de um iniciante, na minha opinião, a gente jamais pode interferir em um projeto de criação.

Heitor: Então, acho que é um ponto bem delicado, que eu concordo, mas eu também tenho um (inint) [00:35:26] que tem isso que você falou de não interferir demais e decidir pelo aluno. Mas acho que ao mesmo tem que ter (algo) [00:35:37], como você falou, te isso de ser o diálogo. Eu comentei, que eu acho que isso é o lado bom, você tem uma grande Liberdade, mas acho que mesmo assim tem algum jeito...

M1: ...uma direção.

Heitor: É. acho que tem meios de conseguir direcionar sem você decidir as coisas. Por exemplo, eu fiquei pensando, vamos supor, o programa de culinária. A partir do momento que elas já escolheram, se poderia dar uma orientação não de decisões específicas, mas uma coisa de, “então assista a uns programas de culinária para ver que existe um roteiro também”, todos os programas de (TV) tem um roteiro.

M1: Você lembra uma técnica, que eu falei, “existe uma técnica chamada (travelling) [00:36:25]”, aí qual a sua ideia que você deu ainda para fazer o (travelling) [00:36:29], você lembra? Você pegou um carrinho, você lembra disso?

Heitor: Eu lembro do carrinho.

M1: O carrinho de supermercado, aí você fez, naquela hora que ele sai correndo você pôs a mão, a gente filmou. Então aquela técnica foi original sua. Então, como é que falei, existe o (travelling) [00:36:54]. Agora, como foi feito o (travelling) [00:36:56], você foi bem original naquele momento de fazer aquela, que foi (formidável) [00:37:03], eu achei que aquela cena lá foi bem original também, na questão da criação.

Heitor: Sim. É mais nesse sentido. Acho que era talvez mais isso de indicações, tem um pouco isso de técnica, de mostrar que existem essas coisas, mas eu estava pensando mais numa coisa mais geral de lembrar que o roteiro é muito importante, e que dá para planejar.

M1: Eu vou te falar, porque nessa época, em 2005, 2004, eu estava começando também. Então basicamente a leitura que eu fazia também era mais ou menos de amador. Como era um projeto, hoje a gente tem uma visão maior. Eu entendo o que você fala. Mas a liberdade de criação é importantíssima, não sei o que você acha.

Heitor: Eu acho também.

M1: Porque hoje a maioria dos professores têm essa questão de (corte) [00:38:10], não sei na faculdade sua. Mas essa questão de cortar a ideia, porque é a ideia original sua. Naquele momento do (travelling) [00:38:21], esse foi um grande exemplo original de vocês, de fazer com um carrinho de supermercado. Foi bem original.

Heitor: A coisa da improvisação, porque não tem todo o aparato (técnico) [00:38:38]

M1: Bom, eu estou terminando. Basicamente a gente está no final aqui. Então nós estamos na parte da educação audiovisual. Qual, então, a importância da sua formação, na sua formação atual agora, para que (ocorrendo) [00:38:58] essa educação que você teve aí, desses caminhos que você (inint) [00:39:02].

Heitor: Do próprio (curso) [00:39:04] que eu...

M1: ...do próprio curso. Porque a gente sabe que eu, por exemplo, dou aula no ensino médio. Então qual a importância desse projeto, dessa aula, dessa educação audiovisual nas escolas hoje, na sua opinião? Por exemplo, se você vai ser um professor de audiovisual, não sei como é que você vai percorrer. Mas se você fosse ser um professor dentro dessa técnica. Qual que era, dentro desse momento, a importância desse ensino?

Heitor: Acho que tem 2 coisas, tem o que influenciou em mim, disso que você falou. O que eu posso falar, pelo menos para mim, e acho que faltou falar (inint) [00:40:03] também, no caso ele influenciou, acho que é isso de mostrar uma coisa diferente, na própria escola, por mais básico que seja. Eu lembro que também tinha uma coisa que não tinha muito equipamento, isso que você falou.

M1: Sim, lá não tinha.

Heitor: De câmera de vídeo, mas isso de (mostrar) [00:40:29]...

M1: ...a câmera que foi a sua mesmo, não é?

Heitor: É. Eu lembro que (inint) [00:40:32]...

M1: ...eu sei que a sua câmera na época era muito boa.

Heitor: Eu lembro que era uma de fita magnética. Mas acho que para além... mesmo sendo precário, a gente não tinha muita coisa, a escola não tinha muita coisa, mas isso que foi importante para a gente de apresentar essa coisa da linguagem audiovisual, do rádio, do vídeo, e tal. Acho que a escola, de modo geral, fica muito presa nesses formatos de avaliação, de escrita. Então você meio que só faz, até quando tem seminário, que é oral, mas essa coisa muito do texto. Acho que é legal isso de apresentar como uma grande possibilidade e de experimentar outras linguagens, como curta metragem, jornalismo, programa de culinária, e isso vai estimular outras maneiras de pensar. Mesmo sendo uma coisa, por mais básico que seja, só de apresentar é uma coisa que, não sei, para a gente não sei, mas (inint) [00:41:57] como aluno a (Federal) mesmo foi isso. Foi um semestre, (quase metade) [00:42:03], eu lembro (inint) [00:42:04] essa parte de vídeo, que mais marcou. Mas, que nem eu falei, depois eu fiz os outros vídeos, (inint) [00:42:11] de Biologia...

M1: ...mas uma coisa que eu acho, (Heitor), que o origami também te influenciou muito.

Heitor: Mas acho que também já fazia um pouco.

M1: Então, mas a questão do desenho. Que ainda você tem essa técnica, de um (storyboard) [00:42:28]. E eu acho que o projeto caiu muito na ideia da sua formação hoje. Não sei, na minha opinião. Eu sou de fora, você que...

Heitor: ...mas é isso sim de...

M1: ...até a sua própria origem também.

Heitor: Sim. Mas eu acho que é isso, a coisa de experimentar mesmo. É uma coisa que marcou bastante porque quem pôs a mão na massa ali.

M1: Fazer, mesmo, né?

Heitor: É, mas eu acho bastante isso, mesmo independente dos equipamentos e tudo, só de ter o contato ali a gente descobriu um jeito e comunicar algo, que não era só simplesmente escrever uma redação, que você fez desde a quarta série. Então a gente descobriu uma possibilidade e via que aquilo faz sentido e instiga a ponto de depois eu procurar fazer mais. Acho que isso para mim foi bem importante. E a outra coisa era do ensino hoje em dia, eu não sei como é que está a (Federal) hoje em dia.

M1: Por exemplo, você vai fazer um estágio, não é? Como é o seu estágio que você pretende fazer?

Heitor: Aí você me pegou. Tem uma coisa, você vai até achar estranho, que eu não sei se eu vou seguir na parte mais prática de audiovisual. Eu tentei, na faculdade eu fiz ênfase em fotografia e roteiro. Aí fotografia, por mais (inint) [00:44:38] tudo que eu faço tem essa coisa

da imagem, e eu gostar de operar câmera, mas uma coisa que eu não tenho interesse profissionalmente, roteiro eu gosto muito, mas eu gosto muito de criar umas histórias próprias minhas. E até onde eu sei...

M1: ...a sua ideia é roteiro, não é? Você é um roteirista.

Heitor: A mesma coisa, ao mesmo tempo, muito autoral. E as pessoas que eu conheço, que trabalham com roteiro, não que não tenham lado autoral, mas muitas vezes é uma coisa meio de produtora, que tem aquelas equipes grandes de roteiro, (para) [00:45:10] fazer publicidade, séries. (inint) [00:45:12] diferentes, assim. Então na verdade eu gosto muito mais da parte que eu desenvolvo nos quadrinhos, que é uma coisa totalmente pessoal do que essa coisa. Então eu mesmo conheço muito pouco, tem até uma pergunta que você fala de como está o mercado, e tudo.

M1: Que é a última questão, que a gente...

Heitor: ...então, mas na verdade eu sei pouco, porque eu tive pouca experiência mesmo. Eu cheguei a ficar num estúdio de atuação, de atores, como roteirista, mas essa coisa que eu conheço. Por mais que eu não tenha trabalhado, mas que eu sei mais ou menos como funciona isso, não me atrai muito essa coisa desse trabalho com uma equipe grande de roteiro, é uma dinâmica totalmente diferente. Mas pensando na coisa do ensino da escola...

M1: ...se você fosse partir para a educação, lógico que não é o seu objetivo. Mas até para você dar uma mensagem em relação a isso. Porque a maioria dos professores hoje estão buscando essas alternativas. Tem vários exemplos que depois eu posso até comentar. Tem professor de Física, de Química, Biologia, estão focando o audiovisual nas salas de aula como produção de vídeos mesmo.

Heitor: Mas ainda na própria (área) [00:46:38]?

M1: Na própria aula. Como você falou, eles não estão só se preocupando com a linguagem escrita e falada, mas com o próprio audiovisual, que é uma linguagem com um componente diferente dos anteriores.

Heitor: Então, tem várias coisas. Só voltando, se fosse pensar numa coisa mais próximo do que você faz, que é focar não só como... não é um professor de biologia ensinando com o objetivo de facilitar (inint) [00:47:22], mas ensinar a linguagem visual para apresentar o básico (inint) [00:47:25] introduzir. Eu acho que tem uma coisa que eu não sei como está agora, que era precária a coisa do equipamento, que prejudica, mas é uma parte, mas é secundário. Mas só comentando que tem, sim, um fator, que é importante ter o mínimo hoje em dia. É importante

ter o computador, que para filmar é tudo no formato digital, principalmente (com baixa) [00:47:53]...

M1: ...e hoje tem câmeras...

Heitor: ...é, dá para filmar com o celular, têm câmeras baratas, tem câmeras que tem...

M1: ...não era diferente da nossa época, que era muito mais difícil, (inint) [00:48:03], e as coisas eram muito caras. Só vinham do (Japão) aquelas filmadoras (DV) [00:48:09], lembra? De coisa que eram caras.

Heitor: Sim, e também tem isso. Acho que tem isso tem uma (facilidade) [00:48:18] grande, dá para fazer com o celular, sim. Só (inint) [00:48:22], mas dá para fazer sim. Então tem isso que mudou bastante. Tem muito mais (coisa de) [00:48:27] equipamento, mas acho que é importante ter o mínimo que eu lembro que tinha pouco. Mas acho que mais do que isso, acho que é a coisa de, pensando assim, do ensino, se eu fosse ensina, é a coisa de lembrar que mais do que ter toda essa parte de equipamentos é passar alguma coisa. Então tem a ver com isso que você falou, de que as pessoas estão usando como suporte, porque eles querem passar algo. O professor de Biologia passa, sei lá, trecho de uma série, tem coisas 3D, que dá para fazer animações de coisas microscópicas e etc. Mas acho que é a coisa de mostrar para os alunos que existe tudo isso, isso tudo é só uma ferramenta na verdade. De você, de alguma maneira, passar isso de que é uma coisa muito poderosa para dizer algo. Então, por exemplo, conheço muita gente que ajudou nas escolas nas ocupações. Então, para c ver como é uma ferramenta forte. Tinha vídeos de tutoriais, vídeos que ensinavam as pessoas como fazer vídeos nas ocupações. Era o próprio vídeo mostrando...

M1: ...o próprio vídeo detém essa...

Heitor: ...sim. Então acho que (teria) [00:49:57] coisas para adolescentes, feitas (para os adolescentes) [00:49:59]. É isso. É uma ferramenta bem forte mesmo. Acho que é isso de mostrar, não só (inint) [00:50:12], no caso da ocupação, mas mostrar qualquer outra coisa. No nosso caso era só contar uma história, no outro caso era aprender minimamente como funciona o jornalismo esportivo. Acho que é mais do que... tendo um mínimo de ferramentas, alguns computadores para conseguir montar, mexer no som, etcetera, a gente conseguir filmar, é isso, de mostrar. Está bem, a gente tem isso. Mas a gente pode contar algo e lembrar disso. É importante ter alguma coisa para contar.

M1: Para a gente terminar, (Heitor), basicamente você já falou alguma coisa, mas em relação ao perfil que você pode atuar nesse mercado educacional, pedagógico nas escolas. Você já

comentou alguma coisa, mas o que você pode acrescentar mais? Qual o perfil que esse profissional tem que chegar? Você já falou alguma coisa, já começou a falar, não é?

Heitor: Não sei, eu tinha pensado uma coisa que, (inint) [00:51:40] eu nem sabia disso que você tinha falado do (dialógico) [00:51:43], mas uma coisa que eu acredito bastante. Não é só porque você falou, eu realmente tinha pensando nisso antes, quando (inint) [00:51:54], que era isso de ao máximo (inint) [00:52:01] dando essa ferramenta, dando esse (mínimo aparato) [00:52:05] técnico, e as mínimas orientações básicas. Mas é isso de conseguir tirar isso dos próprios alunos. Que nem você falou bastante isso da minha experiência própria. Eu sempre tinha esse gosto pelo desenho, pela comunicação mais visual. Então de uma maneira conseguir estimular os alunos. Claro que é difícil, uma turma grande, mas de alguma maneira conseguir chegar a isso e estimular os alunos por meio do diálogo. Uma coisa que eu ouvi bastante, voltando à coisa da ocupação, eu vi bastante gente comentando surpresa uma coisa de como isso... teve, sim, pessoas que foram lá, pessoas mais velhas, universitários, professores, tal, que apoiaram, e de alguma maneira deram uma orientação, foram... enfim, como pessoas com mais vivência de movimento estudantil, principalmente universitários, mas ao mesmo tempo houve uma surpresa, que eu lembro que (você me disse) [00:53:15], até (inint) [00:53:16] comentando pessoas que foram lá, de o quanto os próprios estudantes já tem muita coisa, e você às vezes... acho que, talvez você não espere mesmo (inint) [00:53:25], porque você pensa, “ah, ele só tem 15 anos, 16, 17, enfim. Mas na verdade tem muita coisa já, ao mesmo tempo.

M1: Mas, por exemplo, hoje o adolescente sabe muito mais do que na nossa época. Porque hoje basicamente a internet, o vídeo viral, ele tem uma... as câmeras hoje estão muito avançadas. Então o profissional que está entrando agora na sala de aula tem que ter essa visão de tecnologia, de modo de ensinar, enfim, essa é uma concepção atual. Eu não sei como as escolas, universidades, estão aplicando isso. Com o teu caso, lá na universidade, o que tem essa visão, de se formar um profissional na área de audiovisual?

Heitor: Bom, falando do meu curso da (ECA) [00:54:25], eu acho que ela... o curso se chama (Audiovisual) [00:54:30], mas na verdade ele juntou. Em (2000) [00:54:37] era o curso de (Rádio e TV) e o de (Cinema). A (ECA) [00:54:39] (junto na) [00:54:39] (Audiovisual). Mas na verdade a parte de (Rádio e TV), para a gente, morreu. Tem 1 ou 2 disciplinas de rádio, mudou já a grade. Talvez tenha só uma agora, e de (TV) tem pouquíssimas, e o curso na verdade poderia se chamar (Cinema) tranquilamente, que o curso é de cinema, na verdade. (inint) [00:54:57] de cinema. E ele é dividido, ele tem as (bases) [00:55:06] obrigatórias e as optativas. Da parte obrigatória mesmo, eu não fiz nada de (TV) nem de rádio, como disciplina

mesmo. Eu cheguei a participar ajudando nos projetos, mais informalmente, mas eu acho que o curso mesmo é bastante voltado para a parte de teoria e para a prática de curta metragem. O principal é isso.

M1: É documentário...

Heitor: ...é. Tem documentário, ficção. Mas ele acaba pesando um pouco mais para a ficção, até pelo corpo do...

M1: ...(da ideia) [00:55:46].

Heitor: (inint) [00:55:47] professores, mas isso das novas tecnologias, eu acho que é uma coisa que não chegou ainda forte lá. Por exemplo, tem um professor lá, que não sei se você conhece, se chama (Gilson), que dá umas disciplinas, mas que não interessa muito os alunos. Ao mesmo tempo, para a faculdade não tem muita coisa de pensar os vídeos da internet, ou de formatos diferente para além do formato de curta ou televisivo, mesmo que seja pouco. A gente tem umas coisas já de séries, mas está começando a crescer ainda, mas na faculdade chegou (pouco) [00:56:26] ainda, mas ao mesmo tempo (inint) [00:56:28] ainda está bem próximo. Mas tem muita coisa. Por exemplo, esse professor (Gilson) quer dar uma de videogame. Não sei se ele já ofereceu, mas é uma possibilidade muito grande. Tem muita gente...

M1: ...está muito atual, não é?

Heitor: É, até porque tem...

M1: ...(um mercado) [00:56:42]...

Heitor: ...(inint) [00:56:43], tem celular, etcetera, mas tem pouca procura. E a própria coisa da internet a gente discute muito pouco. Então o curso é meio de cinema ainda. Acho que o que chegou mais tecnologia, mais aproveitando as coisas para isso. Então dá para fazer também uma web série, dá para colocar curtas online, esse tipo de coisa. (inint) [00:57:07], não expandiu ainda. É uma coisa que na verdade cresceu muito em vários sentidos.

M1: Os seus teóricos, você pode se considerar mais (arte-educador) [00:57:18] do que (educador) [00:57:20]? Porque você falou que hoje não tem tanto rádio e (TV), (que está) [00:57:27] na área de comunicação. E o que eu vejo que (você) [00:57:31] está mais nessa área da arte audiovisual mesmo, da (arte-educação) [00:57:35] mesmo. Na sua concepção, o que você está hoje?

Heitor: (inint) [00:57:43] mais próximo (do arte-comunicação) [00:57:45], mesmo eu nunca tendo pensado nesse termo.

M1: Mas os seus teóricos, o que você busca mais? Com quem você dialoga mais?

Heitor: Eu gosto bastante dos professores de crítica, tem um (em especial) [00:58:00] que se chama (Rubens Machado), a parte de teoria é bem boa. Tem professor de estética, tem o próprio (Ismail) [00:58:13], só que ele é do mestrado e doutorado. Tem bastante coisa voltada para estudar a história do audiovisual. A gente vê bastante filmes e tal. Mas uma área que eu tenho interesse é a parte de crítica, de escrever mesmo, e teoria do cinema. Então por isso eu acho que está mais próximo da (arte-comunicação) [00:58:41]. Mas eu não sei se essa é a melhor definição.

M1: Porque a (educomunicação) [00:58:48] está mais para a (área da) [00:58:50] comunicação mesmo. Que eu entendo que a (ECA) [00:58:55] saiu fora da (educomunicação) [00:58:57] e está mais para os cursos da (arte-educação) [00:59:00] mesmo.

Heitor: Tem um curso novo lá, que chama (Educomunicação) [00:59:03]. Mas ele não deve ter nem 5 anos. Eu não sei como ele é. É a única coisa que eu sei. Eu (perdi) [00:59:16] alguma coisa? Você está falando da (inint) [00:59:17]...

M1: ...não, da questão da... bom, eu acho que deu para... eu só queria de você, só para terminar, que você deixasse alguma mensagem em relação a esses professores que pretendem um dia chegar e entrar, lógico, que você teve, (desde o) [00:59:38] seu percurso, da sala de aula, o que você poderia dar de mensagem para um professor de artes audiovisuais da sala de aula? Só para a gente terminar a nossa entrevista.

Heitor: Acho que (bastante) [00:59:51] eu já falei, na verdade.

M1: É, você já falou (inint) [00:59:53].

Heitor: Acho que é isso, que isso, como você tocou, isso de que hoje em dia tem sempre aquela coisa, os jovens já saem mais do que os mais velhos, todas essas tecnologias novas, é muito comum isso. Mas ao mesmo tempo que tem isso, são mil possibilidades, está crescendo, (inint) [01:00:17], a gente até conversa na faculdade, (sei lá) [01:00:23], o cinema vai morrer, sabe, chega a esse tipo de coisa. Porque está (inint) [01:00:26] tudo. Tem (Netflix) [01:00:27], tem tudo (on demand) [01:00:29], tem (tablete) [01:00:30], etcetera, até a própria (TV) a cabo está ficando uma coisa obsoleta em alguns sentidos. Então tem mil possibilidades, uma coisa totalmente caótica, tanto em termos de configuração da linguagem, para onde vai caminhar o que a gente tem de, sabe, por consumir esses formatos, mas a própria coisa de conseguir dominar também, tem muitas opções de câmera, de tudo, tem tudo isso, mas ao mesmo tempo acho que isso pode ser uma armadilha. E é uma coisa que eu já tinha falado, ainda tem que tocar na questão de, para os alunos, de que isso é só a ferramenta mesmo (inint) [01:01:16].

M1: sabe por que? Eu vejo muito, (Heitor), o vídeo viral. Hoje qualquer adolescente de 9, 12 anos está fazendo um vídeo. Isso é uma febre. Então isso é uma coisa que os profissionais que devem chamar a atenção.

Heitor: Sim, acho que é uma coisa, talvez, até de alertar mesmo. Não sei se é a melhor palavra, mas acho que você sabe que é, que é mostrar que você pode fazer muitas coisas para o bem e para o mal. Você pode expor muito alguém com um vídeo, você grava um vídeo besta de algum colega na escola. Acho que é isso de mostrar como é (poderoso mesmo) [01:02:00], além do vídeo e da divulgação online, ao mesmo tempo que você pode conseguir usar a seu favor, você vai estar na escola, você usa como uma proteção contra, sei lá, a polícia. Às vezes você tem que tomar cuidado para não expor demais uma pessoa. Então tem tudo isso. Mas tem que estar... e mais de mostrar isso, é a ferramenta, e mostrar o que dá para fazer com isso. Mas enfim, já divagando um pouco, você falou do vídeo. Teve uma aula... então, estou comentando só como uma curiosidade. Nem foi uma coisa (muito) [01:02:50] boa, na verdade, mas tem um professor lá do nosso curso, que teve uma aula que ele começou a levantar essa questão dos vídeos virais, e ele falou que estava lendo livros para tentar entender, como é possível isso que você falou, que uma criança grava um vídeo, e de repente explode, e a gente aqui fazendo...

M1: ...um baita trabalho...

Heitor: ...é. A gente passa (inint) [01:03:20] fazendo um curta e nem mil pessoas assistem, como pode? E aí fala, “mas eu fiquei lendo, e a conclusão que eu cheguei é que é realmente uma coisa inexplicável”. Ou seja, ele passou um tempão estudando, lendo, e viu que era uma coisa inexplicável em muitos sentidos. Tem vídeos que querem chegar nesse ponto de fazer viral, mas foi uma coisa já pensada, e a pessoa que foi espontânea (inint) [01:03:45]...

M1: ...e a própria técnica, o modo de você fazer o argumento, a técnica da filmagem, qual o ângulo, enfim, o objetivo dos roteiros. Então é complicado, porque ali não tem, eu imagino, (Heitor), no começo das nossas aulas, que ali era meio improvisado mesmo. Aquilo era uma coisa... lógico que não é um improviso, que tem agora até profissionais por detrás. Você sabe que existem profissionais técnicos que estão por detrás desses. E tem vários artigos que falam sobre isso. Tem gente por detrás, roteiristas, técnicos, que trabalham com esse (marketing) [01:04:34], a crítica do (marketing) [01:04:36].

Heitor: Sim. Mas tem isso, aí já não pensando tanto nesses vídeos virais, nessas coisas curtas, mas pensando mais em vídeos atuais, em curtas, mais (o que) [01:04:56] a gente faz em faculdade, acho que a gente acaba indo muito para essa parte técnica. Então nosso curso estuda muito isso. Estuda bastante como analisar os filmes, as teorias, e ao mesmo tempo muito como

dominar a câmera, como iluminar correto, como captar o som corretamente, e acaba não tendo toda a parte que seria...

M1: ...vamos imaginar o seguinte, (O Homem com a Câmera na Mão), lá, o (Vertov), como é que ele fez os filmes? Ele também saiu com a câmera na mão. (Vamos imaginar o) [01:05:29] (Vertov), em 1930, 33. Ele foi no improviso ali. Ainda mais aquela questão, tinha um roteiro? Eu acredito que não tinha.

Heitor: Eu acho que alguma coisa tinha, sim.

M1: Eu não acredito que tinha um roteiro, porque ele fez toda uma questão da montagem, que é um dos percursores da montagem, e daí a gente pode pensar que a gente tem essa evolução. Mas é isso aí. A questão é que cada época vai ter o seu vídeo viral. Pode ser que era um viral dele lá. Que ali foi uma evolução da técnica do (Vertov).

Heitor: Sim.

M1: Então, (Heitor), agradeço, cara, não tenho palavras, por ajudar nossa pesquisa, mas...

Heitor: ...espero que ajude. M1: Não, valeu. [01:06:29]

ANEXO E – DEPOIMENTO DE ALUNO DO IFSP

02. Aluno Luiz do IFSP 2008 18 de dezembro de 2015

PARTICIPANTES

Vozes masculinas identificadas: M1 Ricardo Stefanelli

Luiz

TEMPO DE GRAVAÇÃO

41 minutos e 54 segundos

[00:00:01]

M1: Eu só vou fazer uma introdução aqui. Então, a proposta dessa pesquisa é estudar a metodologia do ensino de audiovisual, que é um exercício da docência pra uma mediação metodológica para uma produção de audiovisual da sala de aula. Como você participou desse projeto na época, que você vai contar para nós, então a primeira parte nós vamos dividir um histórico, como que foi essa vivência sua. Então, eu vou fazer algumas perguntas, não é pergunta, e sim um diálogo que a gente vai fazer, e conforme você for respondendo a gente coloca outras questões. Então, como de costume eu vou perguntar para você o seu nome completo e o local que você nasceu, e como que foi a sua trajetória na época que você participou da (Federal). Tudo bem?

Luiz: Está bom. Eh, meu nome é (Luiz Fernando Valente Roverã), eu sou de (São Paulo), e eu participei desse projeto em 2008, estava no segundo ano do ensino médio, e era um projeto voltado especificamente pra Cinema. Se eu não me engano a gente fez 2 projetos no ano, um longa, que parece uma adaptação do (Metrópolis) do (Fritz Lang), e teve um curta que a gente fez que era um trabalho autoral. Nesse projeto, no (Ctópolis) [00:01:46] eu fiquei encarregado da área de trilha sonora, em que eu selecionei músicas que iriam tocar durante o filme, músicas de outros artistas, mas a gente também gravou coisas lá escola mesmo. E no curta que a gente elaborou eu me encarreguei de fazer roteiro, se não me engano, e som, acho que foi isso.

M1: E você era o roteirista de áudio e também escreveu a música mesmo, a trilha sonora, não é?

Luiz: Isso. Exatamente. Porque ela tinha uma parte que era de outros artistas, da música de outros artistas, não era uma trilha original, mas tinha um tema que a gente escreveu que era puxado para o lado de um rock progressivo, alguma coisa assim.

M1: Isso. Legal, bom, então, a sua época foi em 2008, não é? Você poderia falar um pouquinho também desse papel da escola, como se insere a sua história no papel da escola? Como é que surgiu a sua formação, porque você é música também, não é?

Luiz: É.

M1: Então, como é que você insere nessa vivência histórica dentro da escola que você teve?

Luiz: Professor, você pode repetir, é que cortou o áudio aqui.

M1: A ideia é o seguinte, como é que você insere nessa vivência histórica no papel da escola, na sua vivência, porque você é músico, não é?

Luiz: Aham, sim.

M1: E como você insere nesse papel, nesse momento da sua história?

Luiz: Eu acho que no caso do projeto cinema, ele me deu uma dimensão de música que eu não tinha muito contato, que é o contato da música dramática, que hoje é uma das minhas linhas de pesquisa, uma das minhas linhas de trabalho. Eu era instrumentista, tocava desde os 12 anos, na (Federal) a gente fez o projeto do primeiro ano, mais especificamente no de cinema tive esse contato com a música dramática, tive um contato com um cinema de um repertório que eu não conhecia e futuramente fui me interessar, fui pesquisar. E foi muito bom até para ter mesmo uma dinâmica de grupo, para uma pessoa do ensino médio entender como que era a dinâmica de criação de uma produção audiovisual. Futuramente isso seria um interesse meu, tanto que eu pesquisei na área.

M1: Então, a ideia é exatamente essa. Por exemplo, qual faculdade você está fazendo atualmente, como que se relaciona dessa época para agora? Porque você escreveu alguns artigos que têm a ver com trilha sonora, com ideias de vídeo, não é? É muito interessante o trabalho que você faz porque é no momento profissional que você está. Você está fazendo um mestrado também na área, não é? Então, é mais ou menos essa história que relaciona com a escola e com você agora.

Luiz: Bom, eu me graduei em Música, licenciado em Música na (UNESP). Eu entrei em 2010 e formei em 2014, e aí ingressei no mestrado na (Unicamp) na área de música dramática associada ao audiovisual. Atualmente eu escrevo para sites que são relacionados à vídeo game, e pessoalmente eu desenvolvo muita produção textual de aspecto transmidiático mesmo. Então, eu falo de interatividade, e mesmo comparativos entre cinema e vídeo game. Então, esse contato com o audiovisual que eu tive lá atrás com certeza ele hoje me deu uma base e me trouxe ao interesse que talvez eu não teria aprofundado antes para desenvolver esse trabalho que eu desenvolvo hoje.

M1: Legal. Bom, agora o segundo momento, (Luiz), é sobre a metodologia do ensino. Dentro da vivência atual, como que as atividades foram desenvolvidas na sua época, como que foram as atividades do caso do filme? Como é que você se relacionou com os seus colegas, com o

professor, conviveu comigo? Como é que foram essas atividades que você percebeu durante essa metodologia que foi aplicada?

Luiz: Eu acho que primeiro a gente aprendeu o básico do que envolvia produzir o filme que a gente ia produzir. Que eu me lembre foi muito importante o lance da organização mesmo, de a gente se dividir em pequenos grupos onde cada um ia ter uma tarefa. Então, por exemplo, eu fiz Música, mas tinham mais 2 pessoas da Música comigo, se eu não me engano. E aí essa relação era muito mais forte entre esses pequenos grupos que atuavam em cada uma dessas áreas, então tinha uma equipe de edição de vídeo, tinha equipe dos atores mais importantes, que desempenhavam os papéis mais proeminentes do filme. E a nossa relação com você, professor, era mais de ter um auxílio mesmo técnico, de ter uma orientação de como fazer determinada coisa para direcionar a nossa criação da melhor maneira possível.

M1: Você acha que dentro dessa vivência existe uma certa liberdade do método, de vocês escolherem os temas? Você acha que teve uma liberdade de criação, de criatividade?

Luiz: Eu acho que foi uma criação coletiva dentro de um tema que foi proposto anteriormente. O que eu me lembro desse projeto é que nós assistimos a 2 filmes nas primeiras aulas, um foi o (Blade Runner), do (Ridley Scott), e o outro foi o (Metrópolis) original mesmo, do (Fritz Lang). E isso serviu como uma introdução ao cinema de ficção científica, e a partir disso veio a proposta, que veio de você, de fazer uma adaptação do (Metrópolis). E aí dentro desse tema que foi direcionado a gente teve uma liberdade de criação que era muito mais da conversa entre os grupos, entre a sala, com você, então acabou sendo uma liberdade em estabelecer diálogos mesmo para desenvolver o filme.

M1: Legal. E qual, então, a importância da valorização desse diálogo que você teve entre o professor e os alunos, os colegas, enfim, o próprio diálogo entre vocês, qual é a importância dessa valorização para você?

Luiz: Eu acho que a primeira coisa que é fundamental pensando no diálogo entre professor e aluno, e isso aí é uma coisa que é básica de qualquer curso de pedagogia, sou licenciado, não é? E a primeira coisa que a gente aprende é a respeitar o conhecimento do aluno.

M1: É verdade.

Luiz: O aluno tem uma vivência, tem uma história, principalmente no meio das Artes, a gente tem contato com arte o tempo todo, alguns mais, outros menos, mas o repertório varia muito, e o importante é saber valorizar cada aluno e cada aspecto que esse aluno trás da vivência dele pra sala de aula. Eu acho que o reforço desse diálogo entre professor e aluno é muito importante nesse sentido, porque não é uma coisa que é assim, o professor direcionando o

conteúdo, que é o professor jogando um conhecimento inquestionável para uma sala de alunos que não tem nada a contribuir, é uma via de 2 mãos. E entre nós mesmo esse diálogo funciona de uma forma semelhante, porque a gente acaba conhecendo o lado do nosso colega que, sei lá, gosta de cinema e a gente não sabia, ele conhece um filme que poderia dar uma ideia legal pra um take, pra uma música, não é? Eu lembro que trabalhei muito com um colega meu que tinha um gosto musical muito diferente do meu, porque eu gostava muito de heavy metal, gostava de rock progressivo, e ele tinha uma outra vivência, e algumas músicas que ele escolheu lá funcionavam muito melhor que a ideia de música que eu tinha para aquela cena, não é?

M1: Sim.

Luiz: Então, acho que essa é a importância desses diálogos dentro da sala de aula nesse tipo de ensino.

M1: Legal. Bom, a gente está entrando, então, exatamente em uma parte que é a mediação e a produção audiovisual que ocorreu naquela época, não é? Na sua opinião qual foi a maior dificuldade para o ensino do professor nas atividades da época? O que que você achou dentro dessa dificuldade? Você já comentou alguma coisa, mas qual foi a maior dificuldade para você em relação a essa mediação da produção audiovisual?

Luiz: Em relação ao professor?

M1: Isso. Professor e os próprios colegas, que você até já começou.

Luiz: Eu acho que primeiro a questão de organizar o trabalho é sempre uma etapa complicada, principalmente no ensino médio, que tem uma carga de gente que estuda para o vestibular, de gente que, sei lá, tem uma matéria que está devendo nota e precisa estudar. Então, às vezes o cara não estava tão interessado ali e a gente tinha que dar uma cutucada, você tinha que dar uma cutucada no cara para ele fazer alguma coisa, o que eu acho que é natural do sistema de ensino que a gente tem que é condicionado ao vestibular, etc, etc. E mesmo pelo lance da idade, 15, 16 anos, tem isso da afobação, de não parar muito pra pensar pra fazer uma coisa mais organizada. Então, acho que a grande dificuldade que se tinha era de deixar claras quais que eram as nossas metas, como que a gente ia chegar nessas metas, e direcionar o pessoal para esse sentido mesmo.

M1: Sabe por que, (Luiz)? Eu te falo. Porque vocês fizeram um filme mais ou menos de 50 minutos, não é?

Luiz: Sim.

M1: E basicamente toda a classe foi envolvida, e esse projeto foi muito significativo pra mim, porque foi uma turma coesa, o filme inclusive está disponível, viu?

Luiz: É, eu vi. Inclusive eu mandei para todo mundo.

M1: Legal. Já está disponível, eu coloquei pra vocês. Então, se você fizer uma leitura crítica nesse filme a gente vê a questão do profissionalismo de vocês, não é? Porque você produzir um vídeo como uma experiência própria já é complicado, mas fazer toda aquela filmagem e produção teve uma certa coerência de participação, não é?

Luiz: Sim.

M1: Então, eu queria que você comentasse exatamente essa mediação daquele momento, do momento da produção mesmo. Como que foi envolvendo os alunos e foram entendendo essa proposta? Lógico, o que você lembra, né?

Luiz: É, eu estou tentando lembrar de todo o processo, porque, como você disse, foi um filme de 50 minutos e eu acho que para muita gente foi um trabalho muito significativo mesmo. Na hora de você pensar, “puxa, não é todo mundo que pode contar aqui na escola que fez um filme de 50 minutos”.

M1: (Luiz), eu te falo. Você trabalha com trilha sonora, não é complicado?

Luiz: Sim, é.

M1: Pra você fazer, tem muito detalhe. E a gente fez durante um ano. Quer dizer, a gente fez 2 produções, não é?

Luiz: É, a gente fez durante 6 meses.

M1: 6 meses. Então, isso pra mim foi muito significativo, foi um grupo de estava com a proposta, não é?

Luiz: Sim. E eu acho que foi muito, parando assim para pensar em toda trajetória, é uma coisa que me lembra que a sala foi pegando gosto conforme o processo foi caminhando. E eu acho que uma das coisas que é importante, principalmente para uma sala de ensino médio, é começar a ver o resultado. E isso era muito legal. Por exemplo, eu lembro de uma cena que teve um moleque que subiu em um armário para fazer uma tomada aérea, acho que o (inint) [00:17:13], inclusive. Era legal ver, “poxa, que legal como ficou aqui de cima”, o moleque caiu da armário, a gente dava risada. No fim das contas eu via que a sala se envolvia muito começando a ver aquele projeto tomar forma, e é muito legal quando você para pra pensar que cada um tá fazendo uma parte dentro de algo que vai se tornar uma unidade. E eu acho que nesse processo a mediação pelo professor em deixar claro que cada pedacinho que cada um está gerando vai se transformar em algo legal, e era algo que a gente via nas filmagens, na música. Isso é muito bacana, e por isso que eu acho foi um trabalho que saiu daquele jeito legal, porque o tempo todo a gente tinha estímulo, a gente tinha estímulo de ver que a cena

estava ficando legal, tinha estímulo do cara falar, “pô, essa música aqui é legal, a gente pode colocar essa música”, ou, sei lá, o pessoal da edição de vídeo brincar com os efeitos do (Premiere), que é o contato que no fim das contas, sei lá, pouca gente tenha tido na escola antes. Eu mesmo nunca tinha tido contato com esse tipo de coisa.

M1: (Luiz), você tem contato com os seus colegas ainda dessa época?

Luiz: Tenho.

M1: Você tem alguém que ainda está envolvido com essa ideia de projeto de vídeo?

Luiz: De área audiovisual?

M1: Porque você foi um cara que partiu pra essa área, do audiovisual, não é?

Luiz: Sim, sempre fui pela música.

M1: Porque, como você falou, algumas pessoas se envolveram mais com essa relação. Mas, você tem algum contato com colegas dessa época que estão trabalhando com isso?

Luiz: Do projeto agora de cabeça eu não me recordo. Eu sei que algumas pessoas que eram dessa área foram para uma área de Letras.

M1: Isso.

Luiz: Possivelmente, não sei se trabalham com alguma coisa relacionada a audiovisual. Tem algumas pessoas da (Federal) que foram para audiovisual mas que não estavam no projeto. Agora de cabeça eu realmente não me recordo de gente que foi pra área de audiovisual.

M1: Se você lembrar, depois se você puder passar um contato, porque pra gente é importante a gente saber, conhecer. Por exemplo, eu fiz uma entrevista com o rapaz agora, e ele falou que da época dele, que era 2005, já encontrei 4 pessoas da sala dele que estão nessa área, não é?

Luiz: Sim.

M1: Mas, enfim, aí se você tiver algum contato depois você manda para mim, tá?

Luiz: Está bom.

M1: Bom, para você então, dentro dessa produção e mediação, você acha que houve uma democratização, uma colaboração entre as técnicas audiovisuais do grupo?

Luiz: Acho que sim. Creio que sim. Como eu disse, tinha muito diálogo dentro dessa produção, então você tinha uma questão de interdisciplinaridade mesmo, uma troca de experiências entre as partes componentes da equipe, e que eu me lembre tinha muita abertura sim pra ideias novas, ou até, por exemplo, pra improvisado de ator, tinha um cara lá que era mais engraçado, trazia uma ideia legal. E no fim das contas todo mundo se divertia, e até era mais fácil de filmar porque todo mundo dava risada, mas o filme era mudo, então dane-se, podia vazar risada à vontade, não é?

M1: Legal.

Luiz: Então, acho que sim, acho que teve um espaço democrático bem legal lá.

M1: Bom, então a gente está entrando no quarto item, que é a educação audiovisual. Quais foram os momentos mais importantes que você acha que foram realizados nessa tarefa na sua época? Os momentos mais importantes pra você ver que ocorreu esse tipo de educação audiovisual entre o grupo?

M1: Eu acho que isso ficava muito mais evidente nos momentos em que a espontaneidade extravasava na hora da produção. Então, na filmagem das cenas eu lembro que tinha muita coisa disso que eu disse do improviso, sabe, do improviso sair legal e a gente valorizar a gracinha que o cara fez, não levar pelo lado de ter sido uma gracinha, mas sim um improviso bacana. E acho que dentro do trabalho, depois da filmagem, da edição de vídeo e da edição de áudio a gente teve uma coisa muito importante que foi entrar em um campo exploratório mesmo da tecnologia, a gente trazer uma vivência, no meu caso musical, para uma edição de áudio, que era algo que eu nunca tinha feito antes, e ver como podia dialogar com esse conhecimento novo. Então, eu creio que nisso entra uma espontaneidade também de você descobrir uma coisa, um recurso que tem na tecnologia, você falar, “pô, que legal, vou usar isso aqui”. Acho que foram nesses momentos assim que foram bem importantes pra essa tarefa.

M1: Bom, dentro do que você comentou, qual então a importância da sua formação da sua carreira atual que ocorreu na sua época? Qual é a importância que você traz pra sua formação, da sua educação que você teve nessa época?

Luiz: Eu acho que primeiro a introdução ao cinema que eu não conhecia. Eu, como a maioria dos meninos e das meninas da minha idade, naquela época não tinha aquela vivência de cinema, de ir em um cinema e assistir um blockbuster hollywoodiano e me divertir, ou assistir uns filmes trash que eu gostava com uns amigos, mas eu sequer tinha ouvido falar de (Metrópolis), que é uma obra importantíssima que qualquer pessoa que goste de cinema algum momento barra em (Fritz Lang), não é? E o próprio (Blade Runner), que já é uma coisa hollywoodiana, (Harrison Ford), um filme que eu já tinha ouvido falar e que eu acabei gostando muito de assistir. Então, ter o contato com um repertório diferente de cinema para mim foi muito importante para eu me interessar pelo audiovisual, e descobrir por conta própria (Akira Kurosawa), (Ingmar Bergman), caras assim que eu gosto de assistir hoje e que esse processo de descoberta de um repertório com certeza tem uma parte nisso aí. E além disso, aí sim na parte de fazer um filme, acho que a gente teve um contato com uma dinâmica de grupo mais cedo talvez do que eu teria se eu tivesse entrado nessa área de audiovisual e tivesse que

me acostumar melhor. É claro que é um ambiente escolar, você não tem uma cobrança profissional, você tem uma cobrança educacional, mas o fato de você trabalhar em grupo, de você experimentar em grupo, de você ter que respeitar a opinião do outro, de você aceitar uma crítica, de você fazer uma crítica, tudo isso teve naquele processo, e hoje eu encaro esse processo em outro contexto, e no fim das contas eu acho que me auxiliou e é um processo que eu gostei, então acho que eu não estaria trabalhando nessa área se eu não gostasse.

M1: Exatamente na sua área, (Luiz), que você trabalha você podia comentar um pouquinho, então, das suas leituras, das suas teorias em que você baseia o seu trabalho hoje? Comentar um pouco do seu trabalho em relação com essas teorias, você está mais para a área de educação ou mais para área de educomunicação? Que teóricos que você mais se identifica para o seu trabalho?

Luiz: Meu trabalho como produtor de conteúdo?

M1: Isso. Como produtor de conteúdo audiovisual.

Luiz: Relacionando com a minha vivência da sala de aula?

M1: Isso.

Luiz: Eu trabalho em várias frentes, na verdade. Então, atualmente eu sou pesquisador na (Unicamp), faço mestrado na (Unicamp), e trabalho com trilha sonora de videogames e sou redator de textos voltados para a área de videogames. Eu acho que, como eu disse, a parte da dinâmica de grupo pra mim, é muito importante pro meu trabalho, porque aqui no (Brasil) a área de videogame é amplamente independente.

M1: É muito individual, não é?

Luiz: É, ou é individual ou você trabalha com uma equipe pequena, você não tem grandes estúdios de games atuando no (Brasil) produzindo conteúdo. Você tem estúdios de game que trabalham com análise de mercado aqui no país, mas você não tem muitos estúdios de médio e grande porte atuando com produção de conteúdo aqui. Então, no meu caso atuando em um estúdio independente essa dinâmica de grupo, esse lance de você estabelecer diálogos fica muito mais íntimo, você está falando com 4 caras ali, ou 3, sei lá. Não é que nem, por exemplo, em um estúdio grande que você tem uma dinâmica de você falar com o chefe da sua sessão de áudio para você mandar ele falar com o chefe da sessão de arte pra ele falar com o fulano ali da área de arte.

M1: Do roteirista.

Luiz: É. Nos grandes estúdios tem uma cadeia, não é? Então, telefone sem fio, geralmente dá umas falhas de comunicação bem complicadas. Pelo menos é o que eu sei desse campo. Mas,

na minha área de atuação, em estúdio independente, a coisa é muito mais tête-à-tête, e de uma forma semelhante com o que aconteceu na escola. E dentro da minha produção textual acho que o trabalho que a gente desenvolveu teve um estímulo ao senso crítico, e hoje eu trabalho fazendo críticas, fazendo análises, comparações de técnicas de filme com técnicas de videogame, ou da técnica do filme inserida em um contexto interativo. Então, esse estímulo ao senso crítico é muito importante na área também, você não pode ser meio, sabe, aceitar tudo, ou negar tudo, tem que ter um balanceamento que acho que aconteceu nesse trabalho que a gente teve em 2008.

M1: Legal. A gente está indo agora finalizar com uma última questão, que é o perfil. Você poderia, então, colocar qual o perfil de um profissional, no caso, se você fosse da área de educação qual um perfil profissional de um professor pra trabalhar. No caso, na sua área como professor de sonorização, de produção de audiovisual, de videogame, para sala de aula. Primeiro eu estou pegando o seu lado profissional, trazer para a sala de aula. Como é que seria o (Luiz) dando aula em um projeto como você faz hoje?

Luiz: Eu acho que para dar aula na minha área, e na verdade na área de audiovisual em geral, primeiro você tem que estar muito aberto à experiência eu o jovem trás, porque principalmente com o videogame, que é uma mídia muito acessada pela parcela jovem. Você não pode chegar e falar, “pô, esse jogo é legal, o jogo que você joga não é legal”. Você tem que estar aberto à troca de experiências o tempo todo. Você tem que ter um conhecimento da tecnologia, nem que seja básico para desenvolver aquele projeto que você vai ensinar dentro de uma sala de aula, de um ensino formal, e creio que acima de tudo estar atualizado dentro das coisas que acontecem no seu campo. Acho que não poderia dar aula de som para videogames se eu parei no (Atari). Seria meio complicado, justamente para você estabelecer esse diálogo com a sua sala de aula. Acho que é isso.

M1: Você conhece algum trabalho de escolas que tenha esse tipo de atividade?

Luiz: Relacionada a minha área?

M1: Isso, professores que estão trabalhando com essa atividade? Você tem algum contato?

Luiz: Na minha área é muito complicado porque por ser licenciado eu tenho muito contato com educação musical, mas como o videogame é uma mídia muito recente, ainda tem muita resistência em abordá-la na sala de aula. Então, tem aquele lance de preconceito, de falar aquele estigma que o videogame incita a violência, assim como o heavy metal incitava.

M1: É exatamente isso, (Luiz). Eu queria que você pudesse dar uma explicação nessa área, porque muitas vezes o vídeo é muito questionado na sala de aula, principalmente quando se

trabalha com o celular. Por exemplo, eu fiz uma entrevista com um professor que faz filme com celular, e isso foi até um paradoxo da escola. Eu fui para (Brasília) e fiz essa entrevista com esse professor, e os alunos trabalham com filmagem de celular. Então, isso é uma das questões que eu acho interessante dentro da quebra do paradigma educacional.

Luiz: É, eu acho que falar do videogame como algo nocivo em pleno século XXI é um anacronismo, porque não tem como você, independentemente de você gostar ou não, negar que o videogame hoje faz parte do cotidiano dos jovens, faz parte do cotidiano de jovens adultos. Qualquer pessoa que tenha um acesso a um smartphone pode pegar um jogo e jogar.

M1: Sim.

Luiz: Esse é o fato. A questão de falar que videogame incita a violência, ele me vem com um caso de um serial killer que tinha um jogo violento instalado no celular. Pô, primeiro o cara é um serial killer, não é? Ele tem um problema psicológico, um problema psiquiátrico, não é? E a sociedade vai sempre querer um bode expiatório pro problema, “ah, foi o videogame”, não foi o videogame. Inclusive eu tive até um professor na minha faculdade que estava fazendo um paralelo semelhante, falando dos filmes violentos, sei lá, (Sylverster Stallone), (Arnold Schwarzenegger), e que na verdade ele acreditava, e eu acho essa teoria dele muito interessante, concordo com ela, que esse tipo de simulacro de violência serve como uma válvula de escape para uma pessoa violenta, e não como um incentivador. Porque o cara senta, vê o (Schwarzenegger) comendo todo mundo de porrada na televisão, e se realiza a partir daquilo.

M1: Sim.

Luiz: Então, ele não vai lá bater em alguém na rua. E o videogame tem esse escopo violento, tem muitos jogos que se utilizam da violência para se tornarem interessantes, até por motivos do desenvolvimento da tecnologia, porque o videogame trabalha textualmente com movimento, com cinestesia, com o C, no sentido de sensação de movimento. Então, o videogame começou empregando essa mecânica de combate para se tornar interessante, mas hoje você tem uma miríade de jogos que fogem desse aspecto violento, que tem um enfoque muito maior às vezes em criação. Por exemplo, você tem aquele game (Minecraft), que tem muita criança, o primo meu de 7, 8 anos, que sabe jogar aquilo lá, constrói coisas. Da mesmo jeito que na minha época tinha o (Sim City), ou o (Rollercoaster), mas eles tem um lego virtual ali.

M1: Sim, sim.

Luiz: Então, o videogame hoje tem uma miríade de caminhos que você pode tomar e que você pode trabalhar. E como uma pessoa que para trabalhar isso em sala de aula, eu acho que é

perfeitamente possível, primeiro pelo lance da interatividade que o videogame traz consigo, que é o diferencial que ele tem em relação às outras mídias audiovisuais, e principalmente por ser uma mídia acessada por jovens. Então, você tem um lado muito facilitador de você trazer uma coisa que o jovem já gosta.

M1: Uhum. Pra finalizar, (Luiz), qual mensagem que você deixaria, então, para a sua vivência que você teve em sala de aula como aluno agora como profissional da área para um professor que queria trabalhar o audiovisual com a área de educação?

Luiz: Eu acho que a minha mensagem é impregnada de muitas coisas que eu já falei aqui.

M1: É uma finalização de síntese, não é?

Luiz: Sim. Eu acho que, pra sumarizar, primeiro você tem que conhecer a sua sala de aula, você tem que conhecer os seus alunos, saber quais vivências eles têm para trazer para contribuir para a sua proposta, respeitar essa vivência, nunca diminuí-la, e dar espaço. Acho que vai ter muito o trabalho de ser um tutor, não é? De você dar liberdade de criação para a sua sala de aula, mas direcionar esse fluxo criativo que é muito forte durante essa época de ensino médio, de fundamental 2, e de direcionar esse fluxo pra um sentido mais produtivo. Mas, sobretudo criando um espaço democrático na sala de aula. Eu acho que esse é o caminho para gerar coisas muito bacanas.

M1: (Luiz), eu te mandei uma autorização de.

Luiz: Ah, eu vi.

M1: Você pode mandar por e-mail pra mim, escaneando?

Luiz: Posso.

M1: Isso aí é só pra permitir como documento que a gente fez a entrevista. Eu fiz a entrevista com som, aí depois eu vou transcrever, e assim que eu terminar eu te mando a transcrição que a gente fez, tá?

Luiz: Está ok.

M1: Eu te mando a transcrição. Essa entrevista eu vou te mandar a transcrição, porque eu sei que você também está fazendo mestrado. Então, seria interessante, como uma experiência que a gente teve aqui com o doutorado e educação, até você colocar no currículo. E também estou à disposição de você, se te interessar alguma coisa que eu queria colaborar com a sua pesquisa, também estou às ordens, (Luiz).

Luiz: Está ok. Só deixa eu te perguntar uma coisa?

M1: Pois não.

Luiz: Você ainda está na (Federal)?

M1: Eu estou na (Federal) de (Ribeirão Preto).

Luiz: Ah, a de (Ribeirão Preto)?

M1: É.

Luiz: É que eu lembro que você estava em (Sertãozinho) antes.

M1: É, mas é (Sertãozinho) mesmo.

Luiz: Ah.

M1: É em (Sertãozinho).

Luiz: Ah, entendi. Legal. Legal, era isso mesmo.

M1: Então, (Luiz), a gente vai se falando. Você manda pra mim, então, escaneado?

Luiz: Mando, mando sim.

M1: Aí fico à disposição também se você precisar de alguma coisa de pesquisa, eu tenho muita coisa, não sei se você está na área de educação, mas se você precisar de alguma coisa estamos às ordens.

Luiz: Ok, professor, obrigado.

M1: Obrigado você, (Luiz). Eu agradeço a você a sua colaboração, e estamos às ordens aí.

Luiz: Tudo bem, aqui se precisar de alguma coisa da minha área.

M1: Também se você lembrar alguém que você tenha contato com seus colegas ainda, se você lembrar de alguém e puder passar.

Luiz: Está bom.

M1: Está bom, (Luiz)? Obrigado, bom ano para você aí.

Luiz: Para você também, professor.

M1: Até mais, tchau. Luiz: Tchau.[00:41:18]

ANEXO F – DEPOIMENTO DE ALUNO DO IFSP

03. Aluno (Gabriel) do IFSP 2010, 20 de janeiro de 2016

PARTICIPANTES

Vozes masculinas identificadas: M1 Ricardo Stefanelloi
Gabriel

TEMPO DE GRAVAÇÃO

51 minutos e 02 segundos

[00:00:01]

M1: (Gabriel), a sequência da nossa pesquisa, como eu te falei, se baseia com a nossa disciplina arte visual, que venho desenvolvendo desde 2009 e você participou nesse período aí. Então, eu vou começar perguntando para você, o seu nome, a sua origem, como você entrou na escola, enfim, contar um pouco da sua história, não diretamente com audiovisual, mas sim um pouco da sua história pessoal.

Gabriel: (Gabriel Roberto Martins), eu nasci em (Sertãozinho), mas já morei em (João Pessoa). Enfim, eu morava há bastante tempo em (Sertãozinho), estudava numa escola estadual, no Canaã, que é aqui perto, só que na época era uma escola que não tinha uma estrutura muito boa, eu estava muito insatisfeito, porque os professores davam aulas em muitas escolas e você percebe o desgaste do professor. Então, isso é horrível, é massacrante para todo mundo que trabalha com educação. E aí eu conheci o (IFESP).

M1: Mas você conheceu o (IFESP) através de alguém?

Gabriel: Não, é porque eu moro perto. Como eu moro no bairro, eu vi e era o (CEFET). Como mudou para o (IFESP), federal, eu achei que teria um ensino diferente, fosse um negócio mais disciplinado, até porque era um curso técnico.

M1: Interessante que você entrou para fazer curso de Química, do por que Química?

Gabriel: Eu acho que fui mais pela ideia de que eu fosse encontrar aqui, professores bons e uma escola mais organizada. A princípio foi isso, e depois eu descobri que gostava de Química, foi mais tranquilo. Mas no começo eu não gostava, mas não odiava como Automação.

M1: Não é a música “Odeio Química”, né?

Gabriel: Não. Então quando entrei aqui e começaram as aulas de Artes, que eu soube que teríamos as aulas de audiovisual, eu fiquei muito contente, porque audiovisual já era um desejo de garoto.

M1: Você teve alguma iniciação fora da escola? Como foi a sua iniciação no Audiovisual?

Gabriel: Engraçado, eu só fui descobrir isso quando estava prestes a prestar o vestibular. Porque aí eu estava na loucura de escolher entre Engenharia Química ou Cinema, coisas

discrepantes. Aí eu tenho um problema com computador, nessa época meu computador tinha parado e eu estava tentando recuperar uns arquivos e encontrei uma pasta escrito filmes. Aí fui ver se havia algo legal lá e encontrei uns arquivos que eu filmava com meu primo. Porque a empresa que o pai dele trabalhava emprestava uma daquelas (Cybershot), uma das primeiras câmeras que começou a filmar, porque naquela época câmera era fotográfica, sem opção de filmar. Essa tinha, mas era coisa de 1 minuto.

M1: Mas quantos anos você tinha mais ou menos?

Gabriel: Tinha 11 anos, era criança. A gente ficava brincando com a câmera. E como ela só filmava 1 minuto, eu tinha que pensar nesse tempo. Então fazia os quadrinhos de 1 minuto, 1 minuto. Aí eu aprendi a editar no (MovieMaker), fazia os filminhos e tinha esquecido disso. Depois encontrei e aí eu falei “acho que não vai ter jeito”.

M1: Bom, aí você já entrou na escola, você conheceu o projeto da nossa disciplina. Como é que você então viveu essa época, que foi mais ou menos 2010. Você entrou na escola em 2010, mas como é que foi esse começo da escola para você?

Gabriel: Eu acho que foi um alívio, porque, por exemplo, eu não vim pelo técnico. Então acho que quando você está fazendo um técnico, as disciplinas exigem muito de você, é um estudo muito pesado para um adolescente no caso. Então acho que era importante justamente por isso, era um fôlego. Essa disciplina era para ser leve e acho que realmente foi. Quando eu converso com amigos do IF até hoje, às vezes a gente sempre lembra dessa época. E a galera nem está fazendo audiovisual, mas lembram disso porque nós estávamos no meio de tanta coisa séria e importante, que esse era o espaço onde nós interagíamos mais, estávamos mais à vontade, mais leve, mais solto.

M1: Bom, então a gente está entrando mais ou menos no que estamos colocando para você, na parte de metodologia. Como é que você percebeu esse método em que você se envolveu? Porque você partiu para a área de audiovisual profissional, você pode comentar como você se envolveu com esse método?

Gabriel: Então, nós começamos fazendo a rádio, e foi legal porque começamos a ver como era uma rádio, e minha geração, por exemplo, não é uma geração que tem o hábito de ouvir rádio. Inclusive a gente ouve música de um jeito muito estranho, ouvimos música de forma totalmente aleatória. E você fazer uma programação, pensar uma programação que tem um sentido ou não, quando não fazer sentido faz sentido dentro de uma proposta, essas coisas, acho que conseguimos fazer isso e foi divertido.

M1: E a programação que vocês pensaram? Como é que foi?

Gabriel: Era para ser humorístico, justamente porque como eu falei, quando você faz um curso que é pesado, a tendência é você descontar em alguma coisa criativa, porque você não vai ficar insatisfeito com seu curso, você vai transformar isso em alguma coisa.

M1: E o grupo pensava assim também?

Gabriel: Eu acho que inconscientemente. Não sei se eles têm a consciência de que era por isso. Quando você vai estudar Cinema, você percebe que é estudar Química, porque é pesado da mesma forma, tem teoria e prática, e é muita coisa. Assim, tem momentos em que você precisa lembrar disso, dessa coisa da descontração, porque você lida com processo criativo, então é muito importante.

M1: Mas como é que você foi se envolvendo com seus colegas na sala de aula? Como foi essa interação?

Gabriel: Acho que começou com as disciplinas de arte, porque até então, no começo o pessoal não conversava tanto. Eu acho que serviu justamente para nós nos unirmos mais, porque formou-se depois o grupo de teatro, nós de audiovisual, ao final da disciplina, decidimos fazer um programa junto, o que foi muito legal, porque assim, criamos uma afinidade.

M1: Você pode comentar do seu programa, porque ele ficou muito significativo. Como é que você sentiu em fazer um programa daquele? Você mesmo pode comentar como é que foi.

Gabriel: Engraçado, porque agora eu tive que fazer programa de (TV) de novo, e era programa de comida. Uma bagunça, comida, cinema, música, clipe, bebida, tudo.

M1: Olha, posso comentar uma coisa? O que mais me marcou na sua aula, foi você ser um cara que escreve bem. O seu roteiro foi muito criativo, isso que eu gostaria que você comentasse.

Gabriel: Ah, obrigado.

M1: Foi sim, essa questão de o roteiro ser uma miscelânea de ideias, porque a princípio, nossa ideia era vocês montarem uma televisão mesmo, uma televisão engraçada.

Gabriel: Sim, porque tinha umas quebras, né? Porque tinha o programa e do nada vinha um insight de reality show.

M1: Você colocou um personagem, como era o nome?

Gabriel: (Samanta). E todo mundo tinha personagens. Nossa, engraçado isso. A ideia era justamente criar um pouco da sensação do que era a televisão. Cada um tem seu gosto e era um grupo muito grande, e o legal era nós fazermos piada com tudo. Então era um programa de culinária que não ensinava cozinhar direito, era um reality show que só tinha briga, você não sabia se era um reality show ou um (Datena), então era isso. Porque nós temos uma memória televisiva engraçada, as coisas que mais viralizam são essas coisas mais debochadas.

M1: Mas é isso que, por exemplo, no método que aprendemos em sala de aula, é essa interação, essa colaboração. Como é que você sentiu essa colaboração do grupo? Existiu alguma dificuldade? Como foi essa relação de interação do grupo?

Gabriel: Então, uma coisa que me ajudou bastante para isso, foi estar envolvido também com o teatro. Eu era bastante tímido, ainda sou bastante tímido, mas hoje em dia consigo pintar o cabelo de vermelho e tudo bem. E depois de um tempo a gente perde toda a vergonha na cara, senão a gente não faz cinema nenhum, né? Para cinema não tem que ter vergonha de pedir. Mas voltando a questão, eu era muito tímido e uma coisa legal do teatro é que ele contribui muito para o audiovisual, é a questão do corpo., a gente trabalha muito com imagem, então pensamos muito na imagem plástica e não a questão do corpo. Tanto que os diretores são pessoas horríveis. Quando alguém fala de diretores, eles são horríveis, eles fazem os atores irem ao extremo, sem saber lidar com essa questão. Às vezes eles são muito rígidos e ríspidos, porque eles querem a imagem perfeita, mas não trabalham o corpo ali. Aí quando você vai e fala “vamos fazer um programa de humor”, vai lá, coloca uma peruca, um vestido, aí você já faz com aquela pessoa que está tímida...

M1: Ainda mais, (Gabriel), para a escola.

Gabriel: ...na frente de todo mundo, você faz com que aquela pessoa, que estava morrendo de medo pensar, “se esse cara ali está assim, tudo bem, vamos”. Então acho que isso também ajuda, esse lance de a gente propor uma caracterização, porque você se desprende da sua imagem e depois ela não passa a te incomodar tanto, isso é uma coisa que eu aprendi. Porque a (Beth) me rogou uma praga, ela falou que eu ia atuar e que senão fosse em Teatro ia ser em Cinema. Aí eu cheguei lá, super. Tímido, morrendo de vergonha. Eu fiquei 1 ano só atuando, não fiz mais nada, porque eu não sabia mexer em câmera, eu não tinha conhecimento técnico nenhum e a galera achava que eu era fotogênico, então elas me empurravam e falavam “faz tal coisa”. E eu fazia. Só que eu, por exemplo, não consigo atuar em teatro. Com a (Beth) eu nunca atuei, ficava sempre na parte de produção. Eu era a pessoa que cuidava de figurino, iluminação, som, que é o que eu gosto no teatro.

M1: Mas isso te ajudou?

Gabriel: Ajudou muito. Principalmente na questão do texto.

M1: É, porque se você vai fazer um roteiro de cinema, você tem que entender toda essa etapa, né (Gabriel)?

Gabriel: Sim, é muito importante. E depois, na hora de você fazer, dirigir um ator, você precisa entender como que aquela pessoa se sente do outro lado. Hoje, quando eu vou atuar para

cinema, eu não sou ator, eu nem gosto de atuar, mas a gente não tem atores. E é muito difícil você encontrar alguém que tope raspar a cabeça e depois aparecer com o cabelo vermelho e essas coisas. Então a minha vantagem é essa, eu testo tudo em mim e a gente vai lá e faz. É depois a gente começa a se sentir protegido também, porque você sabe que você não está ali atuando sozinho, né? É um trabalho de muita gente. Você está ali, mas tem uma direção de arte que está te protegendo, tem uma iluminação que não está de distorcendo. Eu gosto quando você vai se afastando, e o cinema ele te ajuda muito nisso. Por isso que eu gosto mais do cinema do que do teatro. Acho que o cinema consegue chegar num distanciamento muito grande.

M1: Dentro da aula que eu participo do audiovisual, o que mais te cativou e motivou para você seguir essa área? Porque a área mexeu com você, que até falou no começo, o adolescente tem as suas indecisões, Química, Engenharia... como é que você tomou essa decisão de seguir essa área?

Gabriel: Ah, acho que é justamente por nunca ter imaginado que isso um dia fosse chegar tão perto de mim. Acho que a grande indecisão, porque você pensa “cinema, poxa. Mas como? Onde?”

M1: No (Brasil)?

Gabriel: É, antigamente tinha isso. Se nos anos 1990, se você chegasse para alguém e falasse que faz cinema, no (Brasil)? Nem havia filmes brasileiros. Então a gente está vindo agora, com muitos filmes por ano, está produzindo, a distribuição não é aquilo que a gente imagina.

M1: Mas tem grandes diretores que estão surgindo, né?

Gabriel: Sim, e agora tem outras plataformas também. Como o Narcos, o diretor é brasileiro, o (Padilha). É uma plataforma de internet, que hoje está cada vez mais próxima.

M1: E o próprio vídeo viral?

Gabriel: Sim, a internet. Eu acho que, e aí entra naquela questão do porquê eu acho importante o audiovisual no ensino, é justamente porque as pessoas sentem a necessidade de produzir o seu próprio conteúdo, elas querem produzir. Elas não querem mais ligar a (TV) e alguém falar para elas algumas coisas, ela ter que somente aceitar. Ela quer também falar sobre as coisas que estão próximas, na sua comunidade, nas coisas que dizem respeito à essas pessoas. Então isso não vai para a televisão, mas vai para a internet., vai para outros lugares. Então acho que existe essa necessidade de as pessoas criarem o seu próprio conteúdo, que um grupo se identifica e que sai muita coisa legal, eu tenho sempre boas expectativas. Acho que a garotada tem muita coisa, hoje em dia um celular é uma ferramenta monstra. Eu não sei mexer num celular direito,

destes que tem que passar o dedo, mas se soubesse seria ótimo, porque dá para fazer várias coisas legais. É como se fosse a cybershot antigamente, mas mais sofisticado até. Então imagina o que é que essas crianças vão fazer.

M1: a gente vê a criançada de 10, 12 anos fazendo o seu próprio vídeo.

Gabriel: É. E eu acho que se você vai para uma periferia, onde estas pessoas nunca estão em destaque, elas nunca têm uma mídia que mostra o que essa galera está fazendo. A galera mais alternativa que faz um conteúdo que talvez não sei encaixe em lugar nenhum. Acho que a democratização, espero, tomara que não dê nada errado.

M1: (Gabriel), só para terminar nossa parte da metodologia, você sentiu alguma dificuldade entre a minha relação como professor e com seus colegas? Qual foi a maior dificuldade que você percebeu durante as aulas?

Gabriel: Acho que a dificuldade durante as aulas são as mesmas que eu enfrento hoje na universidade. A gente não tem estrutura, um espaço pensado para isso, para nenhum tipo de educação artística, porque você vai fazer um teatro, mas não era um teatro, ia fazer um audiovisual, não era num espaço de audiovisual, então é difícil e a gente acaba fazendo tudo improvisado, no (Brasil) todo. E a gente está produzindo tanto agora, que não dá mais para improvisar tudo. Acho que é legal começar a ter estrutura para essas coisas. Acho que a falta de estrutura acaba aumentando nossa criatividade, porque com a dificuldade a gente vai dando um jeito, e também a gente adquire uma experiência legal. Não está tão bom, mas a gente tira algum proveito.

M1: É uma experiência, um laboratório.

Gabriel: Dá sempre para melhorar nisso, acho que ter espaço para isso seria muito legal. Por exemplo, eu e ninguém da turma tinha contato com câmera e a gente tinha a câmera que era as suas, porque a escola também não tinha o equipamento. Assim fica difícil.

M1: Bom, nós terminamos a parte de metodologia, mas a gente está entrando justamente com a questão da mediação, que é exatamente...você acha que existe uma democratização do ensino da sala de aula, que a gente passou para vocês? Democratização da interação dos alunos com o professor?

Gabriel: Durante a disciplina?

M1: Sim.

Gabriel: Acho que a gente conseguiu fazer tudo bem tranquilamente. Como eu estava falando, meu último trabalho foi algo bem natural, eu só propus para a galera de fazer um programa com todos juntos, porque tínhamos de dividir, e todo mundo aceitou a ideia. Eu fui escrevendo

o roteiro, todo mundo gostou. Tinha a galera que improvisava e todo mundo ficou bem à vontade.

M1: Nessa produção, você acha que um roteiro pré-escrito e um roteiro improvisado sai muito mais a criatividade da pessoa? Porque vocês fizeram um roteiro pré-escrito. E já no teu trabalho que você faz na escola, não é assim, como é que você enxerga essa questão da produção (inint) [00:22:38]?

Gabriel: Então, acho que eu tenho aquele medinho de atuação, aquele medinho de teatro, então eu não gosto de depender de improviso, porque ele pode sair mas pode não funcionar.

M1: Mas no vídeo pode-se cortar.

Gabriel: Ah, mas isso dá muito trabalho, depois que você descobre o trabalho que isso dá, é muito melhor ter um roteiro muito bem definido. Tanto que a galera faz vários tratamentos. Estudei roteiro agora e tive que escrever o mesmo roteiro 1000 vezes, não aguentava mais. Eu já estou odiando História, mas é importante, porque você vai afinando e vai ficando mais natural. Porque é aquela coisa, se você tem uma situação já pré-estabelecida, você já limita um pouco das coisas que podem sair dali, direcionar.

M1: Por exemplo, se você fosse ver o seu vídeo hoje, o que você escreveu aqui do ensino médio, para hoje. O que você mudaria naquele vídeo? Porque ali foi tudo na parte da improvisação.

Gabriel: Ah não, hoje em dia eu teria que escrever o roteiro bem certinho, igual tivemos que fazer. Nós fizemos um piloto de programa de (TV) e tinha 27 minutos...

M1: Você pode contar como é esse programa?

Gabriel: Então, primeiro que foi muito curioso a gente chegar e ter aula de televisão em Audiovisual e Cinema. Em Cinema já tem um negócio que a galera cinéfila tem um preconceito com a televisão, isso é algo comum.

M1: Porque é uma área de comunicação.

Gabriel: É, e fica meio nebuloso, porque você não sabe se é arte, publicidade, fica meio difícil, mas eu achei legal. A maioria nunca tinha pensado em (TV). Eu já tinha pensado como era um programa de (TV), porque quando a gente vai fazer o programa de (TV), eu mudaria tudo menos a dinâmica. Porque ele é rápido e se ele não estiver te agradando, por ele ter uma quebra brusca, você volta a se interessar de novo, e aí volta.

M1: Mas uma coisa que eu percebi no seu programa, que você fez na época que você estava aqui, é a questão do personagem mesmo. Porque o personagem ela se identificou. Você não

tem o vídeo né? Eu vou te dar o vídeo, eu quero que você assista várias vezes. A personagem que você fez, não é o (Gabriel), é a personagem.

Gabriel: Eu quero.

M1: E para mim, a personagem foi a ligação de toda a trama da televisão.

Gabriel: É mesmo, eu não tinha pensado nisso, mas realmente, porque depois disso todo mundo se empolgou de criar um personagem também. Eu lembro que a (Aline) fez uma performance e ela era super. quieta.

M1: E a própria interação do grupo, da sala inteira participando.

Gabriel: Foi muito legal. Isso que eu falei do personagem, é você se distanciar de você mesmo e se sente mais à vontade. Isso também acontece pelo ambiente e pela metodologia, porque estávamos num ambiente leve, onde podíamos propor estas ideias loucas.

M1: Isso que eu estou falando, a relação do professor com vocês, como é que você percebeu? A minha relação com vocês? Eu sou uma pessoa mais rígida?

Gabriel: Eu achei muito legal, é um programa muito doido. Ele não é nem um pouco sério e é uma dificuldade mesmo, de apresentar projetos assim. Agora nós fizemos o programa de (TV), e não queríamos fazer um programa sério, nós queríamos fugir. A gente entra em Cinema e quando vai para a televisão, ficamos meio perdidos. A maior parte da galera partiu para a área de documentários, porque nele a gente está mais próximo da linguagem cinematográfica.

M1: Mais comunicativa, mais séria.

Gabriel: Você pode pensar o documentário mais como cinema, não como um programa de entretenimento. Tanto que não é popular documentário em televisão, as pessoas não gostam muito, não é um programa que as pessoas esperam ver. Talvez isso esteja mudando, faz muito tempo que eu não assisto (TV). Inclusive esse programa surgiu assim, nós não tínhamos muita referência, porque eu estava há 1 ano sem ver (TV). Eu e todo mundo da sala e de repente nós tínhamos que fazer um piloto de (TV). Todo mundo sugeriu fazer um documentário e eu sugeri fazer um programa tipo MTV, lembrando de programas engraçados da infância, porque a gente percebeu que nossa memória era infantil da (TV). Então lembramos dos programas da (TV) Cultura, do Castelo Rá-Tim-Bum e misturou com MTV, misturou com Disney Cruj que era um programa que tinha no (SBT).

M1: Mas esse roteiro foi construído nesses blocos de ideias?

Gabriel: Sim, é porque primeiramente você tem esse brainstorm, né? Tendo que partir de alguma coisa, temos de ter alguma referência, e eu penso muito na imagem antes do texto. Mas tem gente que pensa na fotografia, tem gente que pensa em outras coisas, ou no texto mesmo.

Mas eu penso bastante na imagem, então eu preciso ter uma referência imediata pelo menos para partir de alguma coisa. Então nós fizemos um programa que eram dois apresentadores e eles apresentavam uma banda, eles faziam um prato que tinha alguma coisa a ver, não necessariamente, com a banda. Já começa assim, bagunçado. No meio desse programa, tem uns quadros. Isso é legal porque aqui nós fizemos quadros, já tinha essa estrutura.

M1: Isso que eu estou falando, você já tem uma (inint) [00:29:56].

Gabriel: Sim, por que o que a gente queria? Estamos muito acostumados hoje em dia, o público jovem em geral, e a gente que vem de uma galera que conheceu a internet na adolescência, pegou o comecinho dos anos 2000, onde a internet já estava mais popular. Então nós estamos mais acostumados a ver muito vlogger falando na internet. Então nós queríamos fazer algo meio vlogger, de ser um cara na casa dele, num espaço que você reconhece que é daquela pessoa, mas que ele tivesse falando numa estrutura de programa de (TV). Que fosse descontraído como um vlog, mas que fosse estruturado como (TV). Então entravam as vinhetas, e aí vinham umas animações.

M1: Você lembra suas vinhetas na escola?

Gabriel: Sim, tinha umas animações, verdade. Nossa, eu não lembrava disso, mas realmente tinha umas animações, da cerveja, tinha propagando. Isso quebrava... então, a gente usou a mesma coisa também, colocamos até em sites de meme da internet, para aproximar da internet também, foi legal, porque eu já tinha uma experiência assim e no final das contas, nós tivemos uma banca, tinha gente de fora também. O legal que ele disse que hoje em dia teriam pessoas que compraria esse formato de programa, que nada mais é do que uma evolução do que a gente fez. Ai já tinha um grupo maior de pessoas, para pensar em separado, em cada área, alguém só escrevendo. Mas é a mesma coisa que a gente fez.

M1: Mas você considera que a experiência que você teve do ensino médico com seus colegas te trouxe essa experiência atual?

Gabriel: Com certeza. Isso que eu fiz agora foi só uma coisa mais aprofundada.

M1: É, você foi mudando a técnica e acho que isso é uma coisa legal. E como é sua técnica agora?

Gabriel: Quando vai produzir?

M1: Isso. Sua produção de audiovisual. Como você falou, você é mais técnico, você fica mais no roteiro, mas e a criatividade?

Gabriel: Acho que o legal é você não ter essas barreiras, propor uma ideia que você gosta, que um grupo de pessoas se identifica e que não é para ser sério, é para ser divertido, engraçado.

Pode ser sério sim, acho legal e faço coisas sérias também. Não é porque tenho cabelo vermelho que é palhaçada o tempo inteiro, mas eu acho que é importante ter essa flexibilidade. A gente tinha isso e por sorte na faculdade a gente também tem, porque todo mundo apresentando um documentário e a gente chega com um programa todo doido, com site de internet, apresentador que não sabe cozinhar.

M1: E os professores?

Gabriel: E os apresentadores também são personagens, porque é um programa de humor e eles tem piadas. A maioria delas são escritas no roteiro e eles estão ali só fingindo que eles estão fazendo piada como se eles tivessem gravando um vídeo para a internet. Engraçado que no final, ele parece um vídeo de internet, mas ele é totalmente fake, tinham os espaços para improviso, mas tinha coisas pré-estabelecidas.

M1: Legal. Vamos entrar na penúltima proposta, que é sobre a educação audiovisual. Como é que você vê, na sua época, a importância da realização dessa tarefa? Como é que você teve a experiência com seus colegas, a sua formação, como é que você dá importância para a educação audiovisual nas escolas?

Gabriel: Nossa, acho que tem bastante coisa para falar. Primeiro que se a pessoa gosta é muito bom. Por exemplo, (Sertãozinho) é um lugar muito afastado de muita coisa, aqui a gente não tem acesso a muita coisa mesmo. Ter isso na escola, num lugar desse, incentivaria muita gente que gosta e tem talento, e vivem em cidades assim, que não tem lugares para explorar esse talento, que vão aflorar estes talentos. É importante porque começa daí você pode descobrir o seu interesse fazendo uma disciplina dessa e acabar parando no audiovisual. A galera do audiovisual é toda doida, é uma galera que você não espera.

M1: Como é a educação lá na sua universidade? Você pode falar um pouquinho da educação da universidade, fala o nome da universidade?

Gabriel: Eu estudo agora na (UNILA), que é a Universidade da Integração Latino-Americana, uma faculdade brasileira, ela fica em (Foz do Iguaçu), só que ela tem parceria com universidade de outros países e vem estudantes estrangeiros estudar lá. Todos os cursos têm estudantes estrangeiros. Então na minha turma tem estudantes de várias nacionalidades, o que possibilita esse intercâmbio. Por exemplo, estava falando da importância da educação no ensino médio, é que você vai dar voz para muita gente também, porque é uma ferramenta muito poderosa e hoje em dia a gente tem essa necessidade de expressão, de expor o próprio conteúdo, as suas ideias, de debater. E lá na (UNILA) a galera vem de muito longe e tem muita coisa para falar, muita coisa que a gente não conhece.

M1: Mas você acha que a proposta da (UNILA) é mais educação ou é produção? Como você enxerga a (UNILA). Porque se você está se formando como um profissional dessa área, você pensa mais para o lado da produção ou da educação?

Gabriel: Então, eu gosto da (UNILA) porque acho que é uma universidade bem flexível quanto a isso. A (UNILA) é muito nova, quando eu entrei lá, ela tinha 4 anos, e meu curso ainda não tinha avaliação do (MEC). Inclusive eu fui fazer a avaliação do (MEC), estava chovendo muito, eu cheguei molhado e a gente tirou nota 4, que é de 1 a 5. A gente só perdeu pela questão da estrutura. Então quanto ao curso, é muito bom.

M1: E os professores, como são?

Gabriel: Olha, tem professores que são muito teóricos, que vem de uma formação teórica, mas são excelentes. Eu tinha um professor argentino que me fez entender (Glauber Rocha). Eu acho isso incrível porque eu seria um brasileiro que nunca tinha entendido (Glauber Rocha), que é um cânone do cinema. Primeira coisa que alguém te pergunta quando você diz que faz cinema é se você assistiu ao filme do (Glauber Rocha), aí você diz que assistiu, mas não entendeu nada. Agora eu entendo, mas com um professor argentino.

M1: E o argentino tem uma linha muito forte no estudo de cinema.

Gabriel: Sim, eles têm muitos pesquisadores. Esse professor mesmo tinha muito livro escrito da matéria que ele dava. Então para quem gosta de estudar cinema, tem muita gente que é cinéfilo, eu não sou um. Assisto filmes, mas não sou essa pessoa que fica vendo críticas. Tem muita gente que vai para o cinema só porque gosta disso. Por exemplo, lá teria sucesso também, mas prática agora nós estamos tendo bastante. Temos professores que vieram do cinema mesmo, foram estudar só depois. Foram parar no cinema por acaso e tiveram que estudar para depois para continuar, para nós melhorarmos. É técnico, então em determinado momento você precisa se aprofundar. Tem, por exemplo, a (Virginia Flores), uma das montadoras mais importantes no cinema brasileiro. Ela é citada em livro e foi para lá para dar aula, coordenadora do curso agora. Já teve caso de uma amiga minha apresentar um trabalho na aula dela e falar do filme tal. “Ah, eu fiz tal coisa nesse filme”. E a menina não quis mais apresentar. Imagina, você fala qualquer coisa errada do filme que a mulher fez. Então é legal, na faculdade tem isso, você tem contato com gente que trabalhou mesmo, que sabe como é. porque uma coisa é você estudar, mas quando você vai lá você não tem tudo certo, a prática é diferente. Tem professores assim, tem para todo gosto.

M1: Na sua leitura de teóricos, qual você está seguindo, percorrendo na sua formação teórica, na formação de educação audiovisual?

Gabriel: Eu gosto muito mais da prática. Como eu disse, eu não sou cinéfilo, então se eu tivesse que começar a estudar cinema eu ia odiar. Eu adoro os filmes, eu leio teorias, gosto.

M1: Mas você é mais comunicador, arte-educador, que você identifica mais? Sabe por que? Nós temos duas linhas no audiovisual, a arte-educação e a educomunicação, são 2 áreas do audiovisual. E hoje tem a Cyber educação, que está ocorrendo. São 3 áreas que estão ocorrendo e são teóricos dos quais você faz a leitura. Por exemplo, a arte-educação, você vai trabalhar com cinema. A educomunicação certamente a área de comunicação, rádio, (TV).

Gabriel: Eu gosto muito do cinema.

M1: Mais para a arte mesmo.

Gabriel: Sim, inclusive se hoje em dia fossem me falar “ah, depois da faculdade você pensa em seguir que ramo? ”, eu me considero diretor de arte. Para mim, o meu interesse do cinema vem de você escolher as peças e montar, pensar nas caracterizações, porque tudo isso está informando algo e tudo isso está atuando, não é só o ator, mas sim os elementos. Eu gosto de pensar nesses detalhes.

M1: Bom, para a gente terminar o seu perfil, você já começou a falar, qual seria então o perfil de um professor, na sua visão atual, para atuar na sala de aula, na sua concepção de hoje, na sua leitura teórica?

Gabriel: Olha, acho que no ensino médio tem que ser uma pessoa receptiva, aberta para entender aquele grupo. Porque quando você trabalha com turmas, elas têm um perfil que você só percebe depois. Eu percebo isso agora, a primeira turma de Cinema lá, tem um perfil de produção, a minha turma tem um perfil diferente em questão de estilo. Por exemplo, eles têm um estilo mais sério, como documentário e tal e nós já temos um estilo mais debochado, de pensar em fazer comédia, nos arriscamos nisso às vezes.

M1: Legal.

Gabriel: É você entender porque cada turma vai ter o seu jeito de se expressar.

M1: O professor tem que ter essa liberdade.

Gabriel: Sim, o professor, os alunos. Todos têm que ter um espaço para falar sobre o que tiver vontade e ter uma pessoa que entende. “Ah, podemos falar disso, mas vamos falar como? ”. Que tenha isso, acho que é a questão da relação é mais importante que a técnica nesse contexto. Talvez numa disciplina dessa, alguém faça algo em que realmente acredita. Se ela está ali, sem entender muito o que está acontecendo, ela só vai fazer como uma disciplina qualquer. Acho que o envolvimento é importante para se produzir algo legal, e ele é uma questão de relação humana.

M1: Você tinha comentado que seus colegas eles, a maioria, estão em outras áreas. Como você vê esse perfil dos seus colegas que estão partindo para outras áreas? Você tem contato com eles? Como eles lembraram disso? Estão na profissão certa?

Gabriel: Tenho. É muito legal, eu inclusive encontrei uma amiga que fez teatro. A (Marina) também fez audiovisual e agora ela está fazendo (Ciências Sociais) e ela teve que fazer um projeto que envolvia cinema.

M1: Que legal

Gabriel: E ela odiava essas coisas. Ela falava que só fez audiovisual porque eu fiz o roteiro e entreguei bonitinho, eles só teriam de fazer, improvisar. Tem muita gente que não vai seguir. Acho que sempre vai ter quem siga e gosta um pouquinho.

M1: Porque o audiovisual faz parte da vida.

Gabriel: Nós somos áudio visual o tempo todo. Hoje em dia nós temos uma tela na cara o tempo todo.

M1: Bom, para finalizar, qual seria a mensagem que você poderia dar para futuros profissionais que vão entrar em sala de aula, como você está iniciando sua carreira, se você pretende chegar em sala de aula ou qual sua pretensão?

Gabriel: Acho que o mais legal de tudo é que a pessoa tem que ter em mente é que ela tem que se arriscar, muitas vezes você tem que ir para a longe e não pode ter medo disso. Acho que a primeira coisa é isso. E você também não vai ter a garantia de ter uma vida tranquila, com a casa tranquila, a menos que você consiga partir para uma outra área que não seja essa da produção, que é o que eu quero, de fazer cinema e tudo. Imagina que a cada projeto, você não tem um controle de como as coisas estarão, você tem que estar habituado a isso, talvez ir para outro país estudar alguma coisa, para fazer um filme sobre tal coisa. A pessoa que tem o perfil não pode ter esses receios, porque depois que você sai da faculdade você sai e não tem equipamento, você vai se arriscar, se juntar com pessoas e até você conseguir todo mundo para fazer esse filme, as coisas da produção e depois a gravação, então é risco o tempo todo. E é o trabalho de muita gente, muita gente correndo risco e você tem que garantir que tudo isso de certo no final. A pessoa tem que ter o perfil de acreditar muito numa ideia e não ter medo, porque ela tem que levar essa ideia muito adiante e não é fácil.

M1: Bom, (Gabriel), agradeço muito a sua colaboração, foi difícil te encontrar, mas valeu.

Gabriel: Foi difícil me encontrar.

[00:51:02]

ANEXO G – DEPOIMENTO DE PROFESSORA DE BELO HORIZONTE

Profa Silvia_ Belo Horizonte, 10 de dezembro de 2015

PARTICIPANTES

Vozes masculinas identificadas: M1 RICARDO

Silvia

TEMPO DE GRAVAÇÃO

1 hora, 4 minutos e 2 segundos

[00:00:00]

M1: Trabalhamos em (inint) [00:00:03]?

M2: É. (inint) [00:00:04]. Bom, estamos aqui então, iniciando a nossa conversa e primeiramente então, eu vou dar uma explicada do que é essa pesquisa. Nós estamos dividido em 5 itens, então eu dividi a primeira parte com os dados pessoais da professora, um histórico da escola, do seu surgimento da sua ideia, a metodologia do ensino, a mediação da produção do audiovisual que você trabalha, a própria educação e no fim a gente vai falar de um perfil profissiográfico da profissão.

Então como no início, nós vamos iniciar perguntando pra você o seu nome completo, o seu local de trabalho aqui e falar um pouco da sua origem antes de falar um pouco propriamente da escola. Podemos então?

Silvia: Bom, meu nome é (Silvia Amélia Nogueira de Souza) e meu trajeto é um trajeto tortuoso, enfim e estar hoje no audiovisual atuando como professora de audiovisual, eu percebo que é fruto justamente de um trajeto não linear, então eu inicio a minha produção, minha arte assim, enfim inserida não, posso colocar a infância, posso falar da juventude, do hábito de desenhar, da vontade de ler, da proximidade com o universo das correspondências? Posso falar disso que antecede, mas claramente ocorre como uma vontade de contar histórias, de narrar histórias e de desenhar histórias.

M2: Legal.

Silvia: Então, eu vou iniciar em 97 um curso de história em quadrinhos, um curso livre, fazia com um professor que chamava (Piero Bagnariol) que é um quadrinista italiano, mas mora aqui é naturalizado brasileiro e aí essa experiência com as histórias em quadrinhos vão me jogar já pra dentro do universo da arte sequencial. A partir dessa experiência, eu começo a publicar numa revista independente, isso antes de entrar na faculdade e naquele momento de escolher qual o destino dar pra uma carreira artística, eu optei pela carreira de educação, da arte e educação. Primeiro porque na minha família eu tinha pouca referência de artista, eu não sabia

que era possível, seria possível viver como artista, então entendendo que a emancipação intelectual e a emancipação artística também a emancipação financeira, eu optei por ser professora assim, eu continuo na produção, eu continuo enfim, eu tenho pela carreira de professora mais certeza de que eu conseguirei trabalho e eu fui levando a minha produção artística em paralelo a isso assim, essa era a minha ideia. Isso lá pros idos de 90, eu formei em 2002, foram 5 anos, 2001, 2000, 99, 97, 1997. Foi quando eu 96 eu fiz esse 95 eu fiz essa oficina de história em quadrinhos e no ano seguinte surgiu uma oportunidade de fazer uma oficina de animação no festival de inverno de (Ouro Preto), (Vigésimo Sétimo Festival de Inverno de Ouro Preto). Alguns amigos do curso de quadrinhos me falaram, eu nunca, eu nem sabia que existia festival de inverno, era um festival de inverno da (UFMG) e aí eu não tinha experiência com animação, eu blefei que eu tinha pra conseguir a vaga e fui fazer essa oficina de 1 mês. Fiquei 1 mês envolvida com animação morando em (Ouro Preto), uma oficina de imersão a tarde inteira com 2 professores interessantíssimos que são 2 artistas também, um chama (Raimundo Krum) que é um animador alemão e o outro é o (Abi Feijó) que era um animador português. Bem foi a primeira experiência com animação já nessa oficina e no ano seguinte eu já entrei ingressei na (Escola de Educação Artística da Guignard). No momento que eu entro na escola, eu já tinha alguma fascinação pelo cinema, já frequentava a sala (Humberto Mauro), já tinha visto alguns filmes marcantes pra mim, como (Os Incompreendidos) do (Truffaut) ou (Bang Bang) do (Andrea Tonati).

M2: Que legal.

Silvia: Alguns filmes que foram assim, já tinham entrado em contato com alguma coisa do (Fellini), alguma coisa de (Robert Rocha).

M2: (Scolatti) também?

Silvia: Do cinema novo, enfim tava muito interessada no cinema, mas por um prazer pessoal assim, correndo por fora, da experiência pra (inint) [00:05:45].

M2: No seu começo de carreira, não em educação, mas como artista?

Silvia: Como artista. Exato.

M2: Legal.

Silvia: E aí quando eu entro na escola, eu também começo a trabalhar com oficinas, enfim é isso. Quando você começa a se aproximar de determinados grupos de trabalho assim, o grupo do quadrinho, o grupo da animação, você também começa a criar uma rede de pessoas que conhecem você e que te chamam pra fazer coisas e nessa história eu comecei a produzir

histórias em quadrinhos pra uma revista independente daqui chamada (Grafite) 76% quadrinho, depois eu posso te mostrar tenho umas aqui.

M2: Tá bom.

Silvia: Mas eram histórias totalmente experimentais que brincavam com a narrativa, com o enredo, com a técnica, eu não criava o mesmo personagem, a cada história era sempre um personagem diferente e aí eu comecei a publicar em 95 quadrinhos. Paralelo a isso comecei a trabalhar com oficinas de arte na periferia de (Belo Horizonte) em projetos sociais com esse grupo um pouco com esse grupo dos quadrinhos e aí então, lá em 94, eu começo esse trabalho de arte e educação, às vezes, trazendo um pouco dos quadrinhos, às vezes, trazendo um pouco das artes gráficas, mas experimentando aprendendo, enfim a ser professora. Mas sempre fora do contexto escolar. Sempre em contexto de oficina.

M2: Sim. Eram oficinas?

Silvia: Era oficina, dava (Workshops) [00:07:21] curtos assim, eram oficinas, às vezes, de 6 meses pra crianças tipo da prefeitura, eram oficina de 6 meses aí mudava nos outros 6 meses era um outro grupo, no final do ano eles demitiam todo mundo e no ano seguinte, eles contratavam todo mundo de novo. Então é aquela coisa assim picada, pouco continuada, mas um campo muito rico de experiência. Então, nesse trajeto eu começo a me formar como professora fora da escola e uma coisa que vai marcar é justamente um estágio que eu vou fazer no patrimônio histórico de (Belo Horizonte) como arquivista de fotografia. Então, com essa coisa da rede, dos contatos, uma fotógrafa falou, “tô precisando de uma estagiária pra arquivar as fotos que eu tiro dos imóveis tombados de (Belo Horizonte), você tem alguma experiência em fotografia?”. Eu, “um pouquinho”. Eu não sabia nada de fotografia e li o manual, li uma outra coisa e outra, mas gostava de fotografia e esses blefes foram muito importantes pra minha vida, sabe? Minha vida aconteceu um pouco nesse sentido assim, na medida em que eu queria muito uma coisa. Às vezes, blefava um pouco, mas às vezes, também dizia, “olha, eu não sei muito, mas eu tô com vontade”.

M2: Mas vamos pensar que é um desafio?

Silvia: Exato. Então, eu sempre tive que correr um pouco atrás pra falar assim, “não, eu dou conta e vamos lá”. E isso aconteceu em diversos momentos e esse momento foi um deles e aí eu fiquei trabalhando com essa arquivista e muitas vezes fotografando imóveis tombados em (Belo Horizonte), conjuntos tombados, ia fotografar fachada de casa, volume de casas e nesse momento eu comecei a compreender mais como é que funcionava a tipologia arquitetônica de (Belo Horizonte) e comecei a gostar muito dessa cidade e me apaixonar por essa ideia de

trabalhar no espaço público. A partir dessa experiência no patrimônio histórico, eu comecei a desenvolver trabalhos de arte no espaço urbano. Então, uma minha ideia escapa da arte sequencial, mas que eu comecei a ir pra intervenção urbana, aí eu comecei a produzir trabalhos artísticos que dialogassem com a cidade, então em 2001 quando eu me formo em educação artística, eu faço também minha primeira exposição de arte contemporânea, foi um trabalho que eu recolhi da paisagem gráfica de (Belo Horizonte), (Letras Caixa), nos (Ferros Velhos), e enchi um container de (Letras Caixa) de vários tipos de letras.

M2: Que legal.

Silvia: E a proposta e esse container foi colocado na frente da (Biblioteca Pública) e ele não foi sinalizado, porque ele era um objeto de arte que aquilo não era uma escultura ou que era, não. Foi posto um container com letras em frente à biblioteca e na entrada da biblioteca havia um caderno que as pessoas pudessem ressignificar aquelas letras, imaginassem um sentido pra elas na cidade, encaminhasse essas letras na cidade e aí acabou que esse trabalho foi incrível, porque eu tava fazendo um trabalho de arte contemporânea, mas eu não sabia o que era arte contemporânea ainda e, tava lidando com a palavra, tava lidando com a letra que eu já trazia dos quadrinhos, a relação de narrativa, então o fato das pessoas escreverem as histórias pra aquelas letras, as coisas estavam conectadas, mas também atuando nesse campo mais dessa arte expandida pro espaço. Então, aí esse trabalho me possibilitou me cativou a estudar arte contemporânea e no ano seguinte eu fui fazer uma pós-graduação em arte e contemporaneidade e aí nesse momento eu começo a me afirmar como artista visual. Eu não abandono a produção de quadrinhos, a produção de quadrinho ela vai é justamente no ano de 2003, eu ainda continuo trabalhando com quadrinho, então eu vou levando em paralelo a produção de professora, uma produção , pelo menos 1 vez por ano eu fazia uma história em quadrinho, que eu acho que é uma das artes mais difíceis de serem feitas, eu acho que pra mim, é mais difícil fazer quadrinho do que fazer arte contemporânea e eu acho que animação ela tá ali no sentido do trabalho, ela é muito mais trabalhosa assim, ela é exaustiva, então ela tem um outro tipo de dificuldade que a gente vence mais pelo cansaço, mas a astúcia do quadrinho, da cena, do enquadramento, da luz, eu acho que ela pra mim, ela é uma das artes mais difíceis, mais trabalhosas de serem feitas. Então, eu fazia, às vezes, 1 história por ao e fui levando a produção de professora, os freelas, às vezes, esses estágios, às vezes, pintava a fachada de uma sorveteria, sabe? Fazia uma animação de uma festa pra conseguir naquela ginga, conseguir sobreviver como artista e professora e etecetera.

M2: Legal.

Silvia: Enfim aí eu vou só concluir.

M2: Tá.

Silvia: E aí o quem que eu, tô me estendendo, mas aí o que, que acontece?

M2: Não. Fica a vontade.

Silvia: É que da pós-graduação eu demorei 10 anos, não. A pós-graduação foi em 2002 e meu mestrado foi em 2009, então todo esse período o mestrado, enfim fui fazer meu mestrado em 2009 e fui acumulando essas experiências.

M2: Essas experiências.

Silvia: Em 2009 eu vou trabalhar como professora de arte e tecnologia em uma escola que chama (Oi Kabum). É a minha primeira experiência dentro da escola, mas não era ainda uma escola formal como é a (UCP), mas era uma cadeira muito difícil de fazer que era a história da arte e tecnologia.

M2: Poxa.

Silvia: E eu trabalhava com alunos adolescentes que eles, é uma escola muito interessante, mas ela trabalhava em modalidade. No primeiro ano eles experimentavam (Web Designer) [00:13:11], (Designer) [00:13:13], fotografia, vídeo e computação, no primeiro ano.

M2: Nossa.

Silvia: E eu tava ali na história da arte e tecnologia. No segundo ano eles escolhiam uma dessas modalidades pra fechar e virar um jovem estudante iniciado num (Web Designer), [00:13:26], numa computação gráfica, num (Process) [00:13:28] assim, incrível a escola, uma escola rica assim, com muito material e equipamento, mas voltada pra um público pobre, de baixa renda. Escola incrível. Então, tive uma experiência incrível ali, até conversei com o (Anderson) uma vez sobre uma metodologia pra ensino de história da arte e tecnologia que eu bolei que eu acho que depois a gente pode falar sobre isso.

M2: Bom, ele falou que detesta história.

M1: Não. Não é que eu detesto história. É que eu tenho um pouco disso de que as matérias de artes são muito aula de história.

Silvia: História da arte.

M1: E eu acho que isso enfraquece, tipo dificulta o contato com a criança e tudo o mais.

Silvia: Sim. Bem, o fato foi que em 2012, a gente tá em 2015, 2014, 2013, eu terminei meu mestrado, aí meu mestrado foi pra um outro lugar completamente diferente na verdade. Eu fui pro mestrado pra estudar institucionalização do espaço público, porque eu já vinha acumulando uma trajetória de artista, consegui fazer exposição, não sei se você, (SP), fiz exposição em (São

Paulo), ganhei uma bolsa de artista do (Museu da Pampulha) aqui, então comecei alavancar uma carreira de artista visual com algumas exposições. Tem uma galeria que ainda representa meu trabalho hoje assim, apesar de eu não ser uma artista que produz muito pra essa galeria, mas eu tô inserida também no campo até mesmo do mercado de arte, mas o que acontece foi que em 2009 eu engravidei, tive uma filha.

M2: Que legal.

Silvia: E aí isso vai mudar totalmente a rota assim, aquela pessoa, aquela figura que ficava tranquila trabalhando em oficina no interior viajando dando (Workshop) [00:15:14] de repente começa fala “bicho, tem o aluguel tem o leitinho das crianças”.

M2: Tem o marido?

Silvia: Não tive marido, porque como não foi uma coisa planejada.

M2: Tá.

Silvia: Eu optei por não casar, eu não achava que um filho justificasse um casamento.

M1: Tá. Você já comentou isso.

Silvia: Já conversei sobre isso com você. E aí não justificava pra mim, e nesse momento eu mudo o rumo do meu mestrado. Eu entrei no mestrado grávida, entrei nesse trabalho grávida fui contratada grávida nessa escola de artes e tecnologia que pra mim, foi muito legal, porque eles me queriam mesmo ali dentro e aí eu vou começar a pesquisar a politização do espaço privado. Como que é possível ser mãe e ser artista ao mesmo tempo?

M2: Que legal.

Silvia: E vou pra esse campo assim, da arte feminista, tentar entender vou buscar na história, num manual pra mulheres dos anos 60, como é que eram as mulheres dos anos 60, como é que a arte lida com essa mulher, como que é a mulher hoje? Então, em 2011 eu entrego minha dissertação, foi de 2009 a 2011, em 2009 a 2010, 2011 e 2012. Isso, mais ou menos. Em 2011 eu entreguei e apreciei esse concurso de arte audiovisual.

M2: E que é a segunda pergunta.

Silvia: É.

M2: Então, como você contou a sua história, essa sua história insere nesse papel dessa escola. Nessa escola que você tá contando agora, como que é o papel da sua história, porque essa escola? Essa escola te tem uma importância, porque você escolheu essa escola pra você seguir o nosso contexto que é as artes audiovisuais?

Silvia: Uai, bem, então, eu acho que pra mim, foi importante falar dessa formação híbrida.

M2: Não. Sim.

Silvia: Porque é justamente ela que me fez estar aqui.

M2: Legal.

Silvia: Eu não sei se vocês já fizeram concurso, você já deve ter feito concurso público?

M2: Sim.

Silvia: Mas é uma coisa extremamente, eram 25 candidatas pra 1 vaga, uma coisa extremamente trabalhosa e eu precisei de, enfim de me empoderar de conhecimento do cinema que muitos deles eu não tinha ou tinha dúvida que tinha, enfim e o fato é que a banca escolheu justamente um perfil de professor que pudesse atuar tanto como professor de artes visuais quanto professor de arte audiovisual. Então, esse perfil híbrido de artista e arte educador e, enfim próximo em experiência em áudio visual foi o que me trouxe pra essa escola, porque a escola entendeu que era importante que o professor pudesse ter essa dupla chave. Operar nessa chave diversificada. Bem, como eu nunca havia trabalhado em escola e como eu ainda tô aqui entrando assim, pra mim é muito evidente eu colocar que assim, de certa forma essa por ser uma escola de aplicação, por ser um colégio de aplicação, essa a possibilidade de fazer pesquisa de extensão e das minhas aulas poderem funcionar como laboratório foi o que me atraiu no trabalho da (UFMG). Então, assim, sair de uma posição de nômade também teve essa questão da estabilidade que pra mim foi importante numa situação particular, pessoal, mas essa possibilidade da pesquisa dentro de uma instituição de ensino foi o que mais me atraiu e aí a grande pergunta está, estando em uma escola de ensino básico, num lugar da arte que a gente atende teatro, música, dança, artes visuais, a gente tem essas mobilidades, agora entra a arte audiovisual pra uma opção do corpo docente dessa escola. Foi o corpo docente dessa escola que escolheu. A gente quer uma professora de arte audiovisual, porque a gente acha que isso é uma coisa que tem que tá na escola básica, mas como que dentro do campo da arte eu opero com audiovisual? Essa ainda é uma pergunta que eu estou experimentando nas minhas aulas que eu não tenho a resposta ainda.

M2: Eu acho que partindo então, a primeira parte histórica.

Silvia: OK.

M2: Então agora a gente vai entrar na segunda parte que é a própria metodologia. Então, antes de falar da metodologia, você poderia então responder, como que você pode definir o seu método de audiovisual para o ensino daqui dessa escola? Como é que você poderia dar uma definição do seu método que você tá construindo também?

Silvia: Sim. Eu posso trazer então pra começar assim, 2 referenciais importantes assim, 1 é o trabalho da (Ligia Clark), artista (Ligia Clark) tem um texto dela e ela vai dizer muito isso

durante o percurso do momento da produção dela que ela vai trabalhar com objetos sensoriais que a ideia do artista como propositor. Então, o que eu penso e o que eu tenho como base e o que eu venho trazendo em todo esse meu percurso é que o professor é aquele que propõe é aquele que está ali pra arranjar os saberes e as ideias que cada um de nós já pode trazer pra um trabalho coletivo. Então, essa ideia de professor propositor é um eixo e é um eixo estrutural pra mim, que eu já venho trazendo já nessa minha bagagem. Então é claro que eu tenho a minha bagagem, que eu venho com propostas, às vezes, mais fechadas, mas eu sou uma pessoa que propõe, estou aberta a escutar a resposta dessas proposições no público. E aí assim, isso é uma coisa mais de base e eu acho que eu posso elencar, tem outras referências importantes, mas que eu ainda estou testando assim, então, o meu método atual é apresentar determinada assim, na sala de aula, apresentar uma ideia, uma questão, uma questão que eu tenho perseguido muito tempo que é a ideia de invenção é sempre partir da ideia de invenção de que tudo que tá a nossa volta foi inventado por alguém algum dia e tem um nome por alguma razão que agente desconhece. Se a gente quisesse hoje fazer uma mesa do café da manhã hoje do nada, a gente não conseguiria, porque a gente precisaria apontar a árvore, esperar a árvore crescer, cortar a madeira, lixar a madeira, fazer o pé, cadê o prego, cadê o ferro pra botar no prego, enfim nada surge do nada e isso é uma coisa que é fundamental pra mim, essa ideia de invenção como e o ser humano como aquele produtor de invenção de reinventar os cotidianos, de estranhar o comum era uma das coisas que eu gostava muito de trabalhar quando eu mexia muito, trabalhava muito com a rua que é essa coisa de estranhar o lugar comum, de produzir deslocamentos. Então, essa ideia partir de uma ideia inicial que é a ideia que eu sempre parto que é a ideia de invenção e a partir disso ir experimentando possibilidades. Então, com o quarto ano, eu tenho experimentado o trabalho com animação, então a gente partiu da ideia de invenção, fomos pra (Manoel de Barros), assistimos alguns vídeos sobre o (Manoel de Barros), e dali a ideia era vamos trabalhar com a ideia de palavra “Brinquedo”. Como é que cada um de vocês entende a ideia de palavra “Brinquedo”. Vamos brincar com a palavra. Eles estão em um momento de alfabetização então, eu acho que foi importante também trazer essa coisa da palavra e aí cada um deu uma resposta o que, que seria uma palavra “Brinquedo” pra eles. Então, eu fiz uma proposição e eles respondem com o trabalho gráfico e a partir daquele trabalho gráfico, eu reuni eles em grupos e eles produziram uma animação com recortes a partir da ideia da palavra “Brinquedo”. Isso foi uma experiência foi uma provocação. Com os sextos anos, eu tenho experimentado a ideia de invenção também, a exibição de filmes. Quando aparece uma questão na sala a gente abre pra conversa, então o método tem sido de exibir,

propor alguma coisa que parte daquela conversa que nós temos e aí produzir e logo depois analisar as produções. Então, avaliar o que foi feito. Tem um jogo muito interessante que eu faço com eles no final do semestre que é o “Jogo da Crítica”. A gente já viu o filme, você vai defender o filme, você vai criticar o filme e aí ficam 2 grupos e aí a gente assiste o filme, às vezes, a produção do meu grupo, você vai levantar questões problemáticas, você vai levantar questões positivas e aí depois inverte.

M2: Legal.

Silvia: E aí é interessantíssimo, porque é um exercício na crítica e são ferozes, os alunos, as crianças são ferozes nas críticas, sabe? Eles são muito argutos assim, é interessantíssimo como que eles de fato, pelo menos aqui na escola, eu tenho visto que esse exercício tem funcionado superbem e, enfim é isso assim, apreciação a produção e a discussão das produções em linhas gerais tendo a ideia do professor propositor como eixo e alguns métodos que eu tô namorando. Um é o método do (Bergala) que é o método do fragmento que o (Anderson) tá me ajudando a gente e criar. A gente não precisa de um acervo de fragmentos, eu não tenho meu acervo de fragmentos ainda, a gente tem que criar esse acervo de fragmentos de filmes, durante as aulas eu vou trazendo questões a linguagem ou um pouco da técnica, mas varia de turma pra turma. O que, que a turma solicita, eu não tenho um programa fechado, varia muito pelo que eu tô entendendo a sensibilidade da turma, não é? E uma turma do sexto ano estavam com problema de disciplina muito grande e aí eu mostrei (Os Incompreendidos) pra eles, a gente viu o filme inteiro foram 2 aulas e foi muito bom, ia parando o filme e ia falando, “tá vendo gente, como é que a câmera tá se deslocando, onde que a câmera tá agora, observe o lugar da câmera ou então, quem é a câmera agora é você ou é o personagem”. Então, eu fui parando o filme fazendo perguntas, então é isso assim, e aí atravessando mexendo no filme, às vezes, parando, às vezes, assistindo, às vezes, vendo de novo e ligando prática e apreciação no mesmo momento e também trazendo a ideia da contextualização também.

M2: Você vê, pra você qual a maior dificuldade então pra você utilizar o audiovisual na sala de aula dentro do que, que você, lógico que como você explicou muito bem, você tá buscando esses fragmentos. Pra você como que, qual é uma dificuldade então, pra uma escola como o próprio centro tá mostrando pra você, que você tem mais de maior dificuldade pra sala de aula?

Silvia: A grande questão, eu acho que envolve o trabalho, o ensino de audiovisual na escola é a questão da estrutura. Então, assim, a gente não tem computadores pra editar os vídeos, por exemplo, então, a gente precisa de editar eles num programa superleve, mas não tem computadores pra todos os alunos. O nosso “Tele Centro”, ele só trabalha com (Linux) e o

programa que tem de (Linux) pra editar é um programa muito instável, então, assim, eu fui tentando, vamos tentar instalar um programa de vídeo no computador que tem da escola. Será que dá pra fazer? Não deu pra fazer aí você recua. Aí aparece uma brechinha de uma grana ali e pô a gente consegue comprar um microfone, então o grande dificultador do meu trabalho hoje é não ter uma sala pra trabalhar, mas mesmo sem sala eu poderia trabalhar mais num espaço externo, contudo a gente não tem muito equipamento pra fazer isso, então a minha câmera pessoal ela é a minha câmera da escola agora. E tem uma câmera, a minha câmera tá na roda, a minha (Nikon 4).

M2: (Nikon) você colocou ali na roda?

Silvia: (Nikon 3200) tá na roda.

M1: Na mão desses alunos? Ele não pegam sozinhos a sua câmera?

Silvia: É. Imagina. Porque não tinha como.

M2: Logo uma (Nikon).

Silvia: A minha (Nikon) tá na roda e então tem esse dificultador, mas eu acho que ele não é o empecilho pro trabalho assim, a gente trabalha numa condição de subdesenvolvimento assim no (Brasil), eu já trabalhei em situações muito mais precárias que eu tinha uma caixa de giz de escrever no quadro e um pacote de 100 folhas de papel “Chamex” e eu tinha que fazer uma aula com aquilo nas quebradas onde eu já trabalhei. Então, a falta de recurso, ela não tem sido um impossibilitador do meu trabalho, mas se você falar assim, “o que tem dificultado de fato?”. “É a estrutura”. Mas eu acho que cabe a mim, e tem cabido a mim, como professora tentar driblar esse recurso enquanto ele não chega pra que os pensamentos e as reflexões em cima do audiovisual possam acontecer. Então, eu acho que para o ano que vem eu ainda tenho que mexer, eu tenho que simplificar mais a minha proposta, talvez tirar menos a câmera, trabalhar mais o olhar, vendo que eu não tenho recurso, trabalhar mais o olhar do que a produção final assim, entendendo que eu tô num contexto que vai demorar um pouquinho talvez, espero que não, pra eu ter os recursos adequados, mas eu acho que cabe ao professor sempre repensar a sua metodologia e sua abordagem e a partir daquilo que ele tem, dos recursos que ele tem.

M2: Dentro dessa questão, você tem algum conhecimento de outros professores que fazem esse tipo de metodologia?

Silvia: Então, eu trabalhei algum tempo e eles de fato foram a minha formação um pouco, uma escola que é o pessoal da (Associação e Imagem Comunitária). (Associação e Imagem comunitária), ela surge da comunicação, então ela tá muito próxima da produção audiovisual

como comunicação é uma (ONG) que administra essa escola chamada (Oi Kabum) e eu fiz aproximei muito deles e deles que eu comecei a pensar a ideia de proposição. Eles trabalham com uma coisa que eu ainda não trabalhei que é o fichário da (Viola Spolin). (Viola Spolin) é uma figura do teatro que produziu um fichário pra exercícios de teatro e esse fichário, ele tem alguns exercícios, por exemplo, falam assim, “2 pessoas falam 1 fica em silêncio e 1 sai da sala”.

M2: Que legal.

Silvia: E aí você vai produzir uma cena de audiovisual a partir dessa fichas da (Viola Spolin). O pessoal da (Imagem Comunitária) trabalhava muito com a (Viola Spolin) e eu ainda não trouxe pras minhas aulas e eles, enfim e um pouco dessa ideia de pegar o professor como propositor, as ideias de (Paulo Freire), algumas concepções assim, da educação mais libertária, de trabalhar com projeto, então tem algumas influências nesse sentido, mas a minha proposta mesmo assim, que ainda não tá muito clara é de tentar pensar numa metodologia própria, sabe? Porque eu acho que na verdade, a metodologia, ela tem que ser pra cada aluno.

M2: Legal.

Silvia: Cada aluno exige uma metodologia diferente, então não adianta eu vir com uma metodologia, à metodologia (Silvia Amélia) de repente eu vou encontrar um aluno que não vai bater com aquela minha metodologia.

M1: É isso que a gente tava pensando.

Silvia: Então, assim, eu tenho que tentar criar uma metodologia que seja meio que um polvo assim, sabe? Com vários braços e que tipo, putz, assim, “esse aluno daqui vai ter mais a ver com ele”. Então é muito complicado a gente pensar em uma metodologia fechada na ideia de receita de bolo mesmo, sabe assim? É complicado, porque depois a gente vai consolidando aquela metodologia e aí depois começa a ficar arrogante, porque a metodologia dá supercerto com 80%, mas tenho 20% que não dá, então para os 20% essa metodologia não funciona, porque ela tá pronta. Então, como criar uma metodologia de trabalho que possa considerar a especificidade do aluno, o contexto de onde ele vem, a fala dele, o tempo dele, não é? Então a metodologia, eu penso que ela precisa de se adaptar ao aluno. Então, eu tô nessa movimentação de teste assim, e claro que é muito difícil isso que eu tô falando, muitas vezes fica praticamente impossível sem salas, sem recursos de você aplicar uma metodologia pra cada sujeito, mas assim, o máximo que a gente puder fazer ir nessa direção, eu acho que deve ser o caminho do professor.

M2: Dentro dessa relação que você colocou a gente tem a relação professor e aluno, como que você percebe essas relações dentro do que a gente discutiu até agora, porque essa relação muitas vezes tem aluno que não entende, como é que você vê essa relação hoje na sua sala de aula com toda essa problemática que você coloca, esse referencial de coisas novas pra você, porque você tá implantando agora, não é?

Silvia: Olha, bem assim, o (Centro Pedagógico) mesmo sendo uma escola com todo o seu corpo docente com mestrado e doutorado dentro da universidade iniciando um colégio de aplicação aberto a experimentação, ele como grande parte das escolas do (Brasil), talvez do mundo ainda, porque a gente tá junto, elas são estruturadas em um modelo antigo, modelo de sala de aula, carteiras enfileiradas, (inint) [00:34:01]. A estrutura ainda é uma estrutura antiga, a estrutura ainda é uma estrutura hierárquica, o professor na frente os alunos atrás escutam enquanto o professor fala. Então, essa escola como grande parte das escolas ainda mantem essa estrutura. Bem, a aula que eu ofereço a eles é uma aula aonde eu me coloco de um modo mais horizontal. Em que sentido assim? Eu busco que a gente comece sempre em uma roda, eu tenho abertura pra que eu possa escutar aquilo que eles estão trazendo mesmo que muitas vezes eu tenha que tesourar ou então que eu tenha que mudar o rumo da aula, porque aquele assunto apareceu. Uma vez apareceu um assunto sobre macumba aí para tudo. Que história é essa de macumba? Vamos conversar sobre de onde vem essa palavra? Que ideia é essa? Ou então sobre a sexualidade. Aparecem esses assuntos e muitas vezes, esse semestre menos, mas o semestre passado, mais. Aparece esses assuntos e a aula muda um pouco o rumo dela, então esse tipo de proposta de aula onde o aluno é escutado mais e tem uma relação mais horizontal com o professor é uma aula que destoa das demais aulas da escola. Eu ainda não encontrei o meu ponto de firmeza nesse lugar, eu acho que eu ainda prefiro ser a professora que eles passam pra trás um pouco, meio boboca e que eles ainda me dão, eu acho que eu ainda prefiro ser essa professora do que ir pra sala de aula e assumir que minha aula vai ser de quadro, de botar eles durinhos, sabe? Mas eu acho que não sou essa professora boboca, não. Não sei ainda em que lugar assim, eu sei que eles jogam muito com isso, então, às vezes, assim é difícil entendendo que eles passam grande parte do dia em aulas quadradas, sentadas com carteira que no momento que eles estão comigo em uma sala mais aberta, não é uma pra audiovisual, mas sentados em colchões é claro que é difícil que eles fiquem com uma postura mais atenta, sabe? Que levem mais a sério, então, assim, um dos problemas que eu tenho tido é um pouco de ser levado a sério, assim que a arte não é passa tempo, que o audiovisual não é uma bobagem que aquilo tem questões, enfim e aí uma das estratégias que eu tenho feito pra ser

levada a sério, é, por exemplo, anunciar que tem avaliações, que tem trabalhos de fazer provas orais, enfim de trazer um pouco dessas estratégias das aulas levadas a sério, a matemática, o português, pra quê? “Aula de artes tem prova professora?”. “Sim. Tem prova tem avaliação”. Por mais que seja uma avaliação oral de um outro jeito construída a partir de um discurso de uma fala de todos. Então, vem um pouco, eu acho que eu respondo sua pergunta nesse sentido assim, essa relação professora aluno.

M2: Eu só queria completar com a sua ideia.

Silvia: Claro.

M2: Assim, pra dizer assim, você pode considerar que você é mais ativa, professora participativa ativa ou uma professora pragmática mais focada a aquela proposta de atividade. Você entendeu assim a questão da atividade ativa ou pragmática?

Silvia: Você tá falando da minha postura como professora?

M2: De postura?

Silvia: Na sala de aula?

M2: É. De postura. Porque a gente, eu vejo assim sabe? Tem momentos que a gente tem que ser um professor rígido. Tem momentos que a gente tem que ser flexível. É isso que a gente tá comentando e isso que você demonstrou.

Silvia: Exato. Eu ainda, eu acho que eu ainda não tenho a flexibilidade do bambu pra ser professora, sabe? Assim, às vezes, eu fico muito brava, sou enérgica e eles assustam. Fico muito brava, faço uma cara muito assim friso tudo isso daqui, faço uma cara muito feia e eles ficam muito assustados com isso e o meu tom de voz já é alto então e, às vezes, eu fico muito docinho e tudo o mais e vamos conversar e como é que foi o final de semana.

M2: Mas isso não é uma técnica, não é um método?

Silvia: Eu acho que é.

M2: Porque é isso que eu tô até trazendo.

Silvia: Eu acho que é.

M2: É um método.

Silvia: Mas tenho ainda um balanço, enfim eu acho que é esse balanço, isso eu tenho claro.

M1: E a funcionalidade?

M2: É. Como é que você sente a funcionalidade disso? Como é que eles respondem?

M1: É. Exatamente.

Silvia: Eu sinto que a professora enérgica mais pragmática, ela muitas vezes consegue aquilo que ela quer, mas não necessariamente aquilo que o aluno tá apresentando do modo mais

original que ele pode fazer. Então, ele cumpre aquilo que você exige. Ele te dá, “se é isso que você tá querendo então, deixa eu te dar aqui é isso aqui”. Pronto.

M2: Mas uma das reclamações dos alunos foi exatamente isso, eles não falaram do seu caso.

Silvia: Sim.

M2: Não foi o teu caso.

Silvia: Que ótimo.

M2: Mas foi uma coisa assim que eles colocaram, “falta à prática, entendeu? Porque a sua aula é prática, não é?” Aqui uma questão de você pensar na artista é prático e ao mesmo tempo a gente tem essa questão e umas reclamações na escola caiu isso. Poxa, mas a escola não tem, a escola não dá isso aí eles falam dos professores que são muito enérgicos e isso que também a gente tem essa relação.

Silvia: Eles falam como que eles produzem com os professores enérgicos?

M2: Isso. Eles são mais, não lembro, você lembra os que eles falaram?

M1: Eles só me falaram assim, eles são mais assim, ficam, não estão nem aí.

M2: Aí entra em disciplina, a questão da indisciplina.

Silvia: Eles ficam nem aí com os professores que são mais bravos?

M2: É.

Silvia: Ou com os professores que são mais flexíveis?

M1: A relação deles com a disciplina acaba se tornando de desgosto.

M2: É. Desgosto.

M1: Eles passam a não gostar de estar ali.

M2: É.

M1: Desgosto com essas pessoas que criam isso. Aí os professores que criam um ambiente mais, eles ficam mais a vontade assim, mais interessados.

M2: Eles são muito mais interessados. Eles gostam de histórias. Se você pensar bem, eles gostam disso.

M1: Acho que o exemplo que eles usaram muito era da professora de geografia.

M2: Geografia.

Silvia: Da (Amalba) que é uma pessoa fantástica.

M2: É. Eles usaram muito o exemplo da professora que tem vontade de conversar com essa mulher.

M1: Eles adoraram o jeito dela de fazer.

Silvia: Sim.

M2: Ela tem essa, a questão do professor ativo flexível.

Silvia: Sim.

M2: É isso que a gente tá falando.

Silvia: Sim.

M2: Uma questão mesmo.

Silvia: Sim. Eu não sei. Eu talvez eu não sei o que, que eles disseram, mas eu ainda não consigo, não tenho uma identidade clara pra isso assim, sabe? Eu acho que oscila, talvez isso passe uma insegurança ainda, não tenho tanta firmeza, não sei. Não sei.

M2: Tudo bem. Vamos pra nossa questão que é mais ou menos o que a gente tá falando, mas é sobre a mediação. Quais os caminhos que você tá construindo então pra fazer essa mediação que leituras que atualmente você está fazendo então com os seus, por exemplo, você sabe que muitas vezes quando não tem disciplina, você tem que mudar o seu modo de focar. Quais são as suas escolhas que você faz? Você já falou algumas coisas que já indicaram.

Silvia: Bem.

M2: Tem uma coisa, por exemplo.

M1: Tipo um território de ações.

M2: Por exemplo, olha, é uma coisa assim, tem um ditado que a escola deve aprender a ensinar. Os alunos devem aprender. Os professores devem ajudar a aprender. O professor deve ajudar. Isso são algumas técnicas que são usadas, não é? É isso que faz.

Silvia: Você tá falando do ensino da arte audiovisual?

M2: É. Da mediação mesmo.

Silvia: Da relação professor aluno?

M2: Da relação professor aluno. Então, por exemplo, você é mais colaborativa, mais cooperativa, mais participativa e é isso, quais os caminhos que você escolhe nos momentos de relação aluno e professor. Por exemplo, tem momentos que você tem dificuldade na aula, não é? Então é essa maneira que a gente conduz muitas vezes na aula.

Silvia: Sim.

M2: A gente conduz a aula dessa maneira.

Silvia: Sim.

M2: Tem momentos que a gente tá reflexivo tem momentos em que a gente tem que envolver, inclusive uma das perguntas que eu fiz com os alunos era exatamente isso, como que você resolve os conflitos, como que o professor resolveu os seus conflitos e eles mesmos falaram,

“muitas vezes você resolvia e eles mesmos resolviam”. Por exemplo, na formação de grupos de trabalhos, isso é complicado.

Silvia: É.

M2: Quando, “eu quero fazer o terror, eu quero fazer a comédia, eu quero fazer?”. Você entende como?

Silvia: Sim.

M2: Essa relação?

Silvia: Sim. É curioso porque assim, eu não tenho uma medida única, mas vamos dizer assim, a primeira coisa que é feita quando, vamos pensar a partir de um aluno.

M2: Não. A questão é mediação mesmo. Como que você media os conflitos?

Silvia: Sim.

M2: Os momentos das aulas?

Silvia: Sim. O que tem acontecido quando um conflito aparece na sala, ele é um conflito que envolve grande parte da turma, a gente tenta, eu tento resolver ele com aquele grupo. Então, por exemplo, teve um conflito que uma aluna queria sair de um grupo, porque não tava se dando bem com uma outra aluna e aí eu chamei (Michele), (Cecília), (Letícia), e (Natacha), um grupo superdifícil pra conversar e falei, “e aí o que, que tá acontecendo, vamos lá (Michele), me conta, (Cecília), vamos lá, vamos colocar aqui o que, que tá acontecendo com esse grupo e perguntei, enfim”. E aí na conversa com o grupo isolado da turma grande a gente conseguiu resolver esse conflito que era, uma aluna parou de conversar com a outra, mas ela nem tinha percebido, enfim então foi uma proposta de escuta e de diálogo de um grupo que funcionou a resolução desse conflito. Às vezes, muitas vezes, eu chamo a atenção, chamo outra e chamo outra, aí uma hora eu fico bem brava e peço a agenda. A agenda é um outro jeito, hoje com a (Natacha). (Natacha) trás a agenda. E na verdade a (Natacha) trouxe a agenda, a aula acabou e a gente conversou. E o que, que a (Natacha) me trás, “professora, eu sou assim, desde tal ano, em tal ano, eu era muito estudiosa, não tinha amigos, esse ano eu comecei a fazer mais amigos e aí meus estudos caíram, meu rendimento caiu e aí eu tenho uma grande dificuldade de ficar calada na hora da aula, eu converso em todas as aulas, umas mais e outras menos, a sua aula me dá uma sensação de liberdade, porque eu fico aqui assim, fico querendo cutucar outro, querendo deitar no colo do outro, puxar o cabelo do outro”. Então, a conversa que eu tive com a (Natacha) depois que a turma saiu diante da agenda dela, não precisou de eu mandar o bilhete pra agenda.

M2: Legal.

Silvia: Porque a conversa que a gente teve já resolveu a questão.

M2: Isso foi uma mediação.

Silvia: Essa é uma ação de mediação. Então a mediação, ela é corpo a corpo ou ela é com o grupo todo e assim é no diálogo que eu tento resolver. Muitas vezes não funciona. Funciona a agenda, porque a agenda é a agenda da escola é pela agenda e isso assim, a escola, se eu não registro na agenda, eu não tenho uma prova de que um menino vai precisar, tem um setor na escola que chama (NAIP) que é um setor disciplinar (Núcleo de Atendimento a Infância Psicológica), uma coisa assim e esse setor tem psicólogas e é pra lá que a gente encaminha os alunos que estão com algum problema mais grave de indisciplina pra receber uma ocorrência ou alguma coisa assim. Então, depois de tantos bilhetinhos na agenda, você encaminha e registra. Então se eu também não marco na agenda, ele não vai receber, isso não vai tá historicizado no (NAIP) e é importante que tenha o histórico de algumas coisas no (NAIP) pra entender a trajetória do aluno. Não é nem pra dar uma ocorrência, mas é pra registrar. Então, assim, é importante que isso se faça, isso aconteça, então, é importante que a escola registre o trajeto desse aluno. Se ele tem agido de tal modo e a escola e outros setores da escola não tem essa consciência, isso é ruim pra ele, pra escola e pro trajeto dele. Depois de repente você assusta o menino, “tá de um jeito e se ninguém pensou nisso antes, como é que a gente não viu o trajeto dele?”. E aí aparece uma bomba e, “mas ele tá assim desde tanto tempo, mas os professores não tem assinalado na agenda, não tem registrado no (NAIP)”. Então, isso ocorre também.

M2: Como é que você classificaria você, democrática, ativa, reflexiva, nesse contexto?

Silvia: Eu acho que as 3 coisas. Eu não conseguiria escolher uma, eu acho que tem uma coisa.

M2: Tem que precisar, tem que ter energia precisa ter, tem que ser enérgica?

Silvia: Acho que sim. Acho que, às vezes, tem que ser enérgica, muitas vezes parar pra escutar mais, eu sinto que, às vezes, eu falo muito e desde que eu cheguei aqui às aulas tem sido menos teóricas e mais práticas. Eu quero cada vez mais que a prática fale por si, ser menos teórica, mas isso ainda é um trajeto.

M2: Bom, estamos chegando ao final aqui, então dentro do nosso item aqui a educação audiovisual. Como é que você faz então a sua sequência de executar de avaliar. A gente já falou um pouquinho, mas você poderia assim, mais, como é que você faz a sua sequência de avaliação de tudo, como é que você pode contar pra nós?

Silvia: Bem, a gente trabalha 6 meses, eu logo no início eu dou um trabalho, apresento um tema tenho trabalhado com o tema da invenção. A gente assiste vídeos e a partir dessas

produções, eles fazem um trabalho, às vezes, esse trabalho pode ser pesquisar uma invenção diferente ou pode ser a própria invenção que eles inventaram, eles apresentam isso oralmente, isso é a primeira avaliação. Depois a gente escolhe um assunto pra trabalhar, um tema e isso varia, então teve um semestre que foi telejornal, a partir das invenções que eles tinham criado, então eles tinham que criar um telejornal pra divulgar as invenções deles, então eu tentei (Linkar) [00:50:29] uma atividade avaliativa inicial com outra, achei que ficou um pouco amarrado demais e aí grande parte do semestre dentro dessa produção audiovisual. Então, assim, acaba que o semestre, eu começo com alguma introdução e a gente fica o semestre inteiro em uma produção e aí o processo é argumento pra todos assim, no caso do trabalho de foto e documentário sonoro era a lista de perguntas, na verdade o primeiro (Brainstorm) [00:51:07] mesmo.

M2: Sim.

Silvia: Que assuntos nos interessam pra trabalhar na escola, no caso do telejornal o assunto já era as invenções deles que os telejornais teriam que abordar, mas aí o roteiro quem vai falar o quê? Que momento que cada um vai falar ou então as perguntas no caso dos documentários. Achei curioso perceber que no caso dos sextos anos ao trabalhar no ano que eu trabalhei o roteiro, muito antes das gravações, não intercalei, não deu certo, porque eles ainda não têm um trabalho com a escrita. A escrita, ela é menos fluida que o corpo, do que a atuação, do que a improvisação. Eles ainda travam. Então, assim, quando eles tiveram que fazer um roteiro muito fechadinho com diálogos mesmos só com as marcações, na hora de ir pra atuação a coisa ficava muito mais interessante, extrapolavam o roteiro e aí depois então, “vamos voltar pro roteiro?”. Então, escrever roteiro com aluno de 10 ou 12 anos é muito difícil.

M1: Sem comentários.

Silvia: É muito difícil e eu acho que é desaconselhável. A gente gasta muito tempo ali sendo que o melhor que eles podem dar é no “Tête-à-Tête”, é no exercício é no ao vivo é com algumas marcações curtas. Então, o exercício do roteiro com essa idade eu achei difícil, pelo menos no roteiro ou então tem que mudar o método direto de fazer roteiro, às vezes, com uns cubinhos, roteiro tem que ser mais, tem que passar dessa etapa logo, da etapa do planejamento estruturar ela no jeito mais simples possível pra ir pra prática pra depois preenchendo esse planejamento com as aparições que vão acontecer na relação.

M2: Uma das meninas, ela falava exatamente isso que elas tiveram dificuldade de fazer esse roteiro e elas mudaram assim, numa maneira muito prática, então faz isso e faz aquilo e aí produziram.

Silvia: A coisa acontece.

M2: É legal.

Silvia: Isso mesmo. Então, aí depois do roteiro a gravação e da gravação a gente vai pro som ou captura de som na natureza ou na internet, vão pra sala de informática e aí depois junta o material edita e exhibe.

M2: Assim, pra gente fechar só pra questão do audiovisual, você se classifica mais como arte educadora, arte e comunicação ou uma (Cyber) [00:53:41] educadora?

Silvia: Eu acho que nenhuma dessas 3 coisas assim, eu acho que eu sou uma artista que dou aula e eu tenho que, então sou uma artista professora.

M2: Pesquisadora.

Silvia: Pesquisadora.

M1: Então, você tá a linha da professora (Silvia), não é? Porque ela tem, a professora (Silvia), não. A (Lucia).

Silvia: Sim.

M1: A (Lucia) também então, tem um termo.

Silvia: Professor pesquisador.

M1: Professor pesquisador artista.

Silvia: Artista. É. Eu acho que é isso. Um pouco isso mesmo. Assim é isso.

M2: Porque eu acho que essa linha, porque uma das discussões que a tem visto aí é a questão da arte e da comunicação que a gente até conversou sobre isso. Isso muitas vezes é uma discussão que não é tão, quer dizer, trabalhar na escola e aí se sabe, “a arte tá mais na comunicação que na própria arte”.

Silvia: É.

M2: Então é uma relação que a gente discutiu muito.

Silvia: É. Eu acho que é complicado, porque é o que eu já tinha dito antes assim, existe um a fenda mesmo entre o que a gente pode considerar como artes visuais ou a arte, a ideia de artes plásticas e do que é comunicação no sentido de que a comunicação de fato, ela é pragmática, ela é objetiva a comunicar algo e objetiva a ser entendida por algo de um modo geral. Então, menos a bagagem de audiovisual que a gente vê na (TV) e as artes visuais, não. Assim, a margem daquela obra ser uma pergunta, não ter uma resposta da abertura que a obra de arte dá pro sujeito poder interpretar. A comunicação, não. Ela tem na verdade, por mais que ela trabalhe com (Nuisance) [00:55:47], ela trabalha com o sentido ali, então, assim, e ela tem um fator técnico, o risco tecnicista do audiovisual, ele é muito grande. É claro que pra fazer uma

pintura, pra fazer um desenho, pra fazer uma gravura também tem que ter uma experiência técnica. Então, assim, eu acho que a grande saída vai ser driblar, eu acho que nos 2 campos, tanto na arte quanto no audiovisual é driblar a técnica em prol do pensamento. Então, assim, o que eu quero não é fazer um vídeo, mas produzir um pensamento.

M2: Legal.

Silvia: O que eu não quero é produzir uma pintura é produzir um pensamento, fazer essa pintura pensar. Ser um corpo pensante, vamos dizer assim, se a pintura pudesse pensar por ela mesma e eu tô falando pensar não só no sentido racional não. Eu tô falando no pensar também no sentido estético, sabe? De um pensamento gráfico, de um pensamento colorístico, de um pensamento de conversa com o outro. Então, eu acho que é isso.

M2: É a dialógica?

Silvia: Dialógica.

M2: Só pra finalizar a gente tem na última questão o perfil professor gráfico. Qual o papel da escola pra um futuro professor que você pode dá essa mensagem pra esses professores que estão surgindo aí de arte e de visual, porque a gente tá num momento de crescimento. O que, que você poderia deixar de mensagem pra esse perfil de professores como você contou a sua história, como você vê essa história com a lógica, cada um vai ter a sua história, mas, enfim o que, que você poderia dar de perfil pra quem pretende chegar nessa jornada?

Silvia: Ver muitos filmes. Acho que a bagagem, o bojo. O bojo do professor tem que ser um bojo grande, largo. Assistir e assistir filmes pensando não só na história, enfim ele tem que querer gostar de cinema, gostar de uma produção audiovisual narrativa, eu acho que tem essa coisa do bojo pra quem produz cinema acho que não tem muito jeito assim, você tem que ter referência.

M2: Não tem que ser um professor de artes ou pode ser um professor de qual área? Porque a gente existe uma questão muito do reducionista. O professor tem que ser de matemática, ser formado em matemática, mas hoje a gente percebe que as profissões, elas estão?

Silvia: É. O que eu acho é o seguinte assim, o audiovisual, ele é trabalhado de um modo muito negligente na escola.

M2: Isso que eu queria perguntar.

Silvia: Eu acho que sim. Eu acho que assim, em que sentido? Acho que ali parou.

M2: É. Não. Tudo bem. Mas aqui não.

Silvia: Tudo bem. Em que sentido? Ele é apropriado e eu acho que ele como um meio comunicacional, ele é uma ferramenta didática pra qualquer professor exemplificar a sua

matéria através de um vídeo que é o que é feito muito na escola. O professor de história faz isso, o de ciências faz isso, então os vídeos são utilizados como ferramenta, como recurso pra exemplificar conteúdos, contudo não se discute e isso falta na formação do professor de história, de matemática, de geografia, não se discute a linguagem através da qual esses conteúdos são fornecidos. Então é uma linguagem científica a voz em (Off) [00:59:35]. Olha lá a voz em (Off) [00:59:36] tá dando autoridade pra esse sujeito que é o todo poderoso pra poder falar esse discurso que ele tá falando na proliferação dos “Formigas em Casca de Árvore”. Então, existe e outra coisa tem um texto muito interessante que o texto diz assim, “a professora hoje não vai ter aula vai ter filme”. É o título desse texto. É um texto muito legal que eu faço, sabe?

M2: Eu sei. Eu já ouvi falar dele.

Silvia: É. Então, essa má reputação que o audiovisual tem na escola de ser tapa buraco, do professor mostrar um filme, mas ele não preparar um roteiro pro filme. Então qualquer filme, que pra mim, do modo geral que seja exibido na sala de aula em contexto de ensino e aprendizagem, ele precisa ter um roteiro de trabalho. Se o roteiro de trabalho vai ser sobre a câmera, a forma de abordagem, as cores, a narrativa ou sobre a questão ética, político ou estética que o filme trás, não importa, mas ele precisa ter um roteirinho, mesmo que seja um roteirinho na cabeça do professor, não precisa ser um questionário que ele vai entregar para os alunos, pode ser também, mas ele precisa ter uma condução pro filme não ficar de um modo gratuito na escola. Então, eu acho que isso é uma coisa primeiro assim, de pensar o audiovisual de um modo mais responsável dentro da escola, à linguagem ela não é neutra e nada é neutro, sobretudo no audiovisual que a montagem é a própria estrutura da construção da obra. Não existe filme neutro. Então, o audiovisual ele é mostrado na escola como se ele fosse neutro, como se não houvesse um produtor por trás daquele filme. Eu tava vendo outro dia, grande parte dos filmes que são exibidos naquele (TV Escola).

M2: Sim.

Silvia: São filmes da (BBC).

M2: (BBC).

Silvia: Então, assim, você tem um canal de produção de divulgação de vídeo no (Brasil) que grande parte daquilo que alimenta o canal é a produção estrangeira OK. Mas é isso mesmo? A gente não tem produção pra poder alimentar um canal. Se é uma língua estrangeira o que é que tá em conta? Tá em conta uma cultura que não é brasileira, um alto contexto diferente do nosso. Será que a gente não pode aproximar?

M2: Muito legal.

Silvia: Então, são essas questões que eu acho que estão aí em volta do uso do audiovisual na escola e o professor que trabalha com audiovisual sendo ele artista ou professor de arte de qualquer arte, eu acho que já existe uma maior facilidade. Alguém que passa por uma experiência artística seja na escola, seja na faculdade que é atravessado de fato pela experiência estética corporalmente falando, de fato é alguém que consegue pensar de um modo diferente de quem nunca teve esse tipo de atravessamento. Eu não tô dizendo que esse atravessamento, ele precisa ser um atravessamento formal dentro de uma universidade, pode ser um cara do interior, da roça, pode ser uma pessoa autodidata, mas que tenha sido atravessada por questões estéticas, visuais, que tenha sido tocado, tenha se encantado de algum modo pela arte, pela música, pelo teatro, pela arte, pela dança. Então, esses sujeitos encantados que são capazes de se encantar de fato, acho que eles já têm uma habilidade, tem uma vantagem diante daqueles que não se encantam com o mundo. Aí eu acho que cabe aos professores das outras áreas se encantarem, mas eu não acho que o ensino de audiovisual na escola necessariamente tenha que ser algo oferecido por um professor de arte, necessariamente, não. Se ele for um sujeito encantado, não. Se ele se sensibilizar, se ele puder oferecer pra esses alunos um repertório diferente do que é apresentado na (TV), do que é apresentado do (Shopping), não é? Eu acho que é possível que ele possa fazer um bom trabalho como professor de artes audiovisual.

M2: Professora (Silvia), eu agradeço com o coração. Muito obrigado. E até a próxima.

Silvia: Tá bom. Até.

[01:04:02]

ANEXO H – DEPOIMENTOS DE ALUNOS DE BELO HORIZONTES

Alunos de Belo Horizonte _ Prof. Silvia, 10 de dezembro de 2015

PARTICIPANTES

Voz masculina identificada: M1 Ricardo

Vozes masculinas não identificadas: M

Vozes femininas não identificadas: F

Gabriela

Cecília

Beatriz

Rayane

Analice

Letícia

Eduarda

Daniel

Pablo

Laura

TEMPO DE GRAVAÇÃO

47 minutos e 41 segundos

[00:00:01]

Ricardo: Bom, estamos aqui, fazendo a nossa primeira entrevista com um grupo de alunos da escola (Centro Pedagógico de Belo Horizonte). Então, eu vou perguntar pra vocês, cada um de vocês responde, primeiramente, o nome de vocês, a série que você está e como você chegou nessa escola. Como você veio nessa escola? Tá? Podemos começar assim?

F: Sim.

Ricardo: Então, vamos fazer uma rodada daqui pra cá. Depois, a gente faz uma roda daqui pra cá. Pode ser? Olha, aqui não tem filme, não tem filmadora, não tem nada. Aqui só está a voz de vocês. Está bom? Podemos começar.

Gabriela: Meu nome é (Gabriela (inint) [00:00:57] Silva), tenho 12 anos, e eu entrei nessa escola com um sorteio que teve pros alunos que entrariam no primeiro ano.

Ricardo: E como você ficou sabendo dessa escola?

Gabriela: Eu estava numa outra escola e minha mãe ficou sabendo com outras pessoas, mães, que colocaram os alunos aqui também.

Ricardo: E, aí, você veio pra cá.

Gabriela: Sim.

Ricardo: Isso.

Cecília: Meu nome é (Cecília Assunção Santos Alvarenga), eu tenho 12 anos, e estou no sexto B.

Ricardo: Sexto B.

Cecília: E entrei nessa escola através de umas amigas da minha mãe que sabiam daqui. E quando as vagas pro sorteio estavam abertas, elas avisaram pra minha mãe.

Ricardo: Isso é importante. É difícil entrar nessa escola?

Cecília: É.

Ricardo: Não, eu vou começar, depois, aí, vocês respondem.

M1: Ó (Ricardo) [00:01:56], só (deixa eu te) [00:01:57] falar, (inint) [00:01:58] essa escola é sorteio.

Ricardo: Entendi.

F: Pro primeiro.

M2: Pro primeiro ano. Todos eles entram como sorteio. Só pra você saber.

Ricardo: Não. Então? É isso que foi importante pra saber como. Pode falar.

F: Pra entrar no primeiro ano, pra entrar pra escola pelo primeiro ano, tem as pessoas da creche, e também tem as pessoas que entram de uma outra creche, direto pra (UFMG), que é pelo sorteio. E também tem a entrada pro segundo ciclo e pro terceiro, que já é com prova.

Ricardo: Então é bem difícil entrar aqui.

F: É. E tem um número total de pessoas que seriam sorteadas. Aí, o tanto de pessoas.

Ricardo: Então, você foi uma pessoa sortuda.

F: É.

Ricardo: Legal. Você quer falar mais alguma coisa?

Beatriz: Meu nome é (Beatriz Aveloso), tenho 11 anos, e sou do sexto B, do (Centro Pedagógico da (UFMG)). Eu entrei aqui porque algumas conhecidas da minha mãe e do meu pai falaram da escola, e, aí, minha mãe foi pesquisando mais sobre a escola, e, aí, ela me inscreveu no sorteio.

Ricardo: E quando você entrou, você ficou feliz.

Rayane: Meu nome é (Rayane Valesca), eu tenho 12 anos. Eu entrei nessa escola através de um sorteio que a minha mãe ficou sabendo pela uma amiga da minha mãe, que ela tinha um menino aqui, que já está bem velho. Acho que ela já até casou.

Ricardo: Olha, que legal.

Rayane: Já. Aí, foi assim que eu consegui, pelo sorteio pro primeiro ano.

Ricardo: Colega?

Analice: Meu nome é (Analice Beatriz), eu tenho 11 anos, e eu entrei nessa escola no quarto ano, por conta que pessoas do terceiro tomaram bomba e sobrou vaga, aí eu fui sorteada.

Ricardo: Que legal. Bom, (a outra colega) [00:03:55].

Letícia: Meu nome é (Letícia Antunes).

Ricardo: Sua idade?

Letícia: Eu tenho 11 anos. E eu entrei na escola através do sorteio também. Sorteio do primeiro ano.

Ricardo: Tá. Gente, eu só vou pedir pra vocês falarem um pouquinho mais alto, tá? Mas tudo bem, tá? Dá pra se ouvir, tá? A colega?

Eduarda: Meu nome é (Eduarda Chaves Maia), eu tenho 11 anos. Quando a minha mãe estava (aqui) [00:04:28], no sorteio, a gente ficou sabendo com as minhas tias, porque todas são professoras.

Ricardo: Professoras daqui?

Eduarda: Não. Uma já passou por aqui. E elas ficavam falando pra minha mãe. Minha mãe me inscreveu. Então, aí, ela veio sozinha, porque eu fui (inint) [00:04:47]. Aí, quando ela ligou, o meu número foi o penúltimo.

Ricardo: Nossa. Você ganhou na loteria.

Eduarda: É.

Ricardo: Legal. E o meu amigo aqui?

Daniel: Meu nome é (Daniel Augusto (inint) [00:05:03], tenho 12 anos, sou do sexto. Eu entrei nessa escola foi também num sorteio, mas o sorteio foi minha vó que disse pro meu pai me colocar, aí ela comprou o bilhete, aí eu (inint) [00:05:20].

Ricardo: (Por favor) [00:05:19], não entendi, comprou bilhete.

Daniel: É porque tem um bilhete que você tem, que é o número, lá, que aparece no sorteio. Daí, quando vai seu número, é você (inint) [00:05:31].

Ricardo: Então, posso considerar que vocês ganharam na loteria, não é?

Daniel: É. Porque vocês entraram numa escola (que é diferente) [00:05:38].

F: Ela foi mais, porque tinha muita gente querendo entrar, e entraram só 3 pessoas.

Ricardo: Legal.

F: Daí, ela foi uma das 3.

Ricardo: Tudo bem, (Daniel)?

Pablo: Meu nome é (Pablo (inint) [00:05:48]), tenho 11 anos, entrei na escola por um sorteio. Minha mãe veio aqui, comprou o bilhete, (inint) [00:05:58], aí eu fui sorteado. Fui um dos primeiros a ser sorteado.

Ricardo: Você, então, foi sortudo (inint) [00:06:05]

Pablo: (inint) [00:06:09].

Ricardo: Legal. Tá, vai. Você?

Laura: Meu nome é (Laura (inint) [00:06:14]), eu sou do sexto A, tenho 12 anos, e eu entrei pra escola porque eu passava (muito aqui em frente) [00:06:21] à (UFMG), e a minha mãe todo dia falava que eu ia estudar aqui, e tal. Aí, ela foi pro sorteio, eu fui sorteada.

Ricardo: Bom, gente, vocês sabem que essa escola é diferenciada. (inint) [00:06:34] vocês comentaram pra mim agora. Então, se é uma escola diferenciada, eu percebi que também na pesquisa que eu estou fazendo tem uma disciplina chamada Artes Audiovisuais, e vocês assistem com professora (Sílvia). Não é isso?

F: Isso.

Ricardo: Então, eu queria primeiro saber de vocês, assim, eu já vi que vocês já contaram a história, como foi a aula. Mas vocês poderiam, assim, contar pra mim, como vocês aprenderam com essa disciplina. Porque já estão terminando. E eu acredito que vocês fizeram uma produção. Então, assim, como é? Por exemplo, na apresentação de um teatro, vocês percebem a importância de todo o processo que se aprenderam, que o professor passou toda a aquela coisa, e, aí, vocês tiveram uma aprendizagem. Como foi essa aprendizagem? Vocês podem, assim, rapidamente? Só levanta a mão e fala, tá? Mas se você quiser começar por você, e a gente faz (inint) [00:07:49]. Tá?

F: Como foi? (inint) [00:07:51].

Ricardo: Como você pode responder pra nós como foi essa aprendizagem da disciplina de Artes Audiovisuais. No caso, aqui tem um monte de disciplinas. Tem o teatro, tem música. Como você percebe essa questão dessa aprendizagem que você desenvolveu? Está difícil a pergunta?

F: Mais ou menos?

Ricardo: Você quer que eu melhore a pergunta? Qual é o momento que você passou (nesse e em outros) [00:08:27] anos, que vocês aprenderam com essa disciplina? Como foi o momento de vocês? Qual foi o momento de vocês? (inint) [00:08:36] Vocês podem pensar, mas alguém pode ajudar vocês aí.

F: Eu acho que o momento foi nas aulas, e a professora ensinou através de pequenas curtas-metragens, nas explicações, atividades.

Ricardo: É. Basicamente, foi isso que vocês fizeram.

F: Foi.

F: Comentando oralmente pra todo mundo.

Ricardo: Pode acrescentar alguma coisa a mais? Tudo que ela já falou. Por exemplo, vocês conseguem enxergar o cinema, o filme, diferente (de quando vocês) [00:09:09] entraram?

F: Ela tinha uns que é ficção, que é (inint) [00:09:15].

Ricardo: Então, é esse momento que vocês estão. Como vocês então, agora, na aprendizagem? Vocês, entendem, agora, o que é um documentário? O que é uma coisa? É isso que eu estou falando.

F: Umas coisas, sim. Outras, não. No meu caso, é isso. Porque eu tive algumas dúvidas sobre coisas básicas pra aula de Audiovisual.

Ricardo: Por exemplo?

F: Tudo sobre documentário, eu não aprendi tudo, tudo, tudo.

Ricardo: Mas também vamos pensar. Vocês estão na sexta série.

F: E a gente começou também esse ano. Porque, no quinto ano, a gente não teria.

F: É. A gente teve foi dança.

F: E foi na metade do ano.

Ricardo: Vocês acharam que é muito pouco tempo?

F: Foi.

Ricardo: É pouco tempo?

F: Sim.

F: É. Foi pouco tempo, mas a gente aprendeu muito pra pouco tempo.

F: É. Porque (inint) [00:10:08] teve muito feriado, eu acho.

M: Ainda mais que teve muito feriado também nas aulas dela. Tudo foram. Porque foram poucos.

Ricardo: Por exemplo, você acha que 50 minutos é suficiente pra aprender tudo?

F: Não.

F: Não.

F: A gente tem 1 hora e meia de aula.

Ricardo: Tem 1 hora meia.

F: Isso.

Ricardo: Tá.

F: Mas só que, do mesmo jeito, é muito pouco tempo pra (a gente aprender) [00:10:30] sobre muita coisa. É pouco tempo. Porque (inint) [00:10:35] muita coisa.

F: Nós somos o sexto ano, então (inint) [00:10:38].

F: É. (inint) [00:10:38] ela está falando, e vai lá e bate o sinal, não dá tempo dela explicar tudo pra gente.

F: Terminar a explicação. Algumas pessoas até ficam na sala, mas só que (outros ficam) [00:10:47] gritando e pedindo pra sair.

Ricardo: Alguém quer falar alguma coisa mais? Bom, então, basicamente, então, pra vocês, é importante essa disciplina?

F: Sim.

Ricardo: Por quê?

F: Pra alguns (fatos) [00:10:11], sim, porque ela fala sobre filme, televisão, essas coisas que a gente vê no dia a dia, nem percebe que pode ter uma coisa de aprendizagem lá no audiovisual.

M: E pra gente diferenciar o que é documentário, ou o que é uma ficção. Tipo, pra você diferenciar o que vai ser uma coisa que está falando real. Tipo, documentário falando sobre informações (dela) [00:11:36], ou, se não, podem ser informações.

F: Eu nem sabia, pra falar a verdade, o que era audiovisual. Aí, quando a gente começou a ter essa aula, eu percebi que audiovisual, ele entrava em cinema, televisão. Tudo o que eu faço no dia a dia tem a ver com algumas coisas do audiovisual. E eu nem sabia o que audiovisual.

Ricardo: E vocês, todo mundo acessa (internet) [00:11:59]?

F: Sim.

F: Agora mesmo.

Ricardo: Então? Por exemplo, isso é audiovisual, concordam? Vocês estão usando o audiovisual. O audiovisual que vocês estão vendo, por exemplo, acessar a (internet) [00:12:24] é um audiovisual. É ou não é? E, aí, esse audiovisual, ele está o tempo todo, por exemplo, ela está acessando o (Facebook).

F: (NetChat).

Ricardo: (NetChat). Aí, você registrou o seu momento aqui, aí você manda pro seu amigo, não é isso?

F: É.

Ricardo: Então, vamos pensar o seguinte, se o audiovisual faz parte da sua vida, qual a importância dessa metodologia que vocês tiveram? Qual a importância dessa (inint) [00:13:00], se vocês estão o tempo todo acessando isso? O que a professora chamou mais a atenção pra vocês aprenderem com esse mundo audiovisual que vocês estão fazendo agora? Porque muitos de vocês já entendem o que é audiovisual, não sabem? Ou vocês nunca tiveram contato com o audiovisual? Esse tempo todo no (Facebook) é audiovisual.

F: Eu acho que o que me incentivou pra aprender mais sobre isso, eu acho que foi (inint) [00:13:32] que eu fiquei sabendo na primeira aula que (inint) [00:13:36] tudo que eu (inint) [00:13:38] no dia a dia era audiovisual. Aí, eu quis saber mais sobre isso.

Ricardo: Gente, eu vou pedir uma coisa, assim, pra gente não perder o nosso foco, porque é importante vocês responderem pra vocês. Porque, na verdade, isso aqui vai ficar registrado, como eu tinha comentado pra vocês, única escola que eu encontrei em todo o (Brasil) tem essa disciplina. Então, o depoimento de vocês é muito importante pras outras. Vocês percebem como é importante vocês responderem agora essa pesquisa? Por quê? Muitas escolas não têm o que vocês têm. E outra coisa, quando vocês entraram nessa escola, vocês concorreram com quantas pessoas?

F: Muitas.

F: Mais de 1 mil, eu acho. Mais de 1 mil.

Ricardo: Então, vocês veem qual a responsabilidade de vocês? Então, vamos pensar o seguinte.

F: Toda vez que acontece alguma coisa aqui na escola, minha fala assim, "De mais de 1 mil pessoas, você foi uma das sorteadas pra entrar nessa escola". Minha mãe sempre fala isso (inint) [00:14:46]

F: É. Sempre minha fala (inint) [00:14:45].

M: (Eu lembro até hoje) [00:14:46].

Ricardo: Então? E outra coisa, como vocês têm aula de audiovisual, vocês percebem que vocês estão num referencial de muitas crianças do (Brasil) inteiro? Vocês percebem?

F: Muita gente.

Ricardo: Muita criança da sua idade, de 12, 13, 15 anos, nunca tiveram a oportunidade de aprender o audiovisual. Então, falem pra mim qual é a importância pra vocês, desse ensino, pra vocês. Qual a importância? Ela já respondeu.

F: Saber mais sobre (inint) [00:15:22].

F: É um aprendizado a mais. Você pode (levar pra vida) [00:15:26], pode se especializar nessa área.

Ricardo: É significativo pra vocês? (É significado) [00:15:34]?

F: É.

Ricardo: Por quê?

F: Por quê, eu não sei.

Ricardo: Gente, vocês aprenderam matemática?

F: Sim.

Ricardo: Por que vocês aprendem matemática.

F: Porque isso é importante.

F: (Pra se dar) [00:15:48] bem na vida.

F: É.

F: Isso é importante no dia a dia.

F: Isso é importante.

F: Na vida.

Ricardo: Mas, então, por que vocês têm que aprender português?

F: Pra saber escrever.

F: Saber ler.

Ricardo: Então? Aí, não tem aquela pessoa que está, "Mas por quê? Por quê? Por quê?". Por que do por quê? Então, a minha pergunta é essa (inint) [00:16:09], por quê, então, que vocês estão estudando audiovisual? Por que a escola escolheu essa disciplina pra vocês terem aula?

F: Porque pode ser uma coisa que (a gente está fazendo) [00:16:19] no dia a dia, muito.

Ricardo: No dia a dia. Que mais, gente?

F: É importante.

Ricardo: Teve gente que não falou nada, ainda.

F: Elas.

Ricardo: Deixa eu ver se você tem língua. Tem língua. Você tem língua. As 2 ali (inint) [00:16:43] só com (internet) [00:16:43], não adianta nem conversar com elas.

F: Adianta.

Ricardo: (inint) [00:16:47] Pode falar, gente. Aqui, o espaço é democrático. Tem alguém que quer falar alguma coisa da importância? Podemos passar pro terceiro item, então? O terceiro item é o seguinte, é sobre o método. Vocês sabem que, pra aprender o audiovisual, vocês têm que fazer uma produção, não têm? Vocês trabalham em equipe?

F: Sim.

F: Sim.

F: Sim. Todas as aulas de audiovisual, a gente está sempre conversando, todo mundo junto, em grupo.

Ricardo: Pessoal, eu vou pedir uma coisa, vocês querem participar? Se não quiserem, pode sair. Não, é sério. Se vocês não quiserem, fiquem lá fora. Porque, aí, vocês ficam me atrapalhando. Aí, ninguém respondem. Tá? É rapidinho. É 2 minutos. Aí, vocês podem acessar a (internet) [00:17:47], o que vocês quiserem. É importante pra fazer a pesquisa. Por isso que vocês estão

aqui, tá? Vou repetir mais 1 vez. Vocês trabalharam em equipe, certo? Ela já respondeu alguma coisa, todos os trabalhos em audiovisual, vocês trabalham em equipe.

M: É. (inint) [00:18:06].

Ricardo: Como é trabalhar com seu amigo do lado?

F: É bom.

F: Às vezes, é complicado.

F: Às vezes, é bom. É bom, só que, quando você é muito amigo, ele atrapalha, vocês conversam demais.

M: Principalmente eu.

Ricardo: Mas conversar não faz parte da aula?

F: Não. Então, mas (inint) [00:18:26].

F: Conversar sobre outros assuntos.

Ricardo: Então? Mas, aí, vamos retomar um pouquinho. Vocês estão, olha só, vamos retomar um pouquinho a história de vocês, vocês falaram que, quando entraram na escola aqui, vocês fizeram um concurso.

F: Sorteio.

Ricardo: E vocês vêm na escola pra conversar, gente?

F: É porque tem muitos amigos fora da escola que (inint) [00:18:48].

Ricardo: Mas, gente, vocês não acham que vocês estão vindo na escola, olha só a importância que vocês estão aqui, vocês estão vindo aqui pra aprender uma coisa que é fundamental na vida de vocês. A escola escolheu uma disciplina chamada Audiovisual, e você vem pra conversar?

F: É porque algumas aulas, a gente, tipo, e também pra algumas pessoas, exemplo, pro sexto A, que é a minha turma, a gente tem no primeiro horário, e é logo depois de algum (inint) [00:19:18]. Aí, a gente conversa sobre o dia passado, tudo. A gente fica conversando. Algumas partes da aula.

M: A gente fica mais de 8 horas e meia, ainda mais eu, que sou encapetado, a gente fica mais de 8 horas na escola sem conversar? Não tem jeito, não.

Ricardo: Mas qual seria, então, essa relação (inint) [00:19:38] vocês com seus amigos? Por exemplo, quando vocês produziram um (audiovisual) [00:19:44], tem as pessoas que não concordam com você, "Eu não concordo com ela porque ela quer fazer um filme de terror e ele quer fazer um filme de comédia". Como vocês relacionaram isso?

F: Isso. Já teve muita coisa também na minha turma que a gente não conseguiu resolver. Porque a gente teve essa discussão a respeito do tema, onde que a gente ia fazer (esse negócio) [00:20:09].

F: É. Não, quando a gente decidindo um negócio de trabalho, (eu e a minha) [00:20:13] melhor amiga, ela tinha faltado, e as meninas não estavam querendo que ela entrasse. Aí, elas falaram assim, "Ou você entra, ou você sai, e ela fica, ou as 2 saem". Aí, como ela é minha amiga, eu peguei e saí".

F: É porque a professora tinha falado 4 pessoas no grupo. Aí, foram eu, você, a (Ana) e a (Isabeli). Aí, foi lá, (inint) [00:20:36].

F: É. Tá. Aí, pegou e, aí, saiu. E aí, depois, a gente ficou conversando muito, tal. A gente adiantou bastante. A gente fez bastante coisa. Mas a gente conversou muito.

F: Você não explicou direito, não.

Ricardo: Agora, como a professora resolveu isso? Como entrou a professora?

F: Porque os meninos, o (Daniel) e o (inint) [00:20:56], eles falaram que, se a gente quisesse trocar com eles, eles trocavam.

Ricardo: Mas vocês resolveram entre vocês, ou com a professora?

F: Com a professora.

F: Com a professora.

F: A professora ajudou, mas só que a gente resolveu (onde cada uma) [00:21:09].

F: Não, primeiro foi assim, a professora tentou resolveu, mas ninguém (inint) [00:21:13] e, aí, os meninos foram lá fazer (inint) [00:21:15].

M: É. E eu falei que já (inint) [00:21:18], ainda mais com essa menina insuportável. Ela começou (inint) [00:21:21]. Ela ficou reclamando, reclamando, reclamando, aí eu e o (inint) [00:21:25] saímos do grupo e fomos pro delas, e elas (foram pro nosso) [00:21:27].

Ricardo: Vocês percebem que esse tipo de método que vocês aprenderam é difícil você relacionar. Por exemplo, teve alguém aqui do grupo que fez uma coisa que não gostou?

M: Eu. Trocar de grupo.

Ricardo: Trocar de grupo. Por quê?

M: (inint) [00:21:46].

F: Ele trocou de grupo 2 vezes, porque ele estava no grupo das meninas.

M: Aí, ela começou a reclamar.

F: Ela começou a reclamar. Aí, eles trocaram.

M: Aí, eu fiquei nervoso, falando que não (inint) [00:22:00].

F: Aí, ele veio pro meu grupo. Aí, depois, ele foi lá e saiu, e ficou só (1) [00:22:03].

M: Aí, ficou eu e o (GB) [00:22:05] fazendo. Aí, eu saí do grupo dela e ficou eu e o outro menino fazendo sozinho.

Ricardo: E agora a produção que vocês fizeram?

F: Agora já está tudo certo, porque a gente já está terminando o documentário que a gente ia fazendo. O meu grupo, pelo menos, ele já está terminando. Só falta juntar tudo. E o das meninas também. E o dos meninos.

M: É, meu grupo já (terminou) [00:22:27] tudo.

F: Já resolveu tudo.

Ricardo: Mas, por exemplo, de todos esses problemas que vocês tiveram, vocês resolveram por vocês mesmos, ou a ajuda do professor.

F: Depende.

F: Não, algumas coisas a gente resolveu com ajuda do professor, não é, (Cecília)? Outras, a gente conseguiu resolver entre a gente.

F: É.

Ricardo: Tá. Tudo bem? Tem alguma coisa mais que vocês queiram falar sobre a relação vocês com os colegas e a relação com o professor?

F: Algumas pessoas é bem. Outras, não. Dependendo com a convivência dela fora da aula, que a gente (tem) [00:23:14].

Ricardo: Mas todos têm? Como é a relação você com a professora?

M: Tem professora que eu (odeio) [00:23:22].

Ricardo: Gente, pode falar. Aqui, vocês vão falar, mas não tem.

F: Eu estou falando.

Ricardo: Aqui vocês podem falar abertamente, tá?

F: Tem professor que é muito legal, mas tem outros que dá vontade de fazer picadinhos.

F: É.

F: É porque, assim, tipo, eles passam atividade e eles não explicam. Eles mandam a gente fazer. Aí, quando a gente, tipo, a gente faz errado alguma coisa, fala que a gente não entendeu nada e não prestou atenção (lá na frente) [00:23:45].

F: (Tem alguns que eu xingo) [00:23:46].

Ricardo: Então, isso vocês percebem que acontece no Audiovisual?

F: Não.

Ricardo: Então, qual é o exemplo da professora que poderia ter passado pros outros professores? (inint) [00:24:05].

M: (inint) [00:24:07] mostrei pra ele.

Ricardo: Não. (inint) [00:24:09] Como é essa relação, gente?

F: É, depende dos professores?

Ricardo: Se o professor está tudo ok, você é uma boa aluna?

F: É com a professora (Sílvia).

Ricardo: Por exemplo, você apresentou muito bem o teatro.

F: A única coisa que ela é ruim é que ela conversa demais na sala.

Ricardo: Não, mas conversar, gente, conversar faz parte da aula, ou não faz?

F: Faz.

M: Faz.

F: Mas, pra alguns professores, não faz.

M: Só que sabe o que acontece? O que a gente, nós, professores, não entendem é que vocês querem falar, só que a gente oportunidade de vocês falarem. Agora é que vocês tinham que falar, vocês não falam.

M: A (Sílvia), tem vez que ela é muito chata. Porque, tipo, a gente estava bem lá no grupo, aí, tipo, a gente começa a falar um negócio, tipo, a gente está fazendo sobre o tema da aula, aí, a gente vai lá e fala alguma coisa, tipo, sem ser da aula, só algumas vezes, brigando, aí, vai lá, ela começa o (xingamento) [00:25:13]. Teve uma vez, também, que, foi há pouco tempo, foi muita sacanagem com muita gente, porque tinha gente que estava com 3 colchões. É porque a gente, lá, tem colchões.

Ricardo: Tá. Isso que eu ia falar pra vocês, vocês acham ideal aquela sala?

F: Não.

M: Não.

F: Porque a gente tem a nossa sala, só que a (Eliete) também é a sala dela, só que ela sempre tem aula lá.

F: Eu acho que a sala da (Eliete) seria melhor.

F: Eu acho que a gente devia fazer as aulas dentro de sala, não. Andando pela escola, conversando. Cada dia em um lugar, pra gente ir (inint) [00:25:52].

M: E, também, lá na nossa sala, tinha um negócio que passava os filmes, mas eles tiraram. Mas, antes, ia ser bom se ela fosse lá na sala pra pôr o filme lá, porque ia ter mais espaço pra gente.

Ricardo: Você acha que, então, está precisando ter algum espaço, como ela falou, ser um espaço mais aberto, mais lugares diferentes.

M: É.

Ricardo: Vocês concordam com ele? Sim?

F: Eu concordo, porque aquela sala é muito ruim.

F: E a gente não pode mexer em nada.

F: Sem contar que, na minha turma, a gente chega no primeiro horário, tá cansado. Aí, a professora pede pra gente pegar o tatame e ficar sentado no chão. E a gente não consegue. Muita gente deita. E sem contar que ela ainda dá filme, às vezes, pra gente ver.

M: E fala pra gente não dormir.

F: E a (Bia) ainda dorme.

F: Eu durmo.

F: E no escuro.

Ricardo: Na opinião de vocês, pra ajudar a tua professora, a professora também está aprendendo, o que vocês poderiam dar, assim, de sugestão pra melhorar a aprendizagem? Ela já deu uma sugestão que eu achei ótima. Gostaram da sugestão dela? Eu achei legal. Já pensou uma aula que você pode rodar em toda escola? Eu achei legal a dela.

M: E quando ela dá filme na sala (na sala de reuniões) [00:27:21], a sala de reuniões, (inint) [00:27:27] em vez de ficar lá.

F: Porque, assim, muitas aulas é dá um filme, documentário, curta ou longa-metragem, pra gente ver e aprender com o filme.

F: É. Mas tem vez, quando está muito chato, a gente acaba até dormindo.

F: É. É verdade.

Ricardo: Certo. Gente, então, mais uma sugestão. Qual sugestão que vocês dariam pra professora, pra melhorar essa aula? Porque, como eu falei pra vocês, a gente erra também. Concorda? Professor não erra? (inint) [00:28:01] também erra. Muitas vezes, a estratégia que ele fez não é a certa. Qual é a sugestão, então, que vocês dariam?

F: Eu não sei, porque eu tive aula no primeiro trimestre. Então, foi na sala da (Elizete). Eu tive aula lá, e eles podiam andar pela escola. Foi, tipo, tudo normal, do jeito que eles estão falando que gostaria. Mas como, agora, eles deram azar, assim, de ter aula lá, então eles não têm a sala pra eles ficar lá.

Ricardo: Só uma outra coisa pra vocês, só pra terminar essa parte, vocês acham o tempo suficiente pra ter aula de Audiovisual? O tempo?

F: Eu acho que podia ser 50 minutos, porque, (tipo) [00:28:55], chega cansado, a gente fica muito tempo aqui na escola. Eu acho que, como é tempo integral, eu acho que se as aulas fossem, porque a gente entra 7 e 30 e sai 3 e 10. Aí, eu acho que, se as aulas fossem 50 minutos, e o recreio do almoço aumentasse o tempo, por causa que as aulas iam ser menores, eu acho que ficaria bem melhor, o horário.

Ricardo: 50 minutos vocês acham suficiente a aula de Audiovisual.

F: É só pra testar?

Ricardo: Mas e pra fazer a produção?

F: Aí, eu acho que precisa de mais tempo. Tipo, um tempo (pra preparar) [00:29:29].

Ricardo: Por exemplo, pra fazer um filme, pra você fazer alguma coisa, quanto tempo vocês levaram pra fazer um filme.

F: Como a gente só tem 1 aula por semana

F: Foi muito tempo. 4 aulas ou 5.

F: Sem contar que a gente só tem 1 aula de Audiovisual.

Ricardo: Então? Eu estou falando, ela falou 50 minutos, não é isso? Se é 1 aula por semana, 50 minutos, vocês acham que é suficiente pra (fazer um) [00:29:52].

F: Não, mas é mais porque a gente (inint) [00:29:55].

F: Seria se a gente não ficasse na sala no início da aula, com a professora falando, a gente se organizando pra começar a aula.

F: Eu acho a aula chata.

F: É porque ela começa falando e não para (inint) [00:30:03]. Em vez dela começar a aula dela.

F: Eu vou falar a verdade, eu não gosto da aula de Audiovisual.

Ricardo: Você não gosta?

F: Eu não gosto do jeito que a professora explica.

F: Mais aulas em pouco tempo.

Ricardo: Mas o que você poderia ajudar ela?

F: Mudar a aula seria um ótimo começo.

F: Acho que ela poderia mudar um pouco.

Ricardo: Como assim?

F: A aula é muito chata. A gente chega, ele fica explicando 2 horas lá dentro da sala.

Ricardo: Você acha que a aula tem que ser mais prática?

F: Mais prática.

F: Mais prática.

Ricardo: Como ela falou, a ideia dela, vocês viram o que ela falou?

F: Não.

M: Sair pela escola.

F: Isso aí eu ouvi.

Ricardo: Sair pela escola. Por quê? Vamos completar a ideia da colega. Sair pela escola, ficar em lugares diferentes, e fazer filmagem. Praticar filmagem. Por exemplo, eu fui em (Brasília), e sabe como o pessoal faz a filmagem? Com o próprio celular. O celular de vocês é uma câmera. Fala.

F: É porque tem algumas aulas, teve algumas aulas que ela parava com o projeto do filme pra você outras coisas.

F: Pode falar uma coisa? Eu não gostei de uma coisa que a professora colocou na aula, que foi mostrar um filme pra gente. Eu não gostei. Porque muita gente aqui gosta disso. Porque eu preferia uma aula mais prática. Exemplo, quando a gente começou a fazer o documentário, eu gostei. Outra aula, ela começou já dando outro filme, e a gente parou de fazer. Aí, depois, a gente continuou de novo. E, agora, a gente já está no final, e não terminou ainda. Eu acho que a gente devia terminar tudo pra depois ela começar a falar de outra coisa.

Ricardo: De outra coisa.

F: Igual, a gente gastou, tipo, umas 3 aulas tirando, e, depois, a gente teve que tirar mais porque algumas não ficou boa. Depois tinha que fazer gravação de áudio. Tinha que editar as fotos. Tinha que colocar (inint) [00:31:56].

Ricardo: Vocês acharam muita coisa ao mesmo tempo.

F: É, muita coisa ao mesmo tempo.

Ricardo: E, aí, a sugestão dela é pra fazer mais dividido, é isso? (inint) [00:32:02].

M: E, tipo, no início, quando a gente começou, a gente começou fazendo, nós vimos 3 filmes. Aí, depois, a gente foi fazendo os documentários, essas coisas. Só que, depois, ela parava alguns documentários pra mostrar um filme. Alguns filmes. Isso era ruim, porque, tipo, ela já tinha mostrado, a gente já tinha aprendido com os outros filmes que ela passou. Só que, depois, ela parava o negócio pra ver o filme. Aí, a gente tinha que começar tudo de novo e fazer.

Ricardo: Gente, o pouco que eu conheço a professora (Sílvia), eu não estou defendendo, mas eu vejo que ela é a única professora habilitada pra dar essa disciplina. E eu lembro uma vez que eu falei com ela, e ela falou o seguinte, "Eu estou aprendendo muito com meus alunos". Vocês acham que a professora, ela dá essa abertura pra vocês aprenderem com ela? Ela aprende com vocês?

F: Sim.

F: Sim.

Ricardo: Então, isso não é uma postura boa pra um professor? Porque tem professores que é só autoritário. Vocês sabem o que é autoritário? E eu não sei, mas a postura do professor, da (Sílvia), eu não vejo isso.

F: Olha uma coisa, a gente não terminou ainda de fazer o documentário. Falta ainda editar tudo. E só falta 1 aula. E sem contar que essa 1 aula que a gente ia ter pra fazer, a professora falou que a gente vai ter que já apresentar ela. E a gente nem terminou.

F: E a gente vai terminar pra escola toda.

F: Então, ela coloca (tudo) [00:33:46] no tempo dela.

Ricardo: Então, mas, aí, chegamos no ponto que eu queria. Vocês têm vergonha de apresentar o trabalho que vocês fizeram?

F: Sim.

F: Sim.

F: Eu não.

Ricardo: Por quê?

F: A gente tem medo das pessoas acharem que ficou, e zoarem a gente.

Ricardo: Mas, gente, qual é o problema?

F: Ué, mas eu acho que a gente tem que se orgulhar do nosso trabalho. Se as pessoas acharem ruim, o problema é delas.

F: O problema é esse.

Ricardo: Mas vocês acham que mostrar o trabalho, que vocês estão aprendendo, gente, vocês têm professores especialistas, vocês têm colegas que vão ajudar vocês. Vocês têm medo do quê? Certo?

F: Tem medo que a gente (inint) [00:34:20] na hora de falar.

Ricardo: Não, eu acho que na vida (inint) [00:34:22]. Vamos retomar a história de vocês. Quando vocês entraram na escola, vocês enfrentaram quantas pessoas?

F: Muitas.

F: Muitas.

Ricardo: Muitas.

F: (Todos os alunos) [00:34:32] e professores?

Ricardo: Muitas. E vocês têm medo agora? Vocês têm medo agora? Eu não acho que vocês têm medo.

F: Eu tinha medo do (Daniel (inint) [00:34:37], não é, (Daniel)?

Daniel: Todo mundo tinha medo de mim.

F: E do (Pedro) também.

Daniel: Eu não. Eu não tinha medo do (Pedro), não.

F: Você não era da nossa sala.

Daniel: Era, sim.

F: Era não.

Daniel: Eu achei que ela tinha tomado bomba.

Ricardo: A gente tem uma última pergunta aqui, uma questão, quais momentos que vocês acharam importantes, que vocês já falaram um pouquinho, e a importância da formação de vocês. Cada um de vocês, "Eu acho que, pra mim, meu futuro vai ser pra isso". Pode falar. Cada um, cada um. Só a importância.

F: (Repete. Perdão) [00:35:11].

Ricardo: Qual é a importância da sua formação. "Eu vou usar isso pra minha futura formação de médica".

F: Tá. (Eu quero falar) [00:35:21].

Ricardo: Tá? Porque audiovisual faz parte da vida da gente, não faz? Celular. Tudo na vida faz parte. Até quando você entra no prédio, você está sendo?

F: Filmado.

F: Filmado.

Ricardo: "Sorria, você está sendo filmada". Tá, cada um fala. Vai, por ela.

F: Pra mim ter um futuro melhor, pra mim escolher a carreira que eu vou (ser) [00:35:51].

Ricardo: Mas qual é seu futuro? Uma médica?

F: Eu acho que o audiovisual está aumentando, porque a tecnologia, ela está aumentando. E tudo que tem tecnologia, tem audiovisual. Aí, então, de acordo com o que a gente vai aprendendo, vai tendo mais convivência.

F: Não sei.

Ricardo: Não sabe? Você? Seu futuro. O seu futuro, qual vai ser? "Eu quero ser (inint) [00:36:23].

F: Eu quero ser advogada.

Ricardo: Mas você acha que o advogado tem que ter audiovisual?

F: Tem.

M: Não.

Ricardo: Como não?

F: Sim. Sabe por quê? Ele precisa saber as novas leis, os novos (inint) [00:36:39].

M: Eu vou ser jogador de futebol.

Ricardo: O audiovisual vai fazer parte da sua vida?

M: (inint) [00:36:47].

F: Vai.

F: Vai.

Ricardo: Como não? Os gols de placa que você vai fazer, a sua história.

F: Gol de placa?

Ricardo: É, gol de placa.

M: Você não sabe o gol de placa, não?

F: Não.

Ricardo: Os melhores gols.

F: Aí, você fica famoso lá, e você vai fazer um filme, sei lá, aí você tem que saber das coisas.

Ricardo: Quem mais? Quem quer falar mais?

F: Eu, eu.

Ricardo: Fala.

F: Eu vou querer ser cirurgiã plástica.

Ricardo: Cirurgiã plástica. Você sabe que a medicina, quanto mais usa o quê? O tempo todo o audiovisual. Pra fazer operações.

F: É tipo endoscopia, essas coisas.

Ricardo: Isso.

F: Eu quero ser veterinária. Então, eu acho que audiovisual vai ser muito usado, porque equipamentos que a gente usa.

F: Eu. (inint) [00:37:41].

F: Vai. Então fala.

F: Eu quero ser advogada também.

Ricardo: Gente, pra finalizar a nossa pesquisa, pra acabar mesmo, eu queria que vocês dessem uma mensagem para os professores de Artes Visuais do (Brasil). Cada um vai falar assim, "Olha, professores, pensa sempre, quando for dar aula, fazer essa maneira, tá?". Pensa num professor que gostaria que ele melhorasse. Por exemplo, um professor que você não tem tanta intimidade, mas falar pra esse professor pra melhorar aspectos. Então, dá uma mensagem pra

esse professor. Qual a mensagem que vocês dariam? Um por um, tá? Cada um fala um por vez. Vai, você. Uma mensagem.

F: Eu, eu.

Ricardo: Tá.

F: Eu acho que, eu não vou falar especificamente dela, mas eu acho que, quando estiver, tipo, falando sobre esses negócios, quando ela estiver, como é que fala, gente?

F: Explicando.

F: É, explicando, ela explicasse fazendo esse negócio. Tipo, ela falar de documentário e ensinasse a gente como é fazer um documentário.

Ricardo: Você acha que é mais prático ou mais teórico?

F: Mais prático.

Ricardo: Mais prático.

F: (Também quero) [00:39:11].

Ricardo: Fala.

F: Eu vou falar dos professores de Audiovisual, que eu acho que eles tinham que fazer, não sei se a maioria faz, ou uma grande parte não faz, mas eu acho que eles deviam fazer mais aula prática. Porque a gente já é pré-adolescente, criança, essas coisas, já mexe muito com (internet) [00:39:31], celular, computador, (tablet) [00:39:33], (IPad), esse tanto de coisa.

F: Portanto que essa aula de Audiovisual é importante.

F: É. E a aula de Audiovisual mexe com tudo isso. Porque, em todas as aulas, a gente não pode mexer em celular. Nenhuma. E eu acho que, na aula de Audiovisuais, eles podiam abrir essa exceção, porque tem tudo a ver com celular. Mas não mexer, tipo assim, ficar mexendo lá no (Facebook).

Ricardo: Usar como ferramenta.

F: É. Tipo, baixar aplicativos, assim, que dá pra editar vídeo.

F: Eu acho que não só na aula de Audiovisual. Em outras aulas também.

F: Porque computador não dá pra fazer tanta coisa. A gente já está acostumado com o celular.

F: Usar o material. Exemplo, na nossa aula de Geografia, a gente usa muito material. A gente se diverte, vamos dizendo, e se diverte aprendendo. O tempo que a gente está tendo lá, nos divertindo, a gente aprende mais. Pergunta aqui qualquer coisa de Geografia, porque todo mundo aqui está sabendo. Todo mundo está se divertindo e fazendo a aula. Porque quando a gente não gosta da aula, a gente não quer saber sobre ela. Então, a gente fica, tipo, boiando lá, não aprende. E, aí, a gente prefere uma aula que a gente se divirta, usando outras coisas.

Ricardo: Legal.

F: É. Tipo História, a professora fala, fala, fala, fala, fala, a gente, praticamente, não aprende nada.

F: Porque a gente não está se divertindo com aquilo.

F: Fica muito chato. É. Fica muito chato. A (Malba), a nossa professora de Geografia, (acho que ela adaptou um modo de explicar, porém) [00:41:03] divertido. Ela canta, ela traz música, ela conta umas histórias de vida dela.

F: Ela (inint) [00:41:09] uma música que conta sobre placas tectônicas, que é o que a gente está aprendendo. Aí, ela trouxe uma música mostrando pra gente. Aí, gente aprendeu.

F: Ela dá aula fazendo brincadeira com a gente.

F: É tipo zoeira. Ela zoa muito.

F: A melhor professora do mundo.

F: A gente gosta muito da aula, porque a gente aprende e se diverte.

Ricardo: Quem mais quer dar uma mensagem pros professores? Tem gente que não falou nada.

F: Já falei.

F: Eu falei.

Ricardo: Só a mensagem. Dá uma mensagem, só isso.

F: O (Henrique) não falou nada.

Ricardo: Dá um conselho. Gente, eu quero que vocês dão um conselho pros professores.

F: Eu acho que eles deviam dar mais aulas práticas.

Ricardo: Práticas. Vocês.

M: Sair mais fora da sala pra ter aulas práticas, e ter mais tempo livre.

Ricardo: Vocês acham que as aulas práticas têm que ser no celular?

F: Não.

F: Nem sempre.

F: Não exatamente.

F: É mais exatamente.

Ricardo: Mas ela falou, "O celular é uma coisa que eu uso muito".

F: Nem sempre, mas eu acho que ela podia fazer, tipo, uma aula inteira só com o celular. É, tipo assim, baixar essas coisas uma aula inteira. Eu acho que a gente podia mexer mais.

F: Ela tipo que agendar uma aula. Tipo, uma aula a gente vai sair da sala pra conversar fora da sala sobre o que a gente está vendo. Outra aula, a gente vai mexer no celular aprendendo sobre isso. Exemplo, na aula de ciências, nossa, a gente vai pra horta, a gente planta flor e a

professora vai explicando pra gente como a gente tem que fazer e por que a gente tem que fazer. Então, a gente se diverte também e aprende.

F: É. As aulas práticas são mais divertidas.

M: Mas tem hora que ela começa a escrever que (inint) [00:42:54].

F: E quando ela escreve, a gente acaba com a nossa mão.

F: Quando ela escreve, ela escreve o quadro todo. Não deixa nem um espacinho no quadro.

Ricardo: (inint) [00:43:01] vocês concordam, olha, elas falaram da tecnologia, por que a gente tem que ficar escrevendo, os professores têm que ficar escrevendo no quadro?

F: Eu não entendo.

Ricardo: Por quê?

F: Porque eles escrevem, escrevem, escrevem, e não explicam.

F: A nossa professora de História, quando a gente está conversando na aula, pega e fala assim, "Olha, eu posso muito bem dar a página pra vocês estudarem, sentar aqui, eu ainda ganho o meu salário, mas quem perde é vocês". Ela fala isso toda aula.

F: Ela fala toda aula. Ela senta e fala assim, "Vocês ficam aí conversando. Fiquem à vontade. Eu vou estar sentada aqui. Do mesmo jeito eu vou estar ganhando o meu salário".

F: Porque teve um ano que a gente ganhou um tanto de computador. Aí, a gente (inint) [00:43:42] rolou um tanto de boato que a gente nem ia precisar escrever no caderno mais, a professora não ia escrever no quadro, que é só no computador. A gente não usa ele quase nunca. Eles ficam lá na sala (inint) [00:43:56].

M: A gente só 2 vezes.

F: A gente usou 2 vezes na aula de Matemática, e 1 no (inint) [00:44:02].

Ricardo: Olha, mais uma vez, se vocês fossem dar uma opinião de vocês, qual o conselho que vocês dariam pra esses professores?

F: Que tivesse mais aula prática.

F: Eu tenho um recado pros professores que ainda não formaram. Eles tiveram aula com os professores dele. Eles pegam o que eles aprenderam e transformam em uma coisa mais divertida, e tal. Porque a (Malba) falou que tem uma escola não sei onde, é nem sei onde, mas é muito longe daqui.

M: (Cafundés) [00:44:45].

F: Não, eu acho que é na (China).

M: No (Japão) (inint) [00:44:48].

F: Aí, lá eles têm aquelas mesas todas tecnológicas que mexe assim. Eles não precisam usar caderno. A amiga da (Yami) [00:44:59], que é uma menina que está na minha sala, ela não sabe o que é caderno, porque ela mora em outro país, e lá eles usam computador, (IPad), (tablet) [00:45:09], celular, um tanto de coisa. E eu acho que eles podiam, já que é Audiovisual e tem tudo a ver com tecnologia, eles podiam pelo menos tenta.

F: E com a tecnologia, a gente também aprende. Por quê? Tipo, no celular, a gente tem um aplicativo de livro. A gente lê o livro pelo celular, passa página, tudo. Porém a gente não sente a folha.

F: A textura.

Ricardo: Agora, tem alguém de vocês que concorda esse método?

F: Sim.

Ricardo: Não, o método do professor que é agora.

F: Não.

F: Eu acho que depende.

Ricardo: Depende. Então, vai. Por quê? Você acha que o professor tem que ser assim mesmo?

M: Tem hora que sim.

F: É, tem hora que sim.

F: Qual o recado que eu daria pro professor.

F: Deixa a (Laura) [00:45:51] falar.

F: Eu não sei explicar, mas tem hora.

M: Porque tem hora que você passa uma coisa que é muito entediante. Mas tem uma hora que ela passa uma coisa que é alegre, dá pra fazer, e faz todo mundo se divertir.

F: E é no quadro.

M: E é no quadro.

F: Mas também, quando os professores ficam, assim, mais liberais. Aí, todo mundo fica fazendo bagunça, e achando tudo recreio.

F: É. Mas não pode ser liberal tipo, assim, "Olha, turma, eu já passei o que vocês (passaram. Pode ir) [00:46:20]".

Ricardo: Olha, eu vou dar um conselho pra vocês, vocês que competiram com mais de 1 milhão de pessoas. Qual é a responsabilidade de vocês nessa escola?

F: Estudar.

F: Passar de ano?

F: De aluno? (Papel) [00:46:36] de aluno?

M: Mais 1 mil pessoas, não de 1 milhão.

Ricardo: Então, eu daria um recado professores aprenderem com vocês. Ouvir mais. Você ouviu o que ela falou várias vezes aqui? (Se o professor) [00:46:52] desse a opinião, assim, "Eu quero aprender fora da sala de aula", não seria legal?

F: Sim.

F: O que eu acho? Que a professora devia pegar sugestões. Tipo, ela deu uma aula e pegar a sugestão dos alunos sobre qual aula ela daria nos próximos dias de aula que teria com aula.

Ricardo: Com a programação dela.

F: Aí, a gente ia fazendo a aula e ia aprendendo. Seria bem mais divertido, e a gente aprenderia mais.

Ricardo: Gente, tudo bem?

F: Tudo.

Ricardo: Eu agradeço de coração, e espero que vocês sejam muito felizes na disciplina. Eu acredito que a disciplina de vocês é uma disciplina que vai ajudar muito de vocês, tá? Na profissão. E agradeço mais uma a vez vocês. Obrigado, viu, gente?

F: Obrigado você.

Ricardo: Tchau. [00:47:40]

ANEXO I – DEPOIMENTO DE PROFESSOR DE BRASILIA

05. Prof Zaldo _ Brasilia 07 de dezembro de 2015

PARTICIPANTES

Ricardo

Zaldo

TEMPO DE GRAVAÇÃO

00 horas, 41 minutos e 51 segundos

(INÍCIO)

[00:00:00]

Ricardo: Bom, prazer, eu agradeço pela sua contribuição, professor (Zaldo). E nós vamos então fazer o nosso inquérito, nossa pesquisa, em 7 itens. Então, primeiro vou pausar cada parte. Então a primeira nós vamos fazer sobre os dados.

Zaldo: Certo.

Ricardo: Então aí, como costume, vou perguntar o seu nome completo, o local onde você trabalha aqui, enfim, um pouquinho da sua origem, do seu histórico do áudio visual, que você iniciou, pra depois a gente começar na própria pesquisa em si.

Zaldo: Legal. Meu nome é (Elizaldo). (Elisaldo Cavalcante Borges Pimenta), sou professor de física a 30 anos, a 21 na Secretaria de Educação, mestre em ensino de ciências e doutor em educação ligada à parte de áudio visual. E trabalho hoje aqui no centro de ensino fundamental 1 do (Cruzeiro), aqui no (Distrito Federal), que é uma escola que trabalha com alunos do sexto ao oitavo ano. Essa disciplina que eu ministro aula é uma disciplina chamada (PD), que é parte diversificada ou projeto disciplinar, alguns assim chamam também, em que é algo específico de que é possível a partir dela a gente ter a possibilidade de desenvolver um determinado projeto. Então apresentei à escola a pesquisa que eu tinha realizado, e a escola seguiu interessada de que eu desenvolvesse a pesquisa aqui, continuasse dentro dessa disciplina. Então, por semana, cada aluno tem 2 aulas comigo, onde nessas aulas a gente estuda o histórico do que foi a linguagem cinematográfica, os primeiros filmes que vem lá dos irmãos (Lumiere), passando por (Lumiere), por (Melies), e depois a gente passou a estudar em algumas aulas os movimentos de câmera, os tipos de enquadramento, as angulações, e sempre, depois de cada parte teórica os alunos utilizavam os seus celulares. E aí, um diferencial interessante, (Ricardo), que diferentemente de outras disciplinas onde o celular é mal visto, né, a gente fez da disciplina que o celular passasse a ser um instrumento de trabalho. Então os meninos saem com seus celulares e trazem depois os enquadramentos. Olha professor, fiz esses

enquadramentos aqui, tá aqui um plano detalhe, tá aqui um plano geral, tá aqui o movimento de câmera, ou seja, eles passavam a experienciar aquilo que eles tinham visto na teoria, e num outro momento a gente passou a estudar com eles o que seria um roteiro técnico. O roteiro técnico eles passaram a analisar que tudo que é filme, tudo que é produção cinematográfica, aquelas inclusive que parecem fruto de improviso, na realidade elas são estudadas meticulosamente. Passamos então a mostrar pra eles que o roteiro técnico é composto pelo áudio e pelo vídeo mostrando os enquadramentos, o que se deve ver e o que se deve ouvir em cada etapa, trouxemos um roteiro técnico pra eles em que criamos o diálogo entre 2 alunas a respeito da disciplina de cinema na escola, então seria, depois de editado, uns 30 segundos. E aí passamos na sala a fazer com que eles acompanhassem o roteiro técnico e vissem aquela encenação, como é que eu, como diretor de cinema, ajo no sentido de fazer com que o que está ali planejado se torne de fato num produto áudio visual. Feito isso nós passamos, que é o estágio que a gente tá agora, a trabalhar edições de imagens, onde os alunos estão nos computadores através de um programa chamado (Caderlife) [00:04:26], que tá na plataforma do (Linux), eles estão aprendendo os cortes, a colocarem as músicas, mais tarde a colocarem os créditos e tal e aprenderem com isso boa parte do processo de uma produção cinematográfica. É provável que pelo tempo a gente não consiga falar da pós produção, por exemplo, que é quando captação de recursos pra que a gente possa fazer o filme estar aparecendo, festivais, alguma coisa nesse sentido.

Ricardo: Mas, por exemplo, aqui a gente dá uma geral mas, assim, especificamente a sua história nessa escola, como é que você começou, porque essa escola? É interessante saber um pouquinho dessa história, como é que surgiu o interesse dessa escola em si dentro da sua vivência? Como professor até de física.

Zaldo: Isso, é.

Ricardo: Porque você mudou de um patamar pro outro?

Zaldo: Eu tive oportunidade de administrar a cidade, fui uma espécie de prefeito aqui. Cidade de 32 mil habitantes e tal, foi uma experiência interessante. Acabou a experiência, eu tinha que voltar pra sala de aula, e aí a Secretaria de educação me deu como opção trabalhar longe de casa dando aula de física, ou próximo de casa desde que fosse uma disciplina onde eu tivesse aptidão pra tal. E parece que o destino me foi conduzindo pra isso, porque eu estava pronto pra voltar a dar as minhas aulas de física onde o áudio visual seria meio apêndice no processo. Não imaginava que isso fosse o principal foco do meu trabalho esse ano. Foi quando, dialogando com a direção da escola, ela me apresentou a possibilidade de que eu viesse pra cá. E aí foi

interessante que das escolas aqui da cidade, as 4 principais, 4 maiores, né, era a única escola que eu não tinha trabalhado ainda. Então foi pra mim interessante que a gente fechou até esses ciclos. Olha, posso dizer hoje que eu dei aula em todas as escolas do ensino fundamental e médio aqui na cidade, né? E tem sido uma experiência muito interessante porque culminou que esse ano nós tivemos 2 festivais sendo lançados no (Distrito Federal) pras escolas. E o primeiro colocava como limitador o fato de os alunos nossos não serem do nono ano em diante, então assim, eles colocavam uma espécie de uma cláusula de barreira. Pra participar do festival os alunos tinham que ter a partir do nono ano. Como a gente dá aula pros alunos do sexto, sétimo e oitavo nós fomos um pouco audaciosos, vamos assim dizer, e a gente resolveu inscrever o trabalho mesmo assim. De 101 trabalhos inscritos, 30 foram selecionados. E o nosso ficou entre os 30. O que mostra que a qualidade do vídeo não se pode estabelecer a partir de uma série limite, de uma série inicial, não é? E isso que a gente espera revelando para os organizadores do festival que festival do ano que vem não venha mais com esse tipo de impedimento, né, que os alunos possam mostrar sua criatividade. Um outro festival que nesse momento está acontecendo é o festival do minuto, onde o tema é o (Aedes Aegypti) [00:08:11], a febre (chikungunya) [00:08:13] e a dengue, e que a gente fez um vídeo envolvendo um grande número de alunos. Os alunos do sexto ano fizeram o mosquitão, os alunos do sétimo a coreografia, os alunos do oitavo cantaram um (funk) [00:08:28] e aí é um trabalho que representa bem o que a gente andou desenvolvendo nesse processo aqui na escola. E aí, nos animamos então a fazer o nosso próprio festival. Então dias 1, 2 e 3 de dezembro os alunos da nossa escola estarão reunidos no auditório da biblioteca principal aqui da nossa cidade, e dia primeiro os alunos do sexto ano mostrarão seus trabalhos, no dia 2 os alunos do sétimo ano, no dia 3 os alunos do oitavo, e receberão como prêmios o que a gente tá chamando de (Cruzeirito). Existe o (Oscar) lá em (Hollywood), existe o (Candango) aqui no festival de (Brasília), existe o (Quiquito) [00:09:18] lá em (Gramado) e nós vamos ter o (Cruzeirito) nosso aqui no (Cruzeiro).

Ricardo: (Zaldo), parte dessa sua experiência como professor de física, atualmente como professor de áudio visual, você poderia definir então o que é um método de ensino do áudio visual, das artes, do cinema, do vídeo, o que você poderia definir então, (inint) [00:09:46] a definição em si, mas na sua prática, o que você poderia definir em termos do método em si do áudio visual na sua prática?

Zaldo: Uma das coisas que eu mostro pros garotos quando a gente vai estudar os pró legômenos, os antecedentes de tudo, é mostrar que uma busca que o homem sempre teve foi de

eternizar as imagens. Então desde as pinturas pictóricas, lá das pinturas rupestres nas cavernas e tal, a gente percebe que algumas figuras tentavam demonstrar movimento. Quando foi possível isso, na virada do século 18 pro 19, 19 pra 20, 1897, 1895, nós tivemos então a possibilidade de colocar as imagens em movimento, lá em 1937 mais ou menos veio o som, então o que a gente tem hoje, o que existe de mais sofisticado em termos de comunicação é a linguagem cinematográfica, é a linguagem áudio visual. O que a gente a partir daí tem então? Estudar a linguagem cinematográfica e a gente estudar o que existe de mais sofisticado em termos de comunicação. Acho que por isso há de ser uma disciplina que seja vista com carinho, por exemplo, para os futuros professores. Que isso faça parte da formação do professor, o estudo aprofundado do áudio visual, porque essa garotada, bem à frente do que a gente pode imaginar, eles já estão trabalhando seus produtos. E ao invés de a gente se contrapor a isso, a gente tem que usar do áudio visual para que a gente estimule ali a organização, a criatividade, a pesquisa. Então estudar o áudio visual, a meu ver, é a gente estudar primeiro a história de como se deu. Segundo, a parte técnica, a própria linguagem em si. E depois um trabalho em que se volte a estimular o aluno a criar suas próprias histórias, a contar suas histórias. Acho que qualquer metodologia do estudo do áudio visual tem que passar por essa etapa.

Ricardo: Bom, basicamente a gente já fez a primeira parte, mas vamos então sobre o método mesmo, que você já comentou alguma coisa, assim, no seu histórico. Então, (inint) [00:12:22], como é que você utiliza então o áudio visual como estratégia de ensino? Como você foi um professor de física, você sabe que tem toda uma estrutura de aula. Como é que seria essa estrutura de ensino áudio visual numa sala do ensino médio, ou se não for, que é seu caso, ensino fundamental, que você dá aula?

Zaldo: Isso faz parte da pesquisa que eu estou desenvolvendo, essa é a minha busca. Quando do doutorado, eu trabalhei com um grupo de 10 alunos, e 10 alunos interessados em estudar o áudio visual. E aí tive uma realidade. Feito aquilo, veio essa intenção hoje de trabalhar isso no universo com todos os alunos do turno matutino da nossa escola. Então são 380 alunos que 1 vez por semana tem 2 aulas, e a provocação veio justamente de que maneira a gente conseguiria melhor atingir os alunos. Então é um processo que está sendo hoje montado. Eu posso dizer já de alguns acertos, de alguns tropeços, e frutos disso vem a perspectiva de no semestre que vem a gente elaborar um livro até que verse e estimule os professores mostrando os caminhos que nós trilhamos, mostrando os acertos, os percalços, pra que a gente venha a fazer esse debate no plano nacional. Colocar os professores que querem utilizar dessa linguagem a partir da experiência que nós já tivemos pra que eles possam não só reproduzir

como aprimorar, e dia a dia a gente ter o áudio visual mais presente dentro das escolas, não só numa disciplina específica, como a gente tem hoje, mas numa perspectiva de o professor de geografia poder estar usando, do professor de história. Quando crianças, adolescentes, era muito comum a gente apresentar através de um cartaz, né? Então, eu que nasci um ano depois da ditadura, a gente (inint) [00:14:36] os cartazes que eu fiz sobre (Duque de Caxias), (Dom Pedro I), né? E aí hoje a gente pode ter não essa figura estática, mas a gente pode estimular os meninos a apresentarem seus próprios trabalhos utilizando da linguagem áudio visual.

Ricardo: Você se considera um professor mais pragmática, colaborativo ou cooperativo dentro da sala de aula, dentro desse seu método?

Zaldo: O que é o pragmático, o que é o cooperativo, como é que você define isso?

Ricardo: Colaborativo é aquele, por exemplo, eu vou fazer um bolo, aí eu compro os ingredientes.

Zaldo: E junto com os alunos, faz.

Ricardo: (inint) [00:15:19].

Zaldo: Certo.

Ricardo: Pragmático é aquela pessoa que tem que ser assim e acabou, né, e o cooperativo é aquele que vai colaborar, né, cooperar.

Zaldo: Construindo com.

Ricardo: Ou com, aí dentro do seu método.

Zaldo: Certo.

Ricardo: E como é que você poderia verificar todo esse método que você propõe? Porque a gente vai ver, eu observei algumas coisas que a gente até comentou, porque muitas vezes a gente sabe que artes áudio visuais, as artes de um modo geral, é mais (light) [00:15:56] entre aspas, e uma aula mais exata sempre tem essa questão de ser mais pragmática, mais dura.

Zaldo: Eu diria, (Ricardo), que varia um pouco da turma que tá à tua frente. Eu gostaria muito de ser completamente (paulo freiriano), sabe, aquela de uma educação horizontal. Aliás, muito esses meninos me ensinam, e acho que a gente tem que ter humildade de reconhecer que a gente tem muito que aprender com eles.

Ricardo: Sim, sem dúvida.

Zaldo: Então apresento um programa em que eu não conheço com profundidade. E essa garotada, rapidamente vão achando, vão fuçando, e vão me mostrando extensões e facetas daquele (software) [00:16:39] que eu não conheço, por exemplo. Então, nesse momento eles estão estudando. Quando for na sala, eu vou com certeza estar aprendendo alguma coisa com

eles fruto das descobertas que eles fizeram. Agora, em determinado momento é necessário você ser o colaborativo. Projeto o (software) [00:17:00] de edição e vou dialogando com ele como a gente poderia fazer aquele corte, mas há o momento também que você precisa ser firme. Uma coisa que eu percebi avaliando do universo de 10 alunos, que é o que eu tive na pesquisa, para hoje os 380, é que a realidade é que os interesses são bastante difusos dentro de uma sala de aula. Então por mais que você hoje procure levar uma coisa que encante a maioria, mas vai ter sempre alguém que não tá afim e que pra esse você tem que ter uma outra metodologia mais rígida, às vezes, de chamar a pessoa em particular, dar uma conversada, pra que a aula possa fluir naturalmente.

Ricardo: Você conhece algum outro professor que trabalha com esse tipo de metodologia?

Zaldo: Eu sei que tem professores que estão trabalhando o áudio visual. Me parece inclusive que o professor nota 10, que a Secretaria de Educação premiou, não sei, Taí um professor que a gente precisa pesquisar pra, de repente, você dialogar com ele também. Ele trabalhou o áudio visual, e aí veio inclusive esse destaque que a secretaria de educação deu. Teve processo de um edital onde as pessoas poderiam se inscrever e tal, eu confesso que eu nem soube dele. Mas há vários professores, e que esses professores tendem a aumentar em quantidade, fruto dos festivais e dessa nova visão. Aí acho que a gente tá passando por um processo hoje bastante interessante onde muita gente tá despertando pra linguagem áudio visual. Particularmente eu pretendo dialogar com os professores que participaram desse festival, que reuniu esses 101 filmes, pra que a gente tenha essa possibilidade de se organizar, de criar uma associação dos professores, produtores de vídeo, e que a partir daí a gente troque figurinhas, tenha encontros, possa pensar em promover (workshops) [00:19:03] e com isso aprofundar ainda mais e difundir cada vez mais a linguagem na escola, né? Espero, sinceramente, e eu sou otimista nesse sentido, que com o lançamento desse livro, e aí a gente imagina que no semestre que vem ele saia, ele vá servir pra fazer com que os professores que ficam meio assim, vamos dizer, preocupados como iniciar, até porque isso não fez parte da formação deles, que vendo como é que a gente fez, e a gente vai ser bastante explícito ao ponto de mostrar erros e acertos e propor essa metodologia, que a gente venha a ter muito mais gente trabalhando com áudio visual nos próximos anos aqui em (Brasília).

Ricardo: Legal. Bom, então a gente vai pra quarta parte, né, que é exatamente, você já comentou um pouquinho, sobre a mediação na produção mesmo em si, né? Então tem algumas coisas que a gente transferia, que você já comentou aí. Qual o caminho então que deve ser construído? Então tem 3, 4 caminhos aí que você já comentou, já falou, mas uma relação que é

importante é a aprendizagem significativa. Como é que você vê essa questão da aprendizagem significativa, a democrática que a gente já comentou um pouquinho, e a cooperativa? Como é que você percebe esse caminho que você construiu desse conhecimento?

Zaldo: Eu tenho uma frase que já me foi dita por alguns alunos, essa frase de alguma maneira ajuda nessa reflexão, a gente sente que os alunos não se sentem forçados a. Eles estão aprendendo quase que naturalmente, é uma aula que é esperada. A frase que foi dita foi assim, "professor, hoje eu assisto os filmes e saio olhando como é que o diretor colocou aquela câmera, observando os movimentos, que eram percepções que eu não tinha antes quando eu via o filme, eu assistia por assistir, hoje eu já assisto de uma maneira diferente". Quer dizer, isso pra mim mostra que esses alunos estão mergulhando na linguagem. Curtem o filme, mas eles conseguem ver além dos outros, na medida em que a disciplina tem servido para antená-los em relação a essa técnica, essa linguagem que tá colocada por trás daquela comunicação que tá sendo feita. Então eu vejo que isso tem sido bastante expressivo e significativo com os alunos. A gente imagina que a partir disso a gente venha a ter, se não alunos que se dediquem à linguagem áudio visual, mas que tenham a linguagem áudio visual dentro do seu campo de atuação mais tarde, trabalhando dentro de uma empresa, que seja, que eles possam usar desse recurso para apresentarem seus trabalhos corporativos e tal.

Ricardo: Você pode dizer que a escola, o que ela deve ensinar e aprender?

Zaldo: Eu acho que a escola deve ensinar o aluno a achar seus caminhos ali, a saber procurar, até porque eles tem achado várias soluções fora da escola. Então essa de a gente estar permitindo que o aluno, por exemplo, utilize dos seus celulares, e que dê a ele a possibilidade de não só ficar em redes sociais, mas que façam pesquisas, que procurem aprofundar, que procurem criar, que sejam provocados e estimulados a produzir um vídeo por exemplo sobre uma determinada temática, acho que é um papel muito importante de a escola assumir hoje. E eu acho que a escola tem muito que aprender com o próprio jovem. O jovem, na medida em que cada um vem com sua história, vem com sua formação, então ganha a escola que não negligenciar essa capacidade do aluno de assumir responsabilidades, de fazer também.

Ricardo: E em que o professor deve ajudar o aluno a aprender, dentro lógico desse ideal de algo que a gente tá colocando?

Zaldo: Assim, temos nossa visão também, a nossa cultura, nossa bagagem, e se nós nos aprofundarmos, estudarmos, pesquisarmos, a gente vai ter condição de conduzir o olhar do aluno a fazer com que ele consiga, aí na visão mais do (Vigotsky) [00:24:08] onde você, junto com ele, servindo de mediador, possa fazer com que ele atinja patamares que sozinho talvez ele

atingisse, mas levaria um tempo maior. Então, aquela do professor estar à frente, de procurar aprender a utilização dos equipamentos, pra fazer com que aquilo que falte pro aluno ele consiga chegar com a atuação do professor ajudando, orientando.

Ricardo: Muito bem, então agora a gente vai pela penúltima parte, e eu vou precisar ir lá para fazer aquele início. As 2 últimas questões, 2 categorias que eu vou falar, uma é glória sobre a educação áudio visual. Então, dentro do método que você aplica como é o caminho que você faz pra via educacional? Qual o caminho que você faz em termos da proposta do método áudio visual que você passa em sala de aula?

Zaldo: É algo que a gente tá construindo. Isso não fez parte da minha formação, eu estou estudando, eu tenho que aprender caminhos pra poder trabalhar esse método. Infelizmente não tivemos nada, não temos ainda no mercado colocado nada que nos aponte essa trajetória. Então é algo que tá em construção. O próprio trabalho teu inclusive aponta pra essa busca de métodos, de ouvir os professores, como é que estão fazendo. Não quer dizer, inclusive, que depois do livro pronto eu já achei o trabalho que vai se adequar a todas as realidades, mas a gente vai mostrar um caminho. E que nesse caminho, e aí foi um dos alvos da pesquisa que a gente fez, uma das hipóteses que a gente tinha colocado na tese, da importância do estudo da própria história da linguagem áudio visual para que os alunos aprendam a valorizar mais aquilo. Então a gente mostra que isso é uma construção humana que vem ao longo de milênios com aquela idéia de procurar eternizar imagens, que veio depois com dezenas de inventores, de cientistas se dedicando a fazer com que existisse a primeira imagem gravada, que a gente conseguisse dar um passo à frente do desenho, da pintura, fora a gente teve a fotografia, e aí (Niefs) [00:26:42] foi o cientista francês que fez a primeira impressão ali, a partir dela surgiu a máquina fotográfica. A partir dali com o desenvolvimento veio o cinematógrafo dos irmãos (Lumière) e a imagem em movimento, quer dizer, é mostrar pro aluno que essas coisas não vieram prontas, mas vieram a partir de uma construção. Depois dessa primeira etapa, desse primeiro momento, onde você sai mostrando filmes de época até, e aí eles se divertem muito quando a gente mostra os filmes e os efeitos especiais que eram feitos, por exemplo, pelo (George Melies), um contemporâneo dos irmãos (Lumiere), conta a história inclusive que ele teve naquele dia, 27 de dezembro de 1895, foi a primeira projeção, ali seria o nascer do cinema. Ele estava presente, ficou encantado, ele que era um mágico ilusionista terminou enveredando pro lado de utilizar da linguagem cinematográfica. Não da linguagem, a linguagem vem depois, mas daquela novidade que seria as imagens em movimento. Foi inclusive a pessoa que montou os efeitos especiais, que usou cenários, que usou bonecos

substituindo pessoas, que levou a parte, vamos dizer, de ilusão, de fantasia, de sonhos pra dentro do cinema. Quando a gente mostra os filmes do (George Melies), a gente percebe que os meninos se encantam com isso. E eles passam então a querer produzir seus vídeos utilizando dos truques que o (Melies) fazia, que na época era parar de rodar o filme, mudar as coisas de lugar e voltar a filmar. Hoje seria dar um (pause) [00:28:41] na câmera e fazer com isso que as coisas sumissem, que aparecessem. Então, a galera, os meninos, eles gostam muito de montar filmes nesse sentido. Depois a gente vai começando a chamá-los para um lado, vamos dizer assim, mais racional da coisa, da importância que é esse instrumento áudio visual, quer dizer, não só pra brincadeira mas você pode contar histórias, pode fazer documentários, pode fazer denúncias a partir do vídeo. Uma das coisas que a gente vai começar agora, nos próximos 15 dias, é mostrar que existe pros fatos olhares diferentes. Uma reflexão que eu fiz com eles, eles disseram, "pois é, professor, mas a televisão mostra tanta miséria", inclusive na cidade próxima aqui que uns 40% dos alunos nossos vem de lá, cidade muito pobre, que ela sempre documentada pra mostrar o lado miserável da cidade, que tá do lado de um lixão, que é a cidade estrutural. E aí o desafio agora é fazê-los mostrar um novo olhar sobre a cidade estrutural. Mostrar que tem uma feira muito bacana, dinâmica, pessoas extremamente honestas, ordeiras, gente fina, que tem uma vila olímpica lá que encanta qualquer um que chega, dada a organização que tem, boas escolas, mostrar uma juventude que cria, que dança suas músicas, canta seus (raps) [00:30:13], etc, e aí a mesma estrutural podendo ser mostrada de uma outra maneira. Com isso, eles vão perceber o poder que é a linguagem. Que um determinado fato você pode contar dependendo do interesse de quem ali produza. Nesse momento, eles vão perceber que filmar, que editar também é um ato político, porque é quando você está fazendo escolhas, e você a partir dessas escolhas então está sendo a favor de alguma coisa ou contra alguma coisa, que é um pouco o que o (Freire) mostrava lá, né? O professor ao ensinar mostra também uma opção ideológica, e que é traduzida em função da metodologia e da maneira como ele trata dentro da escola.

Ricardo: Dentro dessa colocação sua, você se considera mais um professor da (inint) [00:31:06] áudio visual mais pra arte ou mais pra comunicação, que linha de pensamento você realmente, como você que trouxe essa proposta, que linha de pensamento você propõe mais como um método para os professores?

Zaldo: Olha, eu acho que a gente tem que beber nas várias fontes. Eu acho que a gente tem que trabalhar o lado, por exemplo, documentário, mas também o lado fantasia, essa de criar histórias que passem algum tipo de mensagem. Eu sinto que tá na cabeça dessa garotada,

(Ricardo), assim, talvez por eu não ter feito ainda essa reflexão a respeito do potencial e da importância política do que é você ter a possibilidade de criar um produto áudio visual que passe uma mensagem, eles estão muito naquela de fazer clipes musicais e de trabalhar com filmes que abordem a violência. Quando eu deixei eles livres pra que eles pudessem criar, eu percebi que enveredava muito pra isso. Pra mostrar agressividade, quer dizer, eles reproduzem aquilo que eles acompanham na televisão.

Ricardo: O que a sociedade faz, né?

Zaldo: É. Então assim, não, mas a sociedade é violenta. Não, mas só se mostra o lado violento da sociedade, a realidade é essa. Nós não temos pessoas morrendo todo dia com essa frequência que a televisão mostra entre vizinhos nossos. Então ele sai pinçando, televisão tem esse propósito, infelizmente, de estar mostrando um lado mais sombrio e negativo do que de fato a sociedade assim se expressa. E aí, filmes de terror, é o que tá na cabeça dessa menina hoje. Eles vão pra sala escura que tem aqui, aí eles estão nessa de fazer filme de terror.

Ricardo: Mídia é arte mesmo. É a arte da arte mesmo.

Zaldo: Aí o que eu espero? Eu não sei se vai ter tempo para, mas qualquer coisa é um projeto que vai continuar. Ano que vem os enfoques serão outros, outros filmes serão trazidos, mas é que eles comecem a perceber que a linguagem áudio visual pode ser trabalhada por um meio jornalístico, documentário, ficção, e dentro de ficção as mais variadas, né, onde você pode ter romance, agora o que eu gostaria mesmo é que qualquer produto deles tivesse uma mensagem voltada para uma visão mais reflexiva e formativa do próprio jovem. Que passasse uma mensagem que estimulasse, por exemplo, o senso de organização, de tolerância, de respeito, de aceitação das diferenças que existe, ou seja, a gente preparar aquele garoto para ele ser um cidadão responsável, atuante. Eu não quero que ele use do produto áudio visual pra reproduzir e amplificar o que tá aí em matéria de maldade, de negatividade, né?

Ricardo: Dentro das produções da educação que eles estão propondo em sala de aula, como é que é a avaliação nesses aspectos que você coloca?

Zaldo: O que eu tenho feito? Uma avaliação que eu já fiz, foram 3 bimestres, onde os bimestres foram avaliados de formas diferentes. O primeiro e o terceiro bimestre foram de produtos áudio visuais que eles fizessem. E aí, lógico, o primeiro muito menos rígido, porque eles não tinham visto nada, então o que veio de imagens de lado, de cabeça pra baixo, depois eu fui mostrando, olha, posição, já que a tela de cinema, já que a televisão, o aparelho televisor é horizontal, o que você deve filmar também com ele na horizontal. Aí os vídeos passaram a vir com melhor qualidade, mas o primeiro bimestre não tinha isso. Já o terceiro bimestre eles vem com uma

bagagem de terem aprendido várias coisas já da técnica da linguagem cinematográfica. Então o nível de exigência foi outro. E no segundo bimestre, que foi quando a gente se conheceu, ali eu estava avaliando eles e foi uma prova oral onde eu abria o computador, mostrava determinados ângulos, mostrava determinados enquadramentos, e o aluno na hora dizia, "professor, isso aí é um plano detalhe, essa é uma câmera baixa de um plano conjunto, isso aí é um (inint) [00:35:48] de recuo", quer dizer, interessante é que são meninos, de 11 a 14 anos, dominando já uma linguagem que muitas vezes é vista só no ensino superior pra quem tá trabalhando na área de comunicação.

Ricardo: Bom, pra gente finalizar, (Zaldo), a gente tá agora numa questão de perfil profissiográfico, né, que é um perfil profissional que deve ser trabalhado no mercado de trabalho, no áudio visual no ensino básico, no caso aqui você trabalha ensino fundamental. Como é que você vê esse perfil do futuro professor que precisa ter essa bagagem aí que você tem de métodos que você traz em sala de aula?

Zaldo: Uma coisa, (Ricardo), que eu acho que precisa ser dita é que, assim, uma grande parte dos professores não teve nada, isso na sua formação. Mas são pessoas que, como os alunos, consomem os produtos áudio visuais. Assistem programas jornalísticos, ficam vendo novelas, filmes, então ninguém é cru nesse processo. O que falta é o professor procurar aprofundar um pouco mais a leitura. E eu acho que o papel nosso de pesquisadores nessa área veio no sentido inclusive de facilitar pra que eles não precisem passar pelas mesmas dificuldades que a gente passou. Então se a gente conseguir deixar teses, dissertações e livros que abordem esse assunto, e da maneira mais mastigada possível, sabe, mais trivial às vezes, a gente vai estar encorajando os professores para saírem do tradicionalismo e utilizarem também desse instrumental, não querer solução pra tudo. Talvez o professor de matemática só trabalhar áudio visual tenho medo de ficar uma coisa maçante, mas que ele também possa utilizar disso. Então, como um professor de ciências possa usar de uma estratégia de elaboração de uma experiência, uma visita de campo, porque não também produto áudio visual a partir das observações ali feitas, de maneira que o professor, primeiro, busque ler a respeito, muita coisa a gente já tem aí de quem lida, por exemplo, comunicação, a maneira de trabalhar edição de imagens, nós temos muitos tutoriais colocados na internet hoje que ensina o beabá de como você usa o (Movie Maker) [00:38:28], como você ousa o (Adobe Premier), se quiser fazer uma coisa mais profissional. Eu estou usando agora o (Linux), que é esse que o Ministério da Educação difundiu no (Brasil) inteiro, então os professores que tiverem interesse no (Caderlife) [00:38:45], que é um (software) [00:38:47] de edição de imagem, ele ajuda bastante a fazer com que o aluno possa

aprofundar nisso, ou seja, o professor tem que usar o seu viés pesquisador, investigativo, e criando as condições de estar dialogando com seus alunos sobre isso. Acho que só tem a ganhar quem assim, envereda, sabe?

Ricardo: Só pra gente ver a finalização, professor (inint), a sua área é de física, né? Se pensar no início, quais são os caminhos que ele tem que começar, a partir da sua experiência?

Zaldo: É interessante, isso me levanta o progresso que eu tive dentro do próprio doutorado. Quando eu comecei, eu imaginava fazer filmes científicos voltados à física. Rapas, foi pra mim uma descoberta enorme que eu percebi, assim, que o cinema, um filme, ele é muito mais do que uma área tão específica. Ele por si só já é algo múltiplo, é uma arte síntese. Dentro de um filme você tem a parte de música, tem a parte interpretação, tem muitas vezes dança, tem cenários, então você tem arquitetura, você tem de literatura porque você conta uma história, narra de alguma maneira, a gente ter conhecimento de que a gente vai estar trabalhando com algo que é multidisciplinar. Daí isso é um desafio a mais, quer dizer, eu posso usar aquilo ali para um determinado conhecimento aprofundado na área de física. Agora, com certeza ele transcende a área de física, e que nos instiga, inclusive nos provoca à gente terminar aprofundando em outras áreas também. Algo que você faça que vai precisar de interpretação, de repente você tá dialogando com o professor de artes. Um determinado momento aparece lá um texto em inglês, você tá dialogando com o professor de outro idioma, de química. Então eu acho que termina sendo um estímulo a fazer com que os professores dialoguem entre si, e que o cinema seja um projeto que una a própria escola. O vídeo que nós fizemos por exemplo, que foi fruto do trabalho do doutorado, um curta metragem que a gente fez, ele terminou envolvendo 15 professores e 100 alunos na produção. Então a gente sentiu que ele aproximou os professores, os alunos, em cima desse propósito. E foi algo bastante salutar.

Ricardo: (Zaldo), agradeço a sua colaboração e muito obrigado.

Zaldo: Precisou, a gente continua aí, (inint) [00:41:47]. Parabéns, teu trabalho.

[00:41:51]

ANEXO J – DEPOIMENTOS DE ALUNOS DE BRASÍLIA

Alunos de Brasília Prof. Zaldo, 07 de dezembro de 2015

PARTICIPANTES

Vozes masculinas não identificadas: M

Vozes femininas identificadas: F

Ricardo

Evaristo

Jéssica

Júlia

Roberto

Camila

William

Maria

TEMPO DE GRAVAÇÃO

31 minutos e 47 segundos

[00:00:00]

Ricardo: Se preocupar com essa parte aqui. Tudo bem, gente? Vocês entenderam qual a ideia? Sem medo de ser feliz. Quando vocês fizeram a filmagem, vocês também ficaram com timidez, não ficaram? Pra fazer (uma filmagem) [00:00:17].

M: Sim.

M: Não, eu não fiquei, não.

Ricardo: Então, a ideia aqui é vocês falarem do professor (Zaldo). O que é o método dele? Como é o método dele? Como é a construção? Como ele fez esse método? Como vocês chegaram? Tá? Então, meu nome é (Ricardo Stefanelli), eu sou de (São Paulo). Então, eu vou fazer a pesquisa com vocês sobre a minha temática, sobre Arte Audiovisual. Então, num primeiro momento, eu quero que cada um de vocês comente qual é o nome de vocês, que série que vocês são. E como vocês chegaram na escola.

F: A idade também?

Ricardo: É, a idade. Tá? Quem tem vergonha de idade, mas não tem problema. Olha, não está sendo filmado nenhum de vocês, é só a voz, tá?

F: Ok.

Ricardo: Tudo bem? Podemos conversar, então?

F: Podemos.

Ricardo: Fiquem à vontade. Pode começar.

M: Primeiro as damas.

F: É.

Ricardo: Primeiro as mulheres. Enfim, assim, a idade, como vocês chegaram. Podemos, então?

F: Pode começar, então, (Evaristo).

Evaristo: Meu nome é (Evaristo), tenho 15 anos, sou da (inint) [00:01:45].

Ricardo: (inint) [00:01:50] como você chegou aqui, (Evaristo), na sua escola? Você é da cidade?

Evaristo: Eu sou. Eu moro aqui, em (Brasília).

Ricardo: Você nasceu aqui? E aí, como você chegou nessa escola?

Evaristo: Como eu cheguei aqui?

Ricardo: Como você conheceu essa escola?

M: Como você descobriu?

Ricardo: Como você se descobriu essa escola?

Evaristo: Eu sempre morei aqui, no (Cruzeiro).

Ricardo: Você sabia que tinha essa atividade?

Evaristo: Não. (inint) [00:02:14], não.

Ricardo: Não. Tá. Então, quantos anos você tem?

Evaristo: 15.

Ricardo: 15.

Jéssica: Meu nome é (Jéssica), tenho 13 anos. Sou daqui, de (Brasília), nasci aqui.

Ricardo: Você é que série (inint) [00:02:26].

Jéssica: Sou da oitava A. E eu descobri essa escola porque a minha irmã estudou aqui há muitos anos. Aí, depois, ela foi pro (SED) [00:02:34] e, depois, se formou. Aí, ela me trouxe pra cá. E (inint) [00:02:38] porque ele trouxe essa ideia pra cá, e foi muito massa.

Ricardo: Legal. Vai.

Júlia: Meu nome é (Júlia Robert), tenho 13 anos, sou do oitavo A. Nasci aqui em (Brasília), sou de (Brasília), e eu descobri essa escola porque os meus 3 irmãos já estudaram aqui. Aí, pra continuar (o estudo) [00:03:12], eu também tive que estudar aqui. E, quando eu fiquei sabendo que ia ter cinema, eu achava que ia ser uma câmara (inint) [00:03:21] que a gente ia filmar. Não com nossos próprios celulares.

Ricardo: Legal. Não, isso, depois, a gente vai conversar. Se não, aí, a gente vai (inint) [00:03:28]. Mas, primeiramente, a gente só está se conhecendo, tá? Vai.

Roberto: Oi, meu nome é (Roberto), tenho 11 anos, sou sexto C. Nasci aqui em (Brasília).

Ricardo: Que série que você é mesmo?

Roberto: Sexto C.

Ricardo: Sexto C.

Roberto: Eu descobri essa escola porque um primo meu estudava aqui, estudou aqui muitos anos atrás também, aí ele indicou pra minha mãe e ela me trouxe pra cá. E da ideia do (Zaldo), eu achei, assim, no primeiro dia, que a gente foi ter a nossa primeira aula com ele, eu achava, assim, que ele ia ser muito chato, ter aquelas (inint) [00:04:02], não sei o quê. Mas, depois, eu fui fazendo, fazendo, aí fui gostando.

Ricardo: Bom, isso da aula dele, só da estar se conhecendo mesmo. Vai.

Camila: Eu? Tem que ser eu agora?

F: Vai logo, (Camila).

Willian: Meu nome é (Willian Montelo Alves), eu sou do sexto ano C. Tenho 12 anos. Nasci aqui, em (Brasília). E eu vim pra cá porque a minha mãe estudou aqui, falou que é uma escola muito boa, e meu pai quis me colocar aqui.

Ricardo: Legal. Faltou a minha amiga.

Camila: Meu nome é (Camila), tenho 11 anos, sou do sexto C. Nasci aqui em (Brasília). E eu estudo aqui porque a minha mãe também estudou aqui.

Ricardo: Legal. Olha, o que eu percebi é que, basicamente, vocês vieram pra escola por indicação dos pais. Então, eu acho que essa escola, pelo menos, tem umas indicações pra vocês.

F: Ela tem 50 anos, essa escola.

Ricardo: 50 anos. Então ela tem uma importância. Tem uma história pra vocês. Então, vocês estão aqui com uma certa história da escola. Bom, então, agora nós vamos entrar propriamente na história de vocês. A história de vocês é como vocês começaram a ter a aula. Vocês já começaram a falar. Então, vocês podem contar pra nós como foi o começo da aula? Como surgiu? Lógico que aqui é uma disciplina. Como é que é essa? É uma disciplina? Como é? Como vocês entenderam essa matéria do professor (Zaldo)?

Roberto: Posso falar?

Ricardo: Pode.

Roberto: Ele começou, assim, dando umas dicas de estudante, do futuro. Aí, depois, foi começando. Aí, ele começou a dar essa ideia pra gente fazer filmes. Primeiro, ele deu uns filmes falando de como era.

F: Os enquadramentos.

Roberto: É, como os enquadramentos. Como eram os filmes de antigamente.

F: Os erros que tinham.

F: A origem dos filmes. Os efeitos especiais.

Ricardo: Isso. Isso mesmo. Cada um vai falando um pouquinho.

Roberto: Aí, foi dando a ideia pra gente fazer filmes. Aí, ele também dá, como é o nome?

Mensagem do dia. Todo dia dá uma mensagem do dia.

Ricardo: Quem pode explicar o que é essa mensagem do dia?

F: É uma história que, aí, você tem que, depois, no final, você tem que saber a moral da história.

Roberto: Falar a moral da história no final.

F: Pra gente refletir.

Ricardo: Espera aí, só deixa um falar que, aí, vocês complementam. Vai.

F: Tipo, ele conta uma história que tem uma motivação muito grande. Aí, ele pergunta qual a moral da história.

F: No final. Sempre ele perguntava, "Qual a moral da história".

F: É. Aí, a gente tinha que responder qual é a moral da história e o que essa história traz pra nossa vida. O que ela pode trazer de bom, de ruim. O que a gente tem que, tipo, ter uma noção de não fazer mal.

F: O que a gente aprendeu com ela.

Ricardo: Vocês se sentiram mais motivados (inint) [00:06:59] nas aulas? Foi?

F: Sim.

Roberto: Sim.

Ricardo: Isso é uma coisa que é diferente. A gente comparar com as outras aulas. Por exemplo, a gente vai pegar uma aula de História, uma aula de Matemática. Mas qual é a diferença dessas aulas, pra vocês.

F: (inint) [00:07:17] são chatas.

F: É uma aula mais divertida, a gente descontrai mais.

Roberto: A gente não fica escrevendo toda hora.

F: A aula do (Zaldo) deixa a gente mais livre, sei lá.

Evaristo: Ela é descontraída.

F: É, descontraída.

Evaristo: Ele brinca também.

Roberto: Você não fica ali, concentrado só naquela.

Ricardo: Mas o que (ele faz) [00:07:37]? Pode falar.

Evaristo: Tem vez que ele bota música e tal, passa vídeo.

F: É.

Evaristo: Explica também sobre (a vida) [00:07:43].

Roberto: Deixa a gente mexer no computador.

F: É. Explica.

Ricardo: Isso vocês podem dizer que é uma aula, assim, uma aula livre?

F: Sim.

Ricardo: Como é essa aula? Me explica.

F: Tipo, a gente pode ficar em qualquer lugar da escola.

Roberto: É. Às vezes, até sair pra fazer vídeo lá a gente pode.

F: Do lado de fora da escola. Que, aí, ele fala que a gente tem que criar o roteiro. A gente criar os personagens do próprio grupo, poder filmar, e, depois, a gente editar e mostrar pra ele qual é a ideia do vídeo e o que esse vídeo vai trazer.

Ricardo: Tá. Então, como a gente já começou, vocês poderiam explicar, então, pra mim, como é esse método? Vocês entendem o que é método?

F: Mais ou menos.

Ricardo: O que é um método? É um caminho. Como ele fez o caminho, assim, desde o começo? Porque vocês fizeram um filme, que eu fiquei sabendo. Vocês fizeram um filme. Depois, eu queria que vocês falassem do filme que vocês fizeram. Mas como foi esse caminho? Assim, quem puder, assim, detalhar, ou explicar como é esse caminho que ele fez.

Evaristo: No primeiro dia de aula, ele falou o que ele fazia. Que ele fez um filme, e foi pra (Portugal).

F: Foi.

Evaristo: Aí, ele falou que queria dar aula de cinema pra nós.

F: Aí, a gente, "Tudo bem".

Evaristo: Todo mundo achava um saco, no começo.

F: Tudo a gente achava um saco. Só que, aí, depois, a gente foi se acostumando. Aí, depois, ele foi mostrando.

Ricardo: Mas o que é esse "saco" pra vocês.

Evaristo: Chato.

F: Chato.

William: Os movimentos de câmera. O que a gente tinha que fazer.

F: E, no começo, a gente só ficava em sala de aula. Aí, depois do segundo bimestre, a gente foi desenvolvendo mais, a gente foi aprendendo mais, entendeu? Aí, a gente desenvolveu o filme.

Ricardo: Mas, aí, vocês aprenderam a como ver a filmagem, é isso?

F: É. A gente aprendeu os planos. Tipo, cada hora tem um plano, entendeu? Os enquadramentos da luz. Entendeu? Isto.

Ricardo: Mas mexeu com vocês? Por exemplo, vocês assistem um filme?

F: Um filme. Eu vejo os enquadramentos que ele fala. Eu lembro os enquadramentos que eu falei.

Ricardo: Todo mundo lembra como é um enquadramento?

Evaristo: Mais ou menos.

Ricardo: O que é um enquadramento curto?

F: É um plano geral?

Ricardo: Plano geral é um longo.

Roberto: Não, só o do rosto.

Ricardo: Curto?

Evaristo: Detalhe. (inint) [00:10:06] detalhe.

F: Plano detalhe?

Roberto: Plano médio. Plano detalhe.

Ricardo: Detalhe. Que mais?

Roberto: Plano médio.

Ricardo: Médio.

F: Plano geral.

F: (Close) [00:10:12].

Ricardo: Isto. E, no começo, vocês acharam que era chato.

F: É.

Ricardo: Mas, pra vocês, vocês acharam que é importante entender essa parte?

F: Sim.

Roberto: Sim, que a gente, um dia, pode até filmar um filme profissional, e você sabendo disso tudo. Entendeu?

William: Ajuda muito na hora de fazer o filme.

Roberto: É.

F: Às vezes, faz diferença na nossa vida.

Ricardo: Bom, vocês tiveram um momento, assim, da aprendizagem. Como vocês, então, poderiam definir pra mim o que é esse método? O que vocês poderiam, assim, o que é definir?

O que vocês poderiam descrever pra mim o que seria esse método? O que seria esse método?

Evaristo: Pode repetir?

Ricardo: O que seria esse método? Vocês poderiam definir? Em poucas palavras, o que vocês poderiam falar pra mim que esse método, como ele segue uma sequência? Está difícil essa pergunta?

William: Sim, um pouco.

F: Um pouco.

Ricardo: Assim, o que é definição? Definição, assim, olha, laranja é tal. Então, o que vocês definiriam esse método que ele fez?

Evaristo: (inint) [00:11:50].

F: Pra quando a gente vai assistir a um filme, ver se um filme tem erro, ou não. E (pode) [00:12:03] nos ajudar quando a gente for fazer algum vídeo.

Ricardo: Bom, então vamos partir pra outra. Vocês já comentaram que o professor, ele deu essa liberdade. Vocês poderiam, então, falar pra nós como foi essa liberdade? Como é essa liberdade da sala de aula? Pros alunos, seus colegas. Vocês sabem que tem colegas que têm dificuldade. Vocês trabalharam em equipe?

F: Equipe.

M: (Tinha) [00:12:43] em grupos.

Ricardo: Com grupos? Como foi esse tipo de colaboração? Ou se teve.

F: Com os grupos é muito melhor, porque a gente aprende mais. Tipo, tem gente que não sabe. Aí, fica falando (inint) [00:13:00] pra gente.

Roberto: E tem ideias diferentes.

F: É, ideias diferentes.

Ricardo: E como vocês trabalharam com isso? Porque eu aposto que vocês deram conflito. Por exemplo, você quer fazer um filme de terror, ele quer fazer um filme de comédia.

William: E como nós fez conflito.

Ricardo: Como vocês lidaram com isso?

F: No nosso grupo, tipo, eu dei a ideia. Aí, como a ideia era bem criativa e eu achei que todo mundo ia gostar, ninguém teve, tipo, discórdia.

F: Todo mundo concordou.

William: Eu concordei.

F: Todo mundo concordou. Aí, todo mundo participou. E, quando a gente estava desenvolvendo, tipo, quando via alguma coisa que não ia ficar legal, que o público não ia entender, aí todo mundo dava opinião, o que achava melhor, a gente fazia o que achava melhor.

Ricardo: E vocês sentiram dificuldade? Alguém sentiu dificuldade com isso? Em relação a isso?

F: Não.

M: Não.

Ricardo: E com o professor? Que a gente sabe que nós, alunos, eu também sou aluno, a gente sabe que tem dificuldade com o professor. Vocês já comentaram que, no começo, vocês tinham essa coisa. Como foi essa relação com vocês com o professor (Zaldo).

F: No início?

Ricardo: No início.

F: Foi porque a gente não conhecia como era a matéria, entendeu? Aí, a gente achava que ia ser chata etc. Só que, aí, ao longo do tempo, a gente foi desenvolvendo mais, ele foi passando as coisas que ele sabia pra gente, aí a gente foi aprendendo mais.

Ricardo: Bom, como, então, foi a produção de vocês? Vocês poderiam comentar pra gente entender como foi a produção? Como vocês construíram a ideia? Como foi essa exploração das técnicas? Como vocês inventaram o filme sem ter uma noção? Vocês começaram do zero. Muitos de vocês, vocês aprenderam lá, a técnica de filmar. Como vocês desenvolveram?

F: Cada um sabia de uma coisa, vamos dar o exemplo. Aí, a gente foi desenvolvendo as ideias juntas. Tipo, a (Júlia) falava um plano pra gente. Aí, um que estava no chão gravava. Aí, ela falava. Aí, quando eu falava, por exemplo, aí eu indicava um lugar e eu filmava, como se eu estivesse com os meus olhos, sabe? Aí, cada um foi dando a ideia de cada plano.

Ricardo: Mas vocês tinham uma sequência? Assim, por exemplo, escreveu o roteiro?

F: Não, foi, tipo, na cabeça.

F: O roteiro, ele foi desenvolvido na hora. A gente viu o que achava melhor pra falar, o que não era uma linguagem muito informal, nem formal, uma do dia a dia, e foi fazendo na hora. Aí, quando a gente via alguma coisa que não ficava boa, a gente refazia a cena toda de novo.

F: Tipo como se fosse uma coisa pra gente.

F: É.

Ricardo: Sim. E vocês, meninos, como vocês fizeram o trabalho? Como foi o trabalho de vocês?

William: Foi bem.

Ricardo: Resumiu tudo. Como é esse bem? Como foi a construção?

M: Fala, (Camila).

F: Fala, (Camila). A (Camila) vai ser a principal.

Ricardo: Não, gente, eu não estou forçando vocês falarem. Eu acho, assim, o importante, aqui, é que vocês estão falando do professor. A ideia aqui não é forçar que vocês falem. Eu quero que vocês falem aquilo que vocês aprenderam. A minha ideia não é forçar que vocês falem. Se vocês não quiserem falar nada, tudo bem. Eu respeito a opinião de vocês. Mas é que como foi o trabalho de vocês? É uma oportunidade. Vocês vão ter o ano que vem, cinema?

Roberto: Sim.

F: Não sei.

Roberto: Não sabemos.

F: Nem eu.

Ricardo: Então, basicamente, olha, uma pergunta que eu vou falar pra vocês, o seguinte, quantas escolas no (Brasil) existe essa aula?

M: Não sei.

F: Eu acho que nenhuma. Eu acho.

F: Pra mim, é só essa daqui.

Roberto: Poucas.

Ricardo: É muito difícil. Porque, como é uma escola diferente, como vocês falaram, é tradicional, vocês vieram com uma indicação da mãe, então é uma oportunidade de vocês falarem desse momento que vai ficar pra história. Isso que eu estou escrevendo, que eu vou relatar aqui, na escola, vai ficar um relato da escola. E, aí, vocês vão ficar como uma parte histórica da escola. Como vocês vão sendo parte da história, vocês têm que ir falando como é essa escola. Entenderam? Como foi essas produções?

Roberto: Sim, no começo, a gente (inint) [00:17:52].

F: No começo, tinha muita briga. Muita.

Roberto: E muita dificuldade. Porque a gente falava demais, aí, quando ia fazer o vídeo, já tinha acabado a aula, entendeu?

Ricardo: Então? É isso que eu estou falando. Eu perguntei pra vocês, existia dificuldade entre vocês?

F: Sim.

Roberto: No começo, sim.

Ricardo: Como vocês resolveram? É isso que é a ideia.

Roberto: A gente resolveu. A gente foi parando de brigar mais e parando de falar mais, e fomos dando as ideias pra fazer o vídeo. Aí, a gente não teve mais dificuldade.

Ricardo: Porque, assim, tinha gente que dava opinião demais, é isso?

F: Tinha.

Roberto: Tinha.

F: Sim.

Ricardo: Mas como é isso? Eu não entendi ainda.

F: Tinha gente que dava muita opinião, aí não dava pra fazer. Aí, por isso que dava briga.

F: Porque cada um queria uma coisa, entendeu?

F: Tinha gente também que queria que fosse do jeito dela.

Roberto: É.

Ricardo: Tá. E, aí, queria fazer do jeito dela e não queria saber do outro.

F: É.

Roberto: É.

Ricardo: Então é difícil. Como o professor resolveu isso?

Roberto: Não foi bem o professor. A gente deu, como se diz?

F: Fizemos grupos diferentes. Cada grupo faz (um tipo) [00:18:59].

Roberto: É. Ou, então, a gente deu uma (inint) [00:19:03]. Como fala, meu Deus?

Ricardo: Quem pode ajudar ele?

F: Eu não sei o que ele está tentando falar.

Roberto: Tipo, assim, a gente falava, "Olha", a gente falava bem assim pra essa pessoa.

Ricardo: A mediação, sabe o que é mediação?

M: Não.

F: Não.

Ricardo: A mediação é assim é assim, eu vou abrir mão da minha opinião. Então, eu vou seguir ele. Isso é mediar. Entendeu? "Mas a opinião aqui é melhor". Mas, em prol do grupo, eu vou beneficiar ele. Foi isso que aconteceu com vocês?

Roberto: Era assim, ou fazia o que todo mundo aceitou, ou então saía do grupo. Entendeu? Porque aquela pessoa só queria fazer do jeito dela. E, mesmo assim, não conseguia nem fazer do jeito dela direito.

Ricardo: Vocês se sentiram felizes com isso? Qual foi uma relação que vocês sentiram? Por exemplo, vocês começaram, assim, meio (descrentes) [00:20:11].

Roberto: Sim.

Ricardo: Como é que vocês ficaram? Porque vocês começaram descrentes. E, aí, como vocês sentiram depois, no final? Que é essa mediação que eu estou falando pra vocês. Vocês resolveram esse problema de conflito. Como vocês ficaram depois? É difícil.

F: Vocês convenceram aquela pessoa.

Roberto: É, a gente foi convencendo, convencendo. Aí, ela resolveu seguir a opinião do grupo todinho. O que todo mundo lá aceitou, entendeu? Aquela opinião. A gente foi conseguindo se entender e fazendo o vídeo.

F: Ela mesma aceitou que a opinião dela não era melhor que a de vocês, não é?

Roberto: É. Que, se a gente fizesse do jeito dela, não ia ficar bom.

F: Aí, ela aceitou aquela ideia de vocês.

Roberto: Porque nem ela estava conseguindo fazer do jeito dela, direito. Aí, ia dar merda.

Ricardo: Tudo bem, gente?

F: Tudo.

Ricardo: Bom, gente, eu tenho mais 2 perguntas pra terminar. Oi, tudo bom?

Maria: É que o (Zaldo) mandou eu vir aqui.

Ricardo: Oi?

Maria: O (Zaldo).

Ricardo: Entra. Entra.

Evaristo: Faz parte da nossa turma.

F: Ela faz parte da nossa turma.

Ricardo: Você quer falar seu nome?

Maria: (Maria Eduarda).

Ricardo: A sua idade?

Maria: 14.

Ricardo: Isso. Pode sentar, (Maria Eduarda). Olha, nós estamos conversando aqui sobre o método, certo? Então, eu queria saber de vocês qual a importância, pra vocês, esse tipo de aula que vocês tiveram? Qual foi a importância dessa aula pra você? Pro futuro de vocês. O que cada um de vocês tem da formação que vocês tiveram? Porque todos vocês tiveram aula de Português, enfim. Qual é a importância dessa aula?

F: Eu acho que vai influenciar muito.

Ricardo: Como? Como é que vai (inint) [00:22:40]?

F: Não sei, eu acho que vai influenciar no futuro. Mas (eu não sei como) [00:22:42], mas eu acho que vai.

Evaristo: Porque acho que ninguém sabe ainda o que é que quer ser. Tipo, assim, ele deu uma força.

William: Filmador de filme profissional.

F: É porque é uma oportunidade, entendeu? Porque nem todas as escolas têm essa aula de cinema.

Ricardo: Mas o que é formar, pra vocês? Pra vocês, vocês tiveram um outro olhar, diferente? Por exemplo, quando vocês veem um filme, como é vocês agora? Porque vocês iniciaram do zero. E agora, quando vocês verem um filme, como é essa formação que vocês tiveram?

William: A gente saber os planos que estão filmando o filme.

Evaristo: Quem é o ator. Quem está gravando.

F: Então? Eu acho que é legal, porque, assim, é uma coisa que a gente não sabia, e, agora, a gente sabe. E, assim, é uma coisa nova e diferente.

Ricardo: E agora? Bom, pra finalizar, eu queria, pra gente terminar, vocês poderiam falar pra mim qual que seria um professor ideal pra dar essa aula?

Evaristo: (inint) [00:24:02] igual o (Zaldo).

M: O (Zaldo).

Evaristo: E etc.

Roberto: É, o (Zaldo) é o melhor.

Ricardo: Não, por exemplo, pra dar essa aula, que perfil tem que ser um professor pra dar?

William: Descontraído.

Roberto: Um professor, tipo, mais profissional, que já fez um filme. (inint) [00:24:21] mais ou menos. Tipo o (Zaldo), ele fez um filme.

William: É formado nisso.

Roberto: É.

F: Que gosta do que faz.

Ricardo: Que gosta do que faz. Mas você acha que esse professor tem que saber filmar, é isso?

Evaristo: Sim.

Roberto: Sim.

William: Tem.

Roberto: Muito bem.

F: (inint) [00:24:36] também, porque ele pode, assim, muito bem saber, mas, ao mesmo tempo, ficar aprendendo com a gente, entendeu?

F: É igual ele falou. Ele ensina pra gente, ao mesmo tempo aprende com a gente.

Ricardo: É isso que eu queria saber de vocês. Porque tem professor que só ensina, não é isso?

F: É.

Ricardo: Aí, não quer que os alunos (inint) [00:24:56]. Quando um professor aprende com alunos, não é legal também?

F: É.

M: É.

Ricardo: Então explica pra mim o que é isso.

F: É como se ele também participasse junto com a gente.

Evaristo: Como se fosse mais um aluno.

Roberto: (inint) [00:25:14] as opiniões dele e escuta as nossas opiniões.

F: Porque, tipo, teve um dia que a gente estava, não tinha computador lá na sala dele. Aí, a gente estava aprendendo um monte de coisa nova, como editar os vídeos e tal. Aí, um menino da minha sala (veio pra dele) [00:25:27, pegou e falou como é, não sei o quê. Pegou e falou assim, "Nossa, eu não sabia disso". Aí, ele pegou e falou que aprendia com a gente e, ao mesmo tempo, ensinava.

Ricardo: Cada um de vocês pode dar uma mensagem pro (Zaldo)?

Evaristo: "(Zaldo), te amo".

F: É.

Ricardo: Pro professor que vai ser daqui pra frente? Por exemplo, o que vocês fariam pra um professor que quer dar essa disciplina? Que conselho que vocês dariam pra ele? Gente, esse aqui, vocês não têm que tomar cuidado. Principalmente na relação que vocês tiveram. E pro professor, o que vocês dariam de indicação? Uma dica pra um professor pra um professor pra trabalhar com essa disciplina? Cada um pode falar. Só um por um, tá? Que, aí, essa é o final. Fica à vontade.

William: Acho que ele tem que ser divertido. Não ser aqueles caras que são caretas.

Roberto: Achar a felicidade ali, aprendendo com seus alunos. Porque só ensinar, ensinar, não adianta nada.

William: Gostar do que faz.

Ricardo: O que é ser um professor feliz?

Roberto: Gostar do que faz.

Evaristo; Gosta do que faz.

Roberto: Está ali todo o dia a dia com eles, aprendendo e ensinando também.

William: Estar bem fazendo aquilo.

Ricardo: Vocês acham que o professor (Zaldo) trouxe isso pra vocês?

Roberto: Sim.

F: Sim.

Ricardo: Então é isso. Se ele é um modelo, posso colocar ele como modelo?

F: Pode.

M: Pode.

Ricardo: Então, se ele é um modelo, o que vocês dão de mensagem pra um professor? Por exemplo, o (Zaldo) saiu da escola. Vão dar aula. Porque a escola tem que continuar, não tem? Qual a opinião de vocês pro professor (inint) [00:27:37]? Vai. Eu falo demais.

F: Que agora eu esqueci.

William: Eu acho que, como se ele fosse pra outra escola, eu acho que ele tinha que interagir do mesmo jeito que ele interagiu com (a gente) [00:27:46]. Entendeu?

F: Não, mas ele não está falando do (Zaldo). (Ele falou que se o (Zaldo) saísse da escola. Ele está falando dos outros) [00:27:49].

M: É mais difícil.

Ricardo: É difícil falar dos outros?

M: É.

F: Não, que ele possa continuar sendo essa pessoa que ele é, extrovertida, divertido, que gosta do que faz.

Ricardo: Então eu vou fazer o contrário. Um professor que vocês não gostam. Dê uma mensagem pra esse professor, pra ele mudar. Mas agora pro professor de Audiovisual. Entendeu? Pro professor que é completamente contrário ao que você acha. Que opinião que você deveria dar pra ele.

F: Que ele devia se dedicar mais.

Ricardo: Se dedicar mais. Que mais?

Roberto: Ser mais feliz com o trabalho dele. Porque tem uns professores que são muito estressados com o próprio trabalho.

Ricardo: Que mais?

Evaristo: Precisa interagir mais com os alunos.

F: Eu acho que, assim, se aquela pessoa escolheu aquela profissão, exercer aquela profissão, ela deve gostar do que faz. Porque não adianta você escolher aquela profissão só por causa dos bens, vamos dizer assim. Eu acho que você tem que gostar do que você faz.

Ricardo: Mas você acha que o professor só pensa em bens.

F: Não. Não necessariamente.

F: Alguns. Eu conheço alguns.

Evaristo: Também.

F: Então?

Ricardo: Mas, enfim, gente, eu acho que eu quis passar a mensagem pra vocês, seguinte, é falar sobre a disciplina. Eu não sei se vocês querem falar mais alguma coisa. A gente encerra por aqui. Eu queria que vocês pudessem, só pra fazer um encerramento, que falassem um pouco as coisas, e, aí, a gente encerra. Fica à vontade. Cada um de vocês.

F: As coisas de quê? Que tipo de coisas?

F: De como foi o nosso ano?

Ricardo: É. Vocês fiquem (livre) [00:30:05] agora, o que vocês querem falar sobre a disciplina.

Evaristo: A disciplina foi massa. (inint) [00:30:11].

F: Foi legal.

F: Foi massa.

F: A gente aprendeu mais enquadramento.

F: É.

F: De como filmar em melhor qualidade.

F: E foi uma coisa nova também.

F: Foi.

F: Uma coisa bem interessante.

F: Diferente do que a gente está acostumado.

F: É. Definiu tudo.

Ricardo: Gente, então, agradeço todos vocês.

F: De nada.

William: De nada.

Ricardo: E desculpa alguma coisa, se eu falei alguma coisa a mais com vocês.

William: Não, a gente é que quase não falou nada.

F: Pois é.

Ricardo: É. Mas tudo bem. Eu acho que quem puder, assim, a ideia é pra falar realmente aquilo que vocês sentiram. E acho que o pouco que vocês falaram, vocês expressaram (qual foi) [00:30:47] a opinião. Gente, muito obrigado. Agradeço a vocês pela colaboração, tá? E obrigado, viu?

F: De nada. F: De nada.

Evaristo: De nada, e licença.

Ricardo: Escuta, você, deixa eu ver se eu tenho um papel. Você põe o nome da sua mãe e o seu nome. Porque aqui, depois, eu vou pedir pra sua mãe assinar pra (inint) [00:31:20] autorização.

F: Aqui, meu nome?

Ricardo: É. Não, o nome da sua mãe. O nome da sua mãe, depois o seu nome.

[00:31:31]

ANEXO K – DEPOIMENTO DE PROFESSOR DE BRASÍLIA

Prof Peterson Brasília 08 de dezembro de 2015

PARTICIPANTES

Ricardo
Peterson

TEMPO DE GRAVAÇÃO

00 horas, 43 minutos e 39 segundos

[00:00:00]

Ricardo: Começar. Tá? Bom, (Edson), como costume a gente vai começar perguntando o seu nome, o local onde você trabalha, enfim, um pouco da da sua origem em relação à parte que você faz no ensino de áudio visual.

Peterson: Então, meu nome é (Peterson Paim), eu trabalho em escola, no (Centro Educacional Mundo Guará), que é da Secretaria de Educação do (Distrito Federal), e já trabalho na Secretaria de Educação do Distrito Federal desde 2000, então já tem quase 16 anos. Nessa escola já estou há quase 10. Então desenvolvo o trabalho de áudio visual com os alunos de 2 maneiras. Uma delas é utilizando trechos de filmes de ficção geralmente para introduzir o conceito de química, introduzir fenômenos químicos e assim iniciar a matéria de química, os conteúdos de química na sala de aula, e a outra maneira é através do (Festquim), que é o festival de química produzido pelos próprios alunos, que tem que de alguma maneira inserir química. É de uma maneira mais discreta abordar química mas através de uma história de ficção em que os alunos mesmos dirigem, editem, produzam, atuem, etc.

Ricardo: Como surgiu, como é que você decidiu? Porque você é um professor da área bruta, né? Uma área que envolve toda a parte científica, como é que você pensou em agora mudar pra questão da arte, do vídeo, como foi esse começo dessa parte? Como é que você decidiu, não, agora essa é minha área?

Peterson: Na verdade, eu não sou um químico que gosta de cinema. Eu sou na verdade um (inint) [00:02:09] de cinema que fez química e dá aula de química.

Ricardo: Que legal.

Peterson: Entendeu? Então na verdade eu comecei já me envolver com cinema antes de formar em química. Eu sempre gostei, na época do primário mesmo, gostava de apresentar peças de teatro, fantoche, essa questão toda. E eu fui depois avançando sobre a questão de teatro, apresentar pra escola e lotar outros lugares, chegou o ensino médio, que foi um período aqui

negro da arte aqui no ensino público de (Brasília), onde o governador na época era o (Roriz) e cortou as artes, não tinha artes. Então ficou um tempo, fiquei primeiro, segundo, terceiro ano sem nada de artes aqui na escola. Aí só retomei isso já depois do vestibular. Optei por química, assim, por uma questão do desafio até. Até que eu não sei tanto assim, química, eu quero aprender mais dela, que eu posso até pensar em utilizar química pra efeitos visuais na época, (inint) [00:03:10] em efeitos visuais de cinema, essas coisas, que ainda tenho interesse em ingressar numa área dessa assim, e como era uma coisa de garantir mais emprego, foi uma coisa pra me dar mais chão, sabe? Antes de começar até a faculdade de química eu já estava fazendo uns curtas com os amigos, com primos. A gente começou a fazer uns curtas e logo quando eu entrei na (UNB), no segundo semestre, no terceiro, eu comecei a produzir um longa, foi meu primeiro filme até, sabe? Meu filme foi uma coisa que eu assinei, assim, em direção, um (trashzão) [00:03:45] na época lá do chupa cabra.

Ricardo: Eu lembro a polêmica.

Peterson: Então, eu conversei com eles foi em 97, entendeu, gravei isso aí, deve estar começando com (inint) [00:03:54].

Ricardo: Mas toda essa prática que você fez sempre foi uma auto didática sua?

Peterson: Independente. Isso.

Ricardo: Você sempre procurou estudar sozinho? É isso que eu queria entender. Você fez cursos, como é que você começou a se interessar mesmo? Porque tem que ter o estudo, né?

Peterson: Eu fiz bem empiricamente mesmo.

Ricardo: Certo.

Peterson: Foi autodidata mesmo. Observava como era nos filmes, aí tinha a questão, por exemplo, dos cortes, como era feito esse corte, filma desse ângulo, depois desse aqui, tinha só uma câmera, então a gente gravava a cena em um determinado plano, depois gravava em outro plano e na edição a gente montava. Mas quando a gente começou a fazer os curtas, a gente não tinha ali edição. Não tinha edição em computador como tem hoje.

Ricardo: Sim.

Peterson: E como a gente fazia? A gente usava a câmera (VHS), na época pegou uma câmera emprestada de uma tia minha, eu lembro, aí fazia os curtas. Depois eu posso te mostrar esses curtas pra você ver como é que eles são engraçados. Tenho até hoje isso aí, passei tudo pro (DVD). A gente gravava uns curtas assim, isso em 96, antes de eu entrar na (UNB) no primeiro semestre de 96. Eu entrei no segundo semestre de 96 que eu entrei no curso de química da (UNB), então a gente gravava assim, gravava no plano, dava (pause) [00:05:07] na filmadora,

tava com (Rec) [00:05:09], tava gravando, dava o (pause) [00:05:10] no (rec) [00:05:11] lá, aí mudava o plano, continuava a gravar, aí já saía o corte, já pronto. Então, já saía o filme pronto.

Ricardo: Chamado corte bruto, não é?

Peterson: É, é o corte seco.

Ricardo: Seco.

Peterson: Só que o filme já saía editado da filmadora. E como precisava ter um efeito sonoro, tinha algo que bate (inint) [00:05:27] pancadaria, aí tinha a questão de briga, então enquanto um tava lá, aí tá filmando aqui, aí a gente grava o som, aí outra pessoa vai fazer barulho. Bate com o cinto no chão. Fazia sonoplastia na hora mesmo, como era nas novelas de rádio antigamente, né? Então o que a gente fazia? Aí quando errava, aí que era o problema, aí tinha que pegar, (inint) [00:05:49], aí voltava, voltava a fita no ponto certinho aonde estava a outra imagem, pra não perder a outra também, e apertava o (rec) [00:05:57] de novo, (Id com pause) [00:05:58], aí quando a gente gritava ação, a gente contava, 1, 2, 3, vai, porque a gente sabia que era o tempo que a fita demorava pra poder começar a gravar, então a gente fazia esses testes pra ver quanto tempo a fita começa a gravar, assim. De vez em quando comia um pouquinho, mas a gente conseguiu achar o ponto até legal.

Ricardo: Legal.

Peterson: Aí depois eu fui, comecei a fazer isso aí.

Ricardo: Basicamente é um método que você começou a criar.

Peterson: É, justamente. A gente fez isso aí, depois o que foi, aí depois eu fui, falei assim, "não, é arriscado esse negócio de gravar e comer um pedaço, e a gente fica economizando, né, perde muito tempo aí também". Então é melhor a gente gravar à vontade e depois editar. Aí como não tinha ilha de edição também, aí vou editar de vídeo pra vídeo, aí um videocassete pro outro. Aí tinha essa questão dos segundos também, e o vídeo cassete também come, ele é preciso, né? E quando eu tinha que inserir som, o que eu fazia? Eu tirava na entrada, tem um cabo (RCA) que tem entrada de áudio, tirava o áudio e encaixava de um aparelho de som, ligava a música porque daí colocar isso aí na hora, (inint) [00:06:58], deixava no próximo ponto. Aí na hora que aperta o (rec) [00:07:02], que aperta aqui, é um segundo desse, desse um segundo o outro é 2, contava certinho, m, 2, 3, soltava, e dava certo, entendeu? É bem tosca, se lá, limitada, mas eu conseguia fazer alguma coisa, né? Fazia muito trabalho também, eu fiz assim, lembro na época de que apresentava alguma coisa, era de vídeo, eu fiz desse jeito assim e apresentei, entendeu?

Ricardo: Bom, você basicamente contou um pouco da sua vivência do começo. Mas você poderia contar um pouquinho então da sua vivência na escola agora? Como é que você começou esse trabalho, que você agora faz com ensino médio, né?

Peterson: É, justamente.

Ricardo: E aí, essa vivência, como é que se iniciou então essa atividade na escola?

Peterson: Aí, o que aconteceu, só pra gente finalizar essa parte, só pra entender.

Ricardo: Tá. Não, desculpa.

Peterson: Aí depois eu comecei a editar em ilha linear, ilha de edição.

Ricardo: Sei.

Peterson: Eu fui lá na (UNB), eu perguntei, peguei umas dicas do (CPCE), como usava a ilha, aí eu fui fazer o meu primeiro longa, que é o do chupa cabra, aí já fui. Gravei, depois eu fui editar numa ilha de edição.

Ricardo: Tá.

Peterson: Aí tinha uma ilha. Não tinha um espaço cultural aqui em (Brasília) que tinha uma ilha lá, a Fundação Bem Te Vi? Eu, professor, não tinha dinheiro pra pagar essas coisas, eu propus pra eles troca de serviço, então dei aula particular pra neta da dona lá, da Fundação, e eu usava a ilha deles. Pagava com aula particular, e depois comecei a pagar em edição pra eles também porque eu aprendi a mexer bem no equipamento, depois até me chamavam pra dar manutenção no equipamento que eu aprendi a mexer, trocar os cabos, (inint) [00:08:29], me pediam até pra montar, realizar essas coisas. Aí, beleza. Aí depois, com o tempo eu passei pra edição não linear, no computador. E fiz outros vídeos também. Já fiz mais de 30, eu assino, entre curtas, média, longa, 3 longas. Um deles eu ganhei o festival de (Brasília), (Mostra Brasília), o júri popular de melhor longa metragem em 2013, sobre o (Afonso Brasa), chama (Cidadão Brasa). Já ouviu falar do (Afonso Brasa)?

Ricardo: Não, eu nunca ouvi.

Peterson: (Afonso Brasa) era um bombeiro aqui de (Brasília) que fazia filmes.

Ricardo: Tá.

Peterson: Entendeu? Mas era muito peculiar o trabalho dele porque era um tosco, assim, desproposital, então por isso que era interessante. E se tornava engraçado por causa disso.

Ricardo: Legal.

Peterson: Pela ingenuidade dele muitas vezes de fazer cinema, e fazia isso e ficava engraçado. Então tem uma legião de fãs aqui.

Ricardo: Legal.

Peterson: Aqui e (Brasil) afora.

Ricardo: Aí sala de aula, né?

Peterson: É, sala de aula, como é que você começou essa prática?

Ricardo: Bom, aí como você viu, assim, antes de formar em química e antes de ir pra sala de aula eu já tinha a vivência de cinema e já gostava, queria isso pra minha vida. Não, quero cinema. Vou dar aula, que é uma garantia pra mim também, eu gosto de dar aula também, mas minha verdadeira paixão mesmo é cinema e eu quero trabalhar com isso aí também. Aí eu consegui fundir as 2 coisas. Quando eu formei em química, pra você entender, meu projeto final foi sobre a química nos filmes.

Ricardo: Que legal.

Peterson: Então eu separei um monte de filme onde dava pra aproveitar. Na época foram o que, uns 40 filmes devo ter separado, uma lista dos 40 filmes, assim, que dá pra utilizar química em algum trecho deles. Então, o (Titanic) eu uso na sala de aula, (McGyver), alguns trechos também, (McGyver) é ótimo, (Batman), (Inferno de Dante), e uma pancada de filme. Aí eu uso trecho do filme pra começar o ensino. Por exemplo, (Titanic), onde tem química ali, onde eu posso trabalhar? A parte mais legal ali que é quando os corpos estão congelados. Certo? Estão congelados e o mar não tá. O que eu chamo pros alunos, porque os corpos estão congelados e o mar não está congelado? Aí começam a falar. Tá sim, o (Iceberg) [00:10:41]. Não, o (Iceberg) [00:10:41] não é mar congelado, (iceberg) [00:10:43] é a calota que desprende e é água doce, não é água doce. Foi onde a calota desprende. Você já entra em outro assunto aí também, entendeu?

Ricardo: Legal.

Peterson: Aí falei ali, não é o mar congelado. O mar não congela a essa temperatura. Porque? Aí até que chega um aluno, por causa do sal, principalmente. O excesso de sal. Isso causa no mar um efeito crioscópico, ou seja, crioscopia, né? Você diminuiu a temperatura de fusão devido ao que? Devido à adição de um soluto que não seja volátil, que no caso é o sal. Então invés de falar, chegar, vou falar propriedades coligativas, crioscopia, ebuloscopia, tonoscopia. Ebuloscopia é baixar o ponto de fusão com adição de soluto não volátil. Ebuloscopia é baixar o ponto de ebulição com adição de soluto não volátil. Tonoscopia é aumentar a produção de vapor, tal, aí você pensa, po, (inint) [00:11:26], pessoal vai ficar, tá, decora, e pronto. Não entende. Agora, você pega uma situação dessa e explica, aí o menino não esquece mais, pelo menos essa parte conceitual ele entende.

Ricardo: Legal.

Peterson: Né? Então é legal. Assim, eu busco pelo menos os conceitos a partir de algum trecho de filme, entendeu? Então eu comecei a trabalhar assim. Aí logo depois comecei, isso foi em 2000 e em 2000 eu dei aula só de laboratório, e não tava muito legal, assim, a relação na escola com essa coisa de projeto, não tinha uma relação muito boa com o pessoal lá. Então assim, não deu pra desenvolver outra coisa muito legal lá, não, ficou só no laboratório mesmo e pronto. Aí em 2001 eu comecei, que eu já fui pra outra escola até em regência, aí sim, eu já comecei a cobrar. Passei a ter trabalho desses, pesquisar em filmes também, e é bom que eles ficam bons em pesquisa mesmo, até integro no meu trabalho.

Ricardo: Então sempre em aulas de química você propunha sempre um método do áudio visual com uma proposta de leitura da química.

Peterson: Justamente, sempre com o filme.

Ricardo: Certo.

Peterson: Com o filme pra começar a matéria, que isso é um chamariz e tanto pra eles. Então isso já começou. Aí em 2001 comecei até a apoiar lá na época no (Grêmio) lá da escola, pro setor Leste, aí a gente fez uma, como fala, um festival. Não tinha a ver com química, não. Só um festival a parte, beleza. 2003, na verdade, 2003 foi outra escola lá, o centro educacional 4 de (Taguatinga), eu propus pra eles fazerem já vídeos que tinham abordagem química de alguma maneira. Então eles fizeram, mas ainda não estava em forma de festival. Em 2004 se transformou nesse festival, que eles chamam (Festiquim). Então eles tem que fazer os filmes aí depois eu faço um festival. Passo na escola, faz lá uma reunião, projeta, a gente projeta isso, pessoal vai de terno, entra de terno, as mulheres de vestido mesmo, sabe? Tapete vermelho e tudo, faz o negócio fosse o (Oscar) mesmo.

Ricardo: Legal.

Peterson: Entendeu? E projeta lá e ficava, alguns pais vão assistir também, as cadeiras ficam bem arrumadinhas, ficou como se fosse cinema mesmo, sabe? Isso na noite. E aí passa os filmes, aí vem, depois indicar, e fala as categorias, melhor ator, melhor atriz, aí tem categoria mais que o (Oscar) ainda, que é a melhor abordagem química, tem essa também, e tem também melhor encarte, tem melhor cartaz e a capa de filme, essas coisas.

Ricardo: Isso que eu queria saber. Você começou a passar, por exemplo, hoje você dá aula de química com a áudio visual ou você só tem o áudio visual mesmo?

Peterson: Os 2.

Ricardo: Os 2? Você dá aula de química normal.

Peterson: Isso.

Ricardo: E tem o áudio visual?

Peterson: Não, entendi. Não, eu tenho aula de química, é só de química.

Ricardo: Tá.

Peterson: Aí o que acontece, pro (Festiquim), que eu falei, então desde 2003 eu comecei a passar filme pra eles fazerem filmes.

Ricardo: Certo.

Peterson: Desde 2003, já tem 12 anos isso aí. Na verdade tá na quarta escola, já, que eu utilizo isso aí. Então no caso, eu sou professor regente de química, certo, aí o que eu faço? Aí eu utilizo, às vezes eu faço à tarde com o turno contrário, tem um horário de coordenação que eu faço, eu ensino pra eles a metodologia de vídeo. Faço uma oficina de vídeo com eles. Eu faço essas oficinas de vídeo para os alunos terem noção de como produzir o próprio filme. Nessa oficina eu passo noções de direção, de fotografia, de direção de arte, de captação de som, então noção geral para eles começarem a produzir os próprios filmes e assim participarem do (Festiquim).

Ricardo: Bom, então assim, você poderia definir um pouco então o que é o método do ensino áudio visual nas artes, na sua prática? Como é que você definiria esse método que você pratica, o que você daria uma definição?

Peterson: Bom, o áudio visual, em qualquer que seja a área, não só na arte, ele é uma maneira de treinar um olhar. Então assim, no caso, os estudantes quando aprendem a fazer filme, eles ficam até mais atentos pra outras coisas também. Isso até na interpretação de texto, isso vai ajudar, porque o cara tem que interpretar a imagem. Então ele já vê o filme com outro olhar. Além de interpretar a imagem, vai interpretar o que melhor? O texto dos atores, entendeu? O porque daquilo. Então ele vai poder construir melhor esse texto, e a partir do momento que ele constrói melhor os próprios textos, ele compreende melhor interpretação de texto. E isso vai interferir positivamente em todas as áreas de conhecimento.

Ricardo: Ok. Bom, então aí como você utiliza então o áudio visual, qual então a sua estratégia de cine?

Peterson: Então, como eu falei, como estratégia eu primeiramente passo um trecho de filme e a partir daí, isso sem falar o título da matéria que ia desenvolver, aí a partir daí eu começo a questionar, lanço perguntas, pra daí introduzir a matéria, eles vão ver que matéria eles estão vendo de química. Entendeu?

Ricardo: Você pensa mais um ensino mais individualizado, mais social, como é que você procura esse conhecimento do grupo?

Peterson: É mais social.

Ricardo: Mais social? Por exemplo, você sabe que tem ensino individualizado, tem ensino social e tem o ensino social e individualizado.

Peterson: No caso (inint) [00:16:57] social e individualizado, o individualizado é aquele que você vai de um por um ensinar a matéria, né?

Ricardo: Isso. Por exemplo, química é um ensino individualizado.

Peterson: Cara, tem momentos que sim.

Ricardo: Tem esse momento. Tem momentos lá do laboratório, né? Então isso que a gente quer saber, como você trabalha essa questão do áudio visual na questão do método mesmo.

Peterson: Tá. Ele é bem social, porque eu pego, por exemplo, o filme, passo o projeto pra todos verem ao mesmo tempo. A partir daí eu lanço perguntas e deixo eles responderem. Então, vamos responder? E todo mundo participando como se fosse um debate. Entendeu?

Ricardo: Certo.

Peterson: Então um responde alguma coisa a respeito do filme, outro fala outra coisa complementando, e depois eu reorganizo isso, eu complemento a resposta ou dou a resposta certa se eles falarem alguma coisa que é totalmente errada também. Então é mais ou menos assim, entendeu? Então é uma coisa social. Onde vem a parte mais individualizada é na parte dos cálculos. Ninguém fica com dúvida na parte do áudio visual. Assim, tem as dúvidas, esclarece muito facilmente, não tem dificuldade.

Ricardo: Sim.

Peterson: Mas onde vem a dificuldade? Depois, na hora que você começa a puxar o cálculo das coisas. Aí você tem que partir pro individualizado alguma hora pra tirar dúvida dos alunos, né?

Ricardo: Certo.

Peterson: Sendo que muitas vezes também individual se torna social porque ele pede a dúvida, no quadro você faz, você tira a dúvida dele e tá tirando dos outros também.

Ricardo: Aí o que você usa mesmo?

Peterson: Tudo.

Ricardo: Mais individual ou mais?

Peterson: Mais social.

Ricardo: Mais social.

Peterson: Mais social. Principalmente o áudio visual.

Ricardo: Tá.

Peterson: Porque nós temos muitos alunos, né? Tem turma com 40 alunos. Então você não tem como dedicar.

Ricardo: É, não tem. Você tem algum conhecimento de outros profissionais que utilizam essa mensagem metodológica?

Peterson: Não, nesse (inint) [00:18:41] não conheço não. Assim, não conheço ninguém que utiliza essa, por exemplo, de pegar o filme pra começar a introduzir a matéria?

Ricardo: Isso.

Peterson: Não, não conheço. Eu não conheço outra pessoa que faz isso não. Eu conheço até gente assim, por exemplo, sociologia, filosofia ou história.

Ricardo: Não (inint) [00:18:57] como produção, que você fala, né?

Peterson: Não, estou falando assim, com o filme pra introduzir a matéria mesmo. Eu vejo assim, na de química eu não conheço, não. Na de exatas, realmente, eu desconheço. Eu conheço, assim, história, filosofia, que o pessoal às vezes passa um filme inteiro, depois debate sobre aquele filme. Isso é muito comum.

Ricardo: Comum.

Peterson: E até quando eu estava fazendo minha pesquisa eu vi muito, achei muita referência a respeito disso. Agora, do meu eu tive que realmente criar uma metodologia mesmo. Não tinha alguma coisa que servisse de referência pra mim, pro que eu tava fazendo.

Ricardo: Mas na sua avaliação, o que você tem dessa relação, desse conhecimento? Você acha que é mais proveitoso ou menos proveitoso?

Peterson: Muito proveitoso, eu acho bastante proveitoso. O legal é que eu não tenho que passar um filme inteiro, então você não perde tanto tempo na aula. Não é que perde tempo, passa o filme, perde tempo, mas assim, com o tempo tão escasso que a gente tem não teria como, seria inviável passar um filme inteiro pra depois questionar. Então já vou direto no ponto, já edito isso. Então deixo editado já os trechos das partes que vão interessar. Então assim, realmente estimula o aluno, e essas partes eu vejo que realmente os alunos esquecem. Agora a parte que vai aprofundando a matéria, a parte de cálculo, coisa, aí já se desprende disso, o cara não vai melhorar ou piorar (inint) [00:20:17] outra parte, entendeu? Mas eu digo assim, quanto mais você se afasta do vídeo, menor o rendimento. As questões mais ligadas diretamente ao vídeo eles acertam em maior percentual.

Ricardo: Bom, a gente vai entrar agora numa questão de mediação e produção do áudio visual.

Peterson: Certo.

Ricardo: Então essa questão já está muito em categorias de mediação, de colaboração, de atividades. Então você poderia contar qual o caminho que você escolheu para construir os conhecimentos cognitivos desses alunos?

Peterson: Bom, o que pode fazer? A parte do áudio visual mesmo, você tá querendo saber?

Ricardo: É, o caso da produção e a mediação, como é que você tem essa parte com os alunos. Professor, aluno.

Peterson: Então como funciona, primeiramente, isso aí? Eu faço uma oficina. Na oficina geralmente vão diretores, diretor de fotografia e diretor de artes, geralmente esses vão todos, os atores geralmente não vão. Então eu deixo livre, sabe? Basicamente vão esses 3 aí ou 2 deles, assim, sabe? E assim, nem todo mundo vai também. Aí você fala, você é obrigado a ir. (inint) [00:21:36] não faz nenhum cuidado, deixa ele livre pra ver quem ia, sabe, nas oficinas. Então assim, realmente, muita gente pensa, é só chegar lá, filmar e pronto. Mas assim, enfim, lá eu ensino pelas oficinas, eu faço uma abordagem sobre os planos cinematográficos, as questões tradicionais do cinema que você vê em faculdade de cinema até. Então abordo esses temas com eles, faço um resumo mesmo com o básico pra ele poder gravar. Falo sobre coisas com quebra de eixo, movimento de câmera, o tipo de plano cinematográfico que vai utilizar, porque usa o mais próximo, o mais afastado, e dicas de arte como a cor, como a perspectiva, imagem, a iluminação em 3 pontos em fotografia, um pouco também de foco, de (ISO), essa questão também de (inint) [00:22:32], então esse tipo de coisa que eu falo com eles, e edição, como tipo de edição também. Edição eles geralmente se viram, tem muito tutorial, eu sei que eles conseguem, mas eu dou umas dicas lá de edição também, porque faz assim, você grava nesse plano, ou depois, na hora de editar o corte tem que ser em determinado momento, eu falo desses momentos do corte pra ele, então assim, esse tipo de coisa passo pros alunos no vídeo.

Ricardo: Dentro disso que você vê, qual é então a sua leitura da interpretação sobre a mensagem significativa?

Peterson: Tá, aí tá, só pra fechar isso aí. Então aí o que acontece? Aí o aluno depois vai construir o roteiro também, dou muito vídeo de roteiro.

M1 Tá.

M2 Aí costuma até me passar o roteiro antes de eu gravar, (partes) [00:23:17] do roteiro. Aí eu faço revisão pra eles. Eu deixo bem livre pra eles, alguma coisa assim que eu falo, pode melhorar isso, esse ponto, mas deixo pra eles produzirem, então tem essa troca aí. Aí pronto, aí depois deixo eles irem produzindo, nem apareço em (set) [00:23:31], nada, bom deixar eles livres, e depois eles entregam pra mim o produto final. E sobre aprendizagem significativa.

M1 Mas porque você entende que é significativa, né? Sim, é uma coisa que o cara sai, foi isso que eu quis da minha vida. Isso foi significativo pra o futuro, sei lá, uma profissão.

M2 Sim. Isso aí, já respondeu.

M1 Desculpa, eu não queria responder.

M2 Respondeu, mas é isso mesmo.

M1 Eu não quero nem interferir.

Peterson: Aprendizagem significativa muitos pensam que é aquela coisa que o cara nunca mais esquece. Não é isso. É aqui, né? É aquilo que, o que, (inint) [00:24:14] é o (Marco Antonio Moreira). Ele até tem um livro, (Aprendizagem Significativa), que é muito bom, até precisei na época que eu fiz o mestrado pra ser orientador.

Ricardo: Eu uso.

Peterson: Você usa também, né? Também usei esse livro quando eu fiz meu mestrado na (UNB). Meu mestrado foi até ensino de ciências, minha dissertação foi sobre vídeo didático educativo, sobre produção de vídeo didático educativo e análise, produção e análise de vídeos, então li muito (Marco Antonio Moreira). Então realmente, aprendizagem significativa, no caso pro aluno na questão do áudio visual, por meio dessas aulas que muitos aí se encontram.

Ricardo: Tem gente ali que nem pensava pra ir fazer cinema nem nada. Mas tem gente que depois disso aí pensa, poxa, é um caminho que eu nunca tinha pensado antes. Mas eu gostei, eu acho que eu vou me dedicar mais a isso. Eu tenho exemplo de alunos que se deram bem, estão se dando bem com isso. Tem aluno meu que participou do (Festival de Brasília), a mostra principal, já teve aluno assim, tem aluno meu que já gostava muito de cinema, aí agora então tem a oportunidade de fazer os primeiros filmes, participar de uma coisa que antes não tinha essa oportunidade. Então um jeito que você tem de fomentar esse gosto no aluno ou esse talento, que já é nato deles também. E nisso eles são obrigados, tem gente que corre atrás das coisas então aprende a editar, aprende a fazer outras coisas. Entendeu? Então o aluno pode até ver aí um meio depois de trabalhar nessa área, trabalhar nessa área também. Muitos optam, assim como eu também, opta a fazer outro curso superior mas também se dedicar ao áudio visual à parte. Eu vi muito isso também acontecer.

Ricardo: Como professor de química, a gente sabe que tem muito a questão da posição do professor, meio metódico, tal. Você considera, você é um professor que dedica mais à (compreensão) [00:26:27] e à democratização da sala de aula? Como é que você consegue entender essa parte da cooperação e da democracia da sala de aula, porque isso é uma atividade diferente do ensino de química bruta, de física, né?

Peterson: É que eu sou de exatas, porque eu sou formado em química, e sou de humanas também porque eu sou formado em áudio visual também. Então eu tenho 2 cursos superiores nessa área, então considero as 2 coisas. No momento que está a química mais bruta mesmo, você não tem como ser tão democrático quanto você é quando você tá trabalhando a parte de cinema, porque tem alguns conceitos que já são pre estabelecidos. Quando tem a dúvida, você até discute mais a coisa, porque você acha que é isso aqui? Porque é assim? Beleza. Agora, tem coisa que não é opinião. Tem muita coisa até que é assim, tem coisas que são postulados, são leis também. Então quando chega nessa questão o aluno tem que realmente aceitar que é aquilo lá. Tem coisa que não tem como discutir realmente. Se o cara quiser aprofundar naquilo, depois criar uma outra teoria em cima daquilo, beleza. O legal é também você mostrar, mesmo que tenha leis, que elas são assim, você deixar claro que nada é estático. Tanto que, o modelo atômico, por exemplo, são modelos. Ninguém nunca viu o átomo e nunca vai ver também. Tem modelos que explicam cada situação.

Ricardo: Tabela periódica.

Peterson: Tabela periódica também. Tabela periódica, apesar de você distribuir toda a coluna e linha nela, pra distribuição eletrônica, você localizar eles, a tabela periódica foi montada antes da distribuição eletrônica, já estava naquela ordem. Então, por duas maneiras diferentes ela foi montada, então você mostra pro aluno também. Interessante você ver que tem maneiras diferentes de chegar à mesma coisa.

Ricardo: Mas a questão da democracia e colaboração, a importância do professor, no caso? Porque hoje a gente sabe que tem esses professores que são mais tradicionais, não existe essa liberdade.

Peterson: Aí depende de como é a liberdade, depende muito. Que eu sou até, assim, meio rígido alguns pontos em termos de disciplina. Eu brinco bastante em sala de aula, fazer brincadeira é tranquilo, mas assim, quando eu estou explicando a matéria aí eu exijo silêncio absoluto, e não existe democracia nessa hora. A democracia é minha, é prestar atenção senão vai perder ponto. Agora, se atrapalhar ali nessa hora que eu estou explicando o cara vai perder ponto, tem limite.

Ricardo: Então (inint) [00:28:57] democracia e também existe, né?

Peterson: Tem limite. O povo confunde democracia com anarquia, democracia com bagunça, e não é assim. Democracia, para que exista a liberdade pregada pela democracia tem que existir disciplina, e estão se esquecendo disso.

Ricardo: E a cooperação?

Peterson: Onde vem a cooperação? A cooperação, por exemplo, na hora do ensino de químico, na hora que passa, por exemplo, a atividade, muitas vezes em grupo, um colabora com o outro. Entendeu uma parte, explica pro outro que não entendeu. E eu vou passando também de grupos pra poder ir auxiliando. Né?

Ricardo: Mas o áudio visual acontece isso?

Peterson: E o áudio visual é mais ainda, né? Eu to esperando o que? Agora no áudio visual como acontece isso? Primeiramente, ninguém faz o filme sozinho. Tem o diretor, tem diretor de fotografia, então já são divididos nesses grupos e o grupo que não tem colaboração não consegue fazer um bom trabalho, como deixo até eles livres pra montar esses grupos. Então aí eles veem quanto um depende do outro nesse momento. Aí eu deixo a auto avaliação deles. É a melhor coisa que tem porque eles mesmos falam, não, fulano não ajudou em nada, não sei o que, eles dão nota baixa mesmo. Eles mesmos (inint) [00:30:00] baixo mesmo ali pra aqueles que não fizeram nada. Quem fez? Não, esse mereceu, esse fez, não sei o que, eles falam tudo. E eu faço uma ficha lá que é bem assim, dedo duro mesmo. O cara preenche aquilo lá, não tem como, só se o cara quiser inventar, proteger alguém, mas eles não fazem isso porque prejudica eles.

Ricardo: Sim.

Peterson: Então eles chegam, é normal chegar, fulano não tá fazendo nada, professor, não sei o que.

Ricardo: Então, isso é democracia.

Peterson: É democracia, eles que estão mesmo. Eles mesmos que estão fazendo a própria avaliação, a auto avaliação deles, que daí vai interferir totalmente na nota deles. Entendeu?

Ricardo: Legal. Bom, a gente tá entrando no penúltimo item, que é a educação áudio visual. Então basicamente a gente falou um pouquinho da reflexão, da parte pragmática, da mediação, então essa educação nós vamos falar da sequência do planejamento, da execução, da avaliação, que você já começou a falar uma coisa. Então, na sua opinião, o método da educação áudio visual passa por um caminho. Qual o caminho da sequência, do planejamento, da avaliação? Por exemplo, como escrever roteiros, fazer gravações, mas como é a sequência?

Peterson: Do uso do áudio visual pros alunos, produzido pelos alunos?

Ricardo: Isso.

Peterson: Então, primeiramente tem a oficina. Realizo a oficina.

Ricardo: Primeiro dia de aula, vai. Vou estar na sua aula hoje, eu vou estar lá na aula com o professor. Eu estou entrando, primeiro dia.

Peterson: Tá. Então, primeiro dia geralmente eu começo já algum filme pra introduzir a matéria de química, já não falo desse festival primeiro, e eu começo a matéria, assim, com filme, que aí eles já vão tendo noção que tem como você usar a química no filme, porque naquela (inint) [00:31:54] já extraio química deles. E é mais ou menos necessário. Não quero aula de química no filme, entendeu? Não é chegar, vou explicar química pra vocês. Não é isso. Senão eu filmava uma aula ali, não era isso. A idéia era se inserisse de uma maneira muito discreta. Isso é um fenômeno que você pode observar e depois debate, discutido. No (Titanic) ninguém debate se os corpos estão congelados e o mar não, mas você vê isso. Entendeu? Então a idéia é essa. Então passando esses filmes pra eles, eles já vão ter uma noção. Então vão ver, é possível sim passar química. Se eu de cara já pedisse, (inint) [00:32:23], mas como? Entendeu? Já fica um pouco lá em dificuldade, imagina se não tivesse passando. Tá. Então eu passo isso aí. Aí depois quando eu falo do festival, eles já sabem do festival que é todo ano que eu faço, então eles já vem falando. Aí eu já falo pra eles sobre a metodologia do festival. Falo, o festival é assim, é dividido em tais categorias, tem premiação aqui de ponto extra, ponto extra pra quem ganha cada categoria (inint) [00:32:52].

Ricardo: Mas o aluno já sabe que vai ter um filme, que vai ter que produzir?

Peterson: Já sabe que vai ter um filme, que eles vão ter que fazer um filme. Eles já sabem disso. Eles já chegam na escola, (inint) [00:33:00] na escola, já sabem lá. Isso até atrai alguns alunos pra escola, esse tipo de coisa. E expulsa outros também, quem não quer nada sai. Então assim, então você coloca o que? Então, o filme é assim, como funciona o (Festiquim). Eu falo pra eles, (Festiquim) é desse jeito, cada um vai produzir o filme, vocês vão ficar livres pra escolher os grupos. Antigamente eu dividia as turmas. Metade da turma é um grupo, metade da turma é outro. Já fiz a turma inteira também. Aí agora eu deixei. Falei, quer saber? Se quiser fazer algum sozinho, você faz. Quiser fazer você com o pessoal de outra turma, pode fazer. Pode misturar, você me passa todos os dados certinho, tudo bem. Dá trabalho corrigir, passar, mas tudo bem, fica melhor fazer assim pra vocês ficarem livres, produzirem mais a vontade. Aí eu falo, tem o diretor, dou uma explicação sobre a equipe pra eles, o diretor faz isso, o diretor faz aquilo, isso aqui, e já coloco num grupo. Eu tenho um grupo no (Facebook) que é um grupo de química de escola. Então os alunos já entram nesse grupo pra poder, como fala, receber material lá. Eu posto muita coisa nesse grupo. Eu posto lá as regras do (Festiquim), estão aqui. Então eles já vão vendo ali e comentando entre eles, entendeu? Aí depois disso eu falo, agora tá. Agora vocês vão definir quem quer ser diretor aqui, quem quer (ser assistente) [00:34:26] de fotografia, então vocês formam aí os grupos com isso aí. Aí eles formam.

Ricardo: Qual o número médio de aluno por turma? Assim, com uma equipe pra fazer um filme?

Peterson: Nesse ano deu em média uns 15. Média 15 alunos por grupo.

Ricardo: 15 alunos para produzir, uma produção de um filme?

Peterson: É, exatamente, foi em média isso daí. Já teve ano que foi maior.

Ricardo: E aí você divide cada um na sua função.

Peterson: É, justamente, aí eles mesmos fazem.

Ricardo: Esse então é o planejamento que você faz.

Peterson: É, isso é meu planejamento. Eu falo, cada um tem (inint) [00:35:01]. Aí depois de estipular essas funções eu começo a oficina.

Ricardo: Que é o roteiro?

Peterson: É, isso. Capacidade de (inint) [00:35:08] roteiro, de edição, de direção, de fotografia, de arte, de captação de som.

Ricardo: E como é a avaliação?

Peterson: Aí a avaliação como é? Ele produz o roteiro, me mostra o roteiro, posso dar alguma dica, assim, pra melhorar alguma coisa mas sem interferir na idéia deles. Até alguns estão sem idéia. Falam, professor, sobre o que eu falo? Você podia falar sobre isso. Eu acabo deixando desenvolver também, acontece também. Eu dou um pequeno argumento pra ele desenvolver também. Aí depois, quando tá pronto, aí depois eles produzem o filme e entregam o filme. A gente faz o que? Aí eu convido o júri, geralmente eu convido alguém, cineasta aqui, da área, aqui de (Brasília), convido uns 2, 3, pra compor o júri também junto comigo, e a gente elege as melhores categorias. Certo? Aí com essa pontuação eu tenho a estimativa da nota. Porque dá nota, assim, por cada critério do filme, som é tanto, tanto fotografia, tanto criatividade, eu pego, faço os critérios lá, aí dá pra gente somar a nota geral do filme e depois ver, eleger então os melhores de cada categoria. Aí os melhores de cada categoria ganham melhor pontuação extra, é o que faz eles capricharem mais.

Ricardo: Certo.

Peterson: Que eles falam, vou caprichar pra ganhar esse ponto a mais. Entendeu? Eles fazem isso.

Ricardo: Essa avaliação muitas vezes só incentiva mais porque ele produziu também, né?

Peterson: Justamente. Mas assim, vale muita nota em química. Por exemplo, esse bimestre eu fiz valendo, quanto foi, (Festiquim) foi valendo 5 pontos. É muito ponto, entendeu? Eu faço de 4 a 5 pontos, realmente vale muito, e fora os extras. Ainda tem pontuação extra. Então eu tenho

aluno que ficou com 6 e meio (pra você ter uma idéia) [00:36:49] só do (Festiquim). Aí depois (tem 5) [00:36:51] de prova, não sei nem quanto tirou. Passou de 10 a matéria. Se o cara participa (inint) [00:36:56], sugestão tá boa, acho que vamos passar até de 10, mas não pode, lança 10 só. Mas assim, ele tem a chance, né?

Ricardo: Bom, pra gente fechar o nosso bate papo aqui, aqui a gente vai falar um pouquinho como é que seria esse perfil do profissional do áudio visual, agora com você como professor das 2 áreas, como é que seria esse papel da escola, da sala de aula, do profissional, do tempo disponível, como é que você poderia dar essa visão desse profissional?

Peterson: Bom, primeiramente o profissional da área de cinema tem que ter vivência no assunto. O ideal é que tenha formação na área. Se tiver uma formação na área de áudio visual é melhor. Então assim, ele tem que trabalhar os critérios teóricos. Não é só chegar, fazer oficina, vou filmar aqui com alunos, filma aqui, deixar aquela coisa solta não. Tem que passar um bom referencial teórico, passar um pouco por história do cinema, aulas de direção, aula de direção de fotografia, direção de arte, captação de som, roteiro.

Ricardo: Os gestores, como é que eles poderiam ver? Porque a dificuldade nossa é muitas vezes essa aceitação dos gestores da escola.

Peterson: Sim. Bom, lá a gente (inint) [00:38:22] aceitação. Quando é a seleção de projetos, realmente eles incentivam. Até porque é algo que faz aumentar muito a nota deles, dos alunos. Realmente isso favorece muito.

Ricardo: Na sua escola é assim.

Peterson: É, principalmente. Tem projetos lá, tem vários projetos na escola. Tá até no projeto de política pedagógica a questão de vários projetos, um deles é o (Festiquim), tá lá, tem semana de arte moderna também, (inint) [00:38:48] normalmente também, tem a gincana lá também que tem pontuação boa também, e a feira de ciências. São os 4 grandes projetos da escola. E nesse ano, por exemplo, foi legal que teve o primeiro festival de curta metragem de escolas públicas do (DF). Você ficou sabendo?

Ricardo: Não.

Peterson: Durante o (Festival de Brasília). Então dentro da programação do Festival de (Brasília), que é o festival mais antigo do (Brasil), aí teve esse festival de escolas públicas de (Brasília). Então eles selecionaram 30 filmes de (Brasília) inteira, de escolas públicas. 8 foram da minha escola. Então foi legal, foi ver um reconhecimento do trabalho, assim, que já realizo há algum tempo, realmente refletiu agora nesse primeiro festival. E nós tínhamos 2 prêmios lá de melhor edição e melhor ator na nossa escola. 2 dos 7 prêmios a gente levou lá também.

Ricardo: Pra gente fechar, o que você falaria para os futuros profissionais para um componente curricular de ensino do áudio visual nas escolas básicas?

Peterson: Em termos de conteúdo?

Ricardo: Não, os futuros professores, o que eles propõem de começar? Eu achei interessante o depoimento do professor, mas como é que eles deveriam começar essa idéia? Qual é a sua sugestão?

Peterson: De como o professor começar a desenvolver esse trabalho de áudio visual?

Ricardo: Isso.

Peterson: Seria isso, né? Usar como modelo uma metodologia que eu aplico. Então, primeiramente o professor tem que ler, ter um bom conhecimento teórico a respeito desse assunto, procurar ler sobre todas as questões que eu falei. Depois o próprio professor também fazer alguma coisa, fazer um trabalho. Ele começar a ir em festivais pra ver como é a produção. Então é importante que ele produza também antes de ensinar o aluno. Ele não pode chegar lá, não, vai fazer, sem nunca ter feito também. Não é assim em curso superior também?

Ricardo: Certo.

Peterson: Por exemplo, eu não vou mandar fazer um experimento de química sendo que eu nunca fiz um experimento de química em laboratório. Super treinado, (inint) [00:41:02] muitos anos.

Ricardo: Tem que por a mão na massa.

Peterson: Tem que por a mão na massa antes. Ele não pode chegar lá e se aventurar junto com o aluno senão ele pode até passar vergonha, pode ter algum aluno que sabe até mais, né? Então é bom ele estudar isso aí antes, estudar tanto os conceitos teóricos pra depois também a atividade prática, aprender a fazer alguma coisa, ir em festivais, ver filme nacional, curtas na internet, curtas que ganham festivais, pode ver isso aí também, então é bom porque aí o cara vai ter a noção, como é. A partir disso aí entender, compreender como é que o filme ganha prêmio, porque ganha, pra começar a entender a linguagem dos críticos de cinema. Então se ele não entender a linguagem cinematográfica, não vai entender isso aí. Aí a partir daí é começar a ensinar, fazer oficina com esses tópicos que eu falei pra depois sim, produzir, pro aluno produzir o filme pra ele poder ter respaldo pra poder julgar os filmes. Porque esse é melhor que esse, porque a luz aqui tá melhor que essa, porque tá errado aqui nesse, nesse não tá? Então se o cara não tiver um estudo prévio disso aí, não vai conseguir fazer um bom trabalho.

Ricardo: Pra finalizar, você tem alguma coisa que você queira falar, alguma coisa, assim, que você acha importante para nosso registro aqui do nosso método?

Peterson: Deixa eu ver.

Ricardo: Nas suas considerações até finais aí.

Peterson: Bom, (inint) [00:42:24] pensar alguma coisa que eu já me esqueci, então deixa eu ver o que era que eu ia falar.

Ricardo: Por exemplo, os alunos. Você comentou agora que os alunos muitas vezes eles entendem mais que a gente.

Peterson: É, isso também acontece, esse tipo de coisa.

Ricardo: E como é que é essa relação então?

Peterson: Eu gosto de ser pego de calça curta, então eu já preparo antes. Então como já tenho uma vivência de cinema desde 96, quando eu comecei os primeiros curtas junto com os primos, coisa assim, desde já então pesquisando a respeito de cinema, então como tenho uma certa vivência já não tive problema de passar experiência pra eles. Sou formado na área também, né, mesmo antes de me formar também já tinha lido muita coisa, assim, então eu já não tinha muito problema. Mas agora, então é assim, então é bom que eu consigo, o aluno pode perguntar que eu vou tirar a dúvida dele. Então não teve esse caso de pegar um aluno que sabia mais, por exemplo. Não tive esse problema. Você falou até de aluno, às vezes, vê mais filme que você, uma coisa assim, beleza. Mas uma coisa é você ver o filme, outra coisa é saber analisar esse tipo de coisa assim.

Ricardo: Legal. Professor, na verdade eu não sei como agradecer.

Peterson: Que é isso.

Ricardo: Eu agradeço a sua colaboração e muito obrigado.

Peterson: Nada, cara, beleza.

[00:43:39]

ANEXO L – DEPOIMENTOS DE ALUNOS DE BRASÍLIA

Alunos de Brasília Prof. Peterson 08 de dezembro de 2015

PARTICIPANTES

Ricardo
Caroline
Miguel
Tiago

TEMPO DE GRAVAÇÃO

00 horas, 27 minutos e 13 segundos

[00:00:00]

Ricardo: Então boa tarde a todos. Então gostaria que vocês se identificassem como alunos do professor (Peterson) e aí falar um pouquinho da escola que vocês trabalham, estudam, enfim, um pouquinho da experiência de vocês. Não precisa falar da experiência, só se identificar mesmo.

Caroline: Meu nome é (Caroline), eu estudo no (Sede) e eu nasci mesmo em (Brasília). Referente à experiência que eu passei com o projeto do (Peterson), conhecido como (Festiquim), festival de cinema, foi muito bom o aprendizado que ele passou pra gente porque por mais que muitos acham que ele passa apenas de um filme feito por adolescentes, traz conteúdo em si. E não envolve só a disciplina dele, envolve outras matérias também, como este ano o filme que foi feito do (Vladimir Carvalho), envolvia história, e a história dos brasileiros também que foi a ditadura que passamos. Então carrega todo um peso histórico, um peso de esforço do professor mesmo em poder passar isso aos alunos, a importância da recuperação da arte, do cinema brasileiro e em si também a aplicação dos próprios conteúdos dele dentro desses filmes.

Miguel: Meu nome é (Miguel Felipe), eu tenho 17 anos, eu estudo no (Centro Educacional 1 do Guará) e eu não mora aqui em (Brasília) antes, eu morava em (São Paulo) e estou estudando no (Sede 1) há 2 anos agora.

Tiago: Meu nome é (Tiago de Freitas Gurgel), tenho 16 anos, moro no (Guará) e estudo no (Centro Educacional 1) do (Guará 2).

Ricardo: Bom, a identificação de vocês tem um aspecto importante da história de vocês que vocês já começaram a contar a história, né? Então aí eu queria que vocês contassem exatamente como vocês chegaram na escola e o primeiro contato que vocês tiveram com essa disciplina. Como é que vocês, era isso que eu queria da minha vida, entendeu? Conta um

pouquinho como é que vocês chegaram em conhecer o trabalho do professor e como é que chegou. Você já começou a falar, mas pode começar, (Caroline).

Caroline: Assim que cheguei no (Sede 1), em relação à maneira que o professor dava suas aulas e projetos que ele aplicava, foi algo surpreendente porque até então um adolescente que tá acostumado com o básico do ensino fundamental ali, e encontra uma maneira didática de dar aula de uma maneira diferente foi algo surpreendente porque nos ensinou, pode nos incluir dentro de um meio artístico no qual a gente não tinha convivência e não fugindo da parte do trabalho que ele tinha que dar pra gente também nesse momento. Então foi algo totalmente diferente (inint) [00:03:27].

Ricardo: Mas como é que você chegou, (Caroline), como é que você chegou na disciplina, se você ficou sabendo, como é que você chegou na disciplina e falou, era essa disciplina que eu queria, esse projeto.

Caroline: Então, quando eu entrei o projeto em si do (Festiquim) foi algo meio assustador na verdade, pra te falar a verdade, porque ninguém sabia como montar um filme, porque isso não é ensinado pra gente. Então a gente falou como é que vai ser isso, como é que vai começar, e bom, sempre tem que ter o início de uma história. E apesar do grande choque foi um grande aprendizado. E hoje em dia no terceiro ano com a premiação do nosso filme a gente pode ver que foi algo que foi respondido.

Ricardo: Você sentiu na pele, né?

Caroline: Exatamente.

Ricardo: Legal. (Miguel).

Miguel: Foi bem interessante quando eu cheguei, no segundo ano, eu cheguei logo após o segundo semestre e no terceiro bimestre é sempre quando acontece o (Festiquim), que ele usa como nota integral da parte de química. Então eu cheguei, assim, na metade, a minha sala já tava fazendo o filme, e eu não sabia mais ou menos como funcionava esse projeto de montar um filme, nunca tinha montado um filme, mas os integrantes da minha sala falaram que era comum isso, que no primeiro ano eles já tinham feito um filme, no segundo eles já estavam fazendo de novo, que no terceiro eles iam fazer outro filme, como sempre, parte integrante do terceiro bimestre da matéria de química. E o próprio jeito do (Peterson) ensinar era muito interessante, assim, a maneira como ele passa o conteúdo, a maneira como ele faz os alunos rirem na sala de aula, então é muito interessante, assim, o ensino de química com essa conexão não só com o cinema, com a criação de filmes, mas com, por exemplo, filmes que podem ser

usados no conteúdo de química e etc que se relacionam com isso. É bem interessante, gostei bastante.

Ricardo: (Tiago).

Tiago: Quando eu entrei pela primeira vez na escola, o professor avisou que a gente teria que fazer o filme, foi muito difícil porque a gente nunca tinha feito um filme, e eu não me lembro se naquela época ele deu essa ajuda ensinando como filmar, fazer o som melhor. E a nossa sala se reuniu e fez um filme muito ruim que não tinha nada de qualidade de áudio, de vídeo. Aí nós nos preparamos para o segundo ano e fizemos um filme um pouquinho melhor, porque já fomos na feira e ele ensinou como fazer um áudio melhor, gravar um vídeo, pra deixar mais claro, e os programas ele adequou pra nós.

Ricardo: Legal. Como a experiência de vocês, o que vocês poderiam responder para as pessoas que queriam saber sobre essa disciplina, o que vocês poderiam responder sobre a arte áudio visual que tá acontecendo com vocês, como é que vocês responderiam pras pessoas, como é que é essa aula, essa disciplina, tá claro?

Caroline: Bom, acredito que se fosse resumir isso tudo em uma palavra, eu resumiria em aprendizado porque como havia dito não envolveu só uma matéria, assim como não foi uma coisa que foi ensinado desde sempre. Então foi sim um aprendizado em geral aspecto da nossa vida, porque eu tinha um certo preconceito sim em relação a novas maneiras didáticas porque eu não acreditava em gastar o meu tempo fazendo um filme quando eu podia estar estudando pra outros conteúdos, só que com esse projeto eu pude aprender que eu podia estar estudando os outros conteúdos de uma maneira diferente e criativa, então foi aprendizado.

Ricardo: Legal. Muito legal o que você falou. (Miguel).

Miguel: Como eu definiria todo esse processo que o (Peterson) propõe pra gente, eu definiria como um processo inovador, assim, criativo. É muito interessante que quando você tem a primeira idéia, quando ele fala que você tem que fazer um filme, as pessoas ficam com medo, né, ficam com receio de que nunca fizeram um filme, nunca participaram desse processo, dessa indústria, mas é muito interessante porque cada aluno, apesar de nunca terem nos ensinado isso, tanto no ensino fundamental quanto no médio, a gente se descobre, a gente vai atrás das informações, a gente descobre atores, a gente descobre produtores, a gente descobre diretores, a gente descobre roteiristas, a gente descobre pessoas que sabem filmar, pessoas que sabem editar, pessoas que são boas no cenário, pessoas que sabem fazer o figurino, então é muito interessante que os alunos, apesar de não terem afluído isso neles, sempre afloram na primeira

oportunidade em cinema, a primeira oportunidade que eles tem de fazer um filme eles gostam e acabam desenvolvendo essas habilidades pra vida inteira, interessante

Ricardo: Legal. (Tiago).

Tiago: Eu acho muito interessante porque a gente, quando faz um filme, tem um pouquinho da idéia do que passa por trás de um filme, quando uma pessoa faz, essas reportagens, a dificuldade que é pra gravar um filme, que é muito difícil achar a pessoa certa pra fazer uma cena ou o local, o clima, que muda tudo, isso interfere no filme.

Ricardo: Legal. Vocês poderiam responder pra nós qual é a maior dificuldade que vocês enfrentaram na relação, vocês com os colegas, com o professor, você sabe, conviver com outra pessoa é complicado. A gente convive, fora a sua família tem essa questão. Mas o que vocês poderiam relatar pra nós, qual é a dificuldade do ensino, no caso desse método, que vocês enxergaram que pode contribuir para o professor melhorar? Não sei se tá claro pra vocês.

Miguel: O que o professor poderia melhorar quando ele ensina.

Ricardo: Assim, porque tem algumas dificuldades que vocês perceberam, uma coisa que ele possa, puxa, professor, isso aqui eu acho que deveria ser trabalhado mais, essa relação, porque eu acredito que deve ter alguma coisa, não estou falando problemas, problemas a gente tem, mas que possa resolver, assim, até para os próximos projetos.

Caroline: Sim. Havia problemas em relação à parte teórica sobre ensinamento, como seria uma montagem, como seria feita a gravação, como pegaria o áudio de uma maneira que não ficasse abafado e melhor pro vídeo, porém este ano, no último ano nosso, foi algo que o (Peterson) incluiu dentro da (inint) [00:10:48] didático dele. Ele deu um curso, um pré curso pra gente ensinando como seria feito o filme, como seria dirigido o (Festiquim) e essa era a parte mais dificultosa porque antigamente a gente só tinha que encarar e fazer o filme. Agora, não. Agora pelo menos ele passa uma parte teórica pra gente, então essa era a dificuldade mas ele corrigiu a tempo.

Ricardo: E com os colegas?

Caroline: Isso ensinou a gente ou ser muito profissional porque ou é nota, ou é zero, assim, falando numa linguagem mais simples.

Ricardo: Mas então, você não acha que isso é também uma aula meio tradicional? Porque ou você faz ou você não tira nota.

Caroline: Mas aí está a questão.

Ricardo: Então, essa é a que a gente tem que entender, porque assim, a gente tá (inint) [00:11:36] num professor aquele que é o famoso individual, um cara que é individualista. E

tem um social, que o cara pensa, não, eu vou pensar. Agora tem o individual e o social, que pensa em trabalhar as 2 coisas com responsabilidade mas também com o social, né?

Caroline: Tá. Perdi, voei no que você falou.

Ricardo: É difícil pensar. Vai. Bom, (Miguel), vai pensando aí.

Miguel: Pode ser, então. Acho que uma das principais dificuldades, como a (Caroline) citou, é o fato de a gente não saber teoricamente o que significava cada posição numa produção áudio visual. Assim, por exemplo, nós tínhamos pessoas que não tinham nenhuma noção, tínhamos pessoas que tinham pouca noção, tínhamos pessoas que tinham muita noção, então essa relação sempre foi um pouco conflituosa. Assim, você falava uma coisa pra uma pessoa, ela não entendia de certa forma o que você estava falando, daí você tinha que explicar passo a passo pra ela o que isso significava numa produção áudio visual, então isso foi muito interessante nessa relação com os colegas porque você, ao mesmo tempo que o professor ensinava pra vocês algumas coisas, vocês também, o conhecimento era bem orgânico, então eles passavam, durante o conhecimento do filme todo mundo aprendia um pouco de todo mundo, e conseqüentemente cada um aprendia nas posições e isso ficou muito mais nítido nesse ano que a gente conseguiu fazer de forma bem colaborativa os filmes. A própria proposta do (Peterson) é de a sala inteira fazer um filme, ou às vezes dividir a sala. Mas geralmente é uma sala inteira que faz um filme, ou seja, então 30 pessoas que estão envolvidas nesse processo.

Ricardo: Não existe o individual.

Miguel: Não, não existe, não tem como, não tem como fazer. Nem a diretora consegue fazer as coisas do jeito que ele quer (inint) [00:13:24]. Tem que respeitar as dificuldades de todo mundo, a experiência de todo mundo, e é isso que faz, aliás, um bom diretor, assim, de certa forma.

Ricardo: Legal. (Tiago). Depois a gente volta com você, tá (Caroline) [00:13:37]?

Tiago: A dificuldade que eu mais achei foi o local de fazer os filmes que mesmo em (Brasília), que tem muitos locais bonitos, foi muito difícil porque se locomover pra lá com os câmeras, carregar a câmera, é muito difícil porque o pessoal também não queria colaborar com meu filme. Aí justificava assim que eles quase não queriam, só queriam que se responsabilize mais com o filme. É por causa do local, porque muita gente não queria ajudar e escorava em cima dos outros que queriam fazer o filme por causa também da nota que não queria tirar zero, porque valem muito ponto esses filmes, e é essa a dificuldade, se falar com povo pra eles se organizarem.

Ricardo: Tá. (Caroline), (inint) [00:15:02] você queria completar.

Caroline: Uma dificuldade que é muito encontrada em todos os anos, apesar de ter ensinado a parte teórica em si, é a questão de encaixar um tema aberto à didática de química, porque há conflitos em questões optativas em relação a temas e ter que encaixar isso com um assunto de química do qual não tem muito a ver, pra gente que não trabalha nessa área encaixar esses 2 assuntos é uma grande dificuldade pra mim, assim acredito eu. Fora eles que já.

Ricardo: Bom, gente faltam mais 2 coisas pra terminar. Agora a gente vai falar sobre a mediação, o que é a mediação, como o professor tem de melhor interesse com os professores e a produção mesmo em si. Então vocês já começaram a falar algumas coisas. Então houve na parte de vocês essa cooperação da produção, a democratização das produções, da técnica, vocês acham que vocês ampliaram esses conhecimentos que vocês tem hoje de áudio visual? Vocês hoje tem uma visão muito mais clara quando vocês vêem uma produção e ter esse conhecimento que vocês adquiriram, né? Então a idéia é essa. Tá claro a pergunta?

Caroline: Em relação aquilo que eu aprendi (inint) [00:16:41]

Ricardo: Assim, o que o professor mais te ofereceu em relação a esse entendimento. Houve produções, houve uma cooperação entre o grupo? Vocês já falaram alguma coisa, mas aqui é exatamente sobre essas produções que vocês fizeram e essa mediação que vocês tiveram entre a sala de aula, do próprio conhecimento que você tinha.

Caroline: Bom, eu aprendi a valorizar mais o trabalho de quem faz esse tipo de arte porque eu tinha um pensamento muito fechado. Pra mim, não importava como tinha sido, a maneira que tinha sido feito, como era feito, e depois que eu fiz o filme eu aprendi muito, que não é uma coisa simples e quem fez aquilo estudou pra isso e ele se entregou realmente àquilo, e eu acho que, assim, foi isso, o que eu aprendi mais foi valorizar o trabalho de quem estava do outro lado da câmera. Coisa que (inint) [00:17:50]. Ricardo: Você considera que você tem muito mais conhecimento hoje do que você tinha antes?

Caroline: Claro que sim.

Ricardo: Ou você já tinha esse conhecimento? Porque eu estou falando, como eu falei pro (Miguel), hoje no (Youtube) o pessoal tá fazendo produções de vídeo sem ter conhecimento nenhum. Muitas pessoas já tem esse conhecimento, que é um conhecimento próprio. É isso que eu queria saber de vocês, se você adquiriu agora ou você já tinha esse conhecimento.

Caroline: Eu não acredito que era uma virtude minha mas, sim, eu acho que essa era a idéia do professor, a gente ter que passar por aquilo pra saber se era algo que era necessário realmente pra gente, e se não era foi algo que aprendemos, não foi desnecessário.

Ricardo: Legal.

Miguel: Eu acho que foi bastante interessante quando a gente descobriu toda essa questão do áudio visual porque a gente começou a ver com outros olhos, assim, os filmes. A gente não via com muita complexidade os filmes, a gente não entendia realmente, e quando você tá dentro do movimento, dentro da indústria, assim, de certa forma, você consegue entender porque certas coisas são de um jeito, porque certas coisas são de outro, é como uma arte. É literalmente como uma arte plástica. Depois que você conhece (inint) [00:19:10] dos movimentos artísticos, depois que você conhece as técnicas artísticas, você começa apreciar os quadros de uma forma diferente. E sim, antes mesmo dessas produções do (Peterson) eu tinha algum conhecimento sobre essas produções, eu até fazia alguns vídeos no (Youtube), né, tenho vários.

Ricardo: Tá vendo? Ele já alguma coisa.

Miguel: Eu tenho vários vídeos no (Youtube) e eu nunca tive uma formação, assim, em áudio visual. Foi mais aquela coisa mais orgânica. Assim, eu vou gravar com os meus amigos, sempre gravei desde criança.

Ricardo: Sem local, (inint) [00:19:40] câmera.

Miguel: Não, sem local, assim, sem câmera, sem tripé, era assim, com a (Web Cam) [00:19:44] virando, assim, era uma coisa bem patife ali mas era boa, era orgânico. Assim, era nua de certa forma, você conseguia ver a arte ali de certa forma. Então foi bem interessante, assim, esse processo. E depois, quando você tem um conhecimento mais apurado, tem uma técnica mais refinada, assim, você consegue já projetar isso na sua mente, isso já fica mais claro. Então foi bem interessante esse processo.

Ricardo: Legal. (Tiago).

Tiago: Eu acho muito interessante porque a gente vê os filmes produzido, a gente acha que é fácil fazer aqueles filmes. Mas não é, é muito difícil, porque exige tempo, tem filme que dura um ano pra fazer e um filme são 2 horas, uma hora e meia, e muita gente nem liga pro filme, fala, esse filme é ruim. Mas não, ali teve tempo e dinheiro gasto. Muitas pessoas inteligentes investiram naquilo, perda de tempo, mas fizeram o que as pessoas gostam e eu aprendi a valorizar aquele trabalho lá.

Ricardo: Legal. Gente, pra finalizar nós temos 2 itens a mais, e um deles é a educação áudio visual. Como é que vocês então entendem sobre a educação áudio visual, a importância dessa educação na formação de vocês, pro ensino. A pergunta é assim, porque essa educação, se for o futuro para uma disciplina, como conteúdo disciplinar, qual a importância dela para a formação do jovem, de um adolescente, de uma criança, se for para o ensino (inint) [00:21:32], o que vocês vêem sobre a educação áudio visual? A opinião de vocês.

Caroline: Bom, eu acredito que, pode parecer não ter muito a ver, mas a ética moral de uma pessoa é formada dentro do seu círculo familiar e do seu círculo escolar. E no círculo escolar, com esse tipo de projeto, essa disciplina que tá sendo encaixada, pudemos ver realmente como seria o impasse da nossa vida em questões de conflito. Conflitos com colegas, conflitos daquilo que é desconhecido, obrigações e foi ensinamentos além da base escolar. Foram ensinamentos pra vida, uma questão social realmente pra gente. Então essa foi a principal base de educação da qual a disciplina integrou os alunos a isto.

Ricardo: Legal. (Miguel).

Miguel: Eu acho que se a disciplina de áudio visual se constituir no futuro vai ser muito interessante porque, assim, a maioria das escolas não tem esses projetos, a grande maioria das escolas não tem esses projetos. E às vezes uma pessoa, um adolescente, um jovem, ele pode passar a vida inteira sem saber que na verdade ele era um ótimo ator. Ele poderia ter sido um ótimo ator, um ótimo diretor, um ótimo roteirista, um ótimo produtor, que ele tinha esse talento, essa predisposição pra essas coisas. E mesmo se ele não tivesse, uma formação artística é extremamente importante. Assim, mesmo como uma disciplina de artes, artes engloba, também é arte áudio visual, então uma mudança acima de tudo de concepção do que é a arte, do que é a disciplina de artes e se necessita de uma nova disciplina pra isso, somente pra isso, porque é uma disciplina importante. É uma disciplina como todas as outras, assim, é um campo de estudo como todos os outros, eu acho.

Ricardo: Legal. (Tiago).

Tiago: Eu acho muito importante porque quando uma pessoa vê um filme legendado, ela vai aprendendo aquela língua também, que muita gente estuda pelos filmes, aprende inglês, francês. Português também é muito aprendido pelos filmes.

Ricardo: E aí isso é uma educação, né?

Tiago: É, é uma educação que ela tá lendo o filme e vendo lá o modo de escrever, e no futuro acho que é bom porque muita gente já vai poder falar língua aprendendo em filmes, não vai precisar mais tanto estudar em cursinho, pode assistir filme pra ir estudando, não precisa fazer mais viagens pra por em prática a língua, isso.

Ricardo: Pra finalizar, o que vocês veem, um futuro para um perfil de um profissional desse, dessa disciplina, que mensagem vocês dariam pra esse professor se preocupar em dedicar para os alunos no caso?

Caroline: Em incluir a disciplina?

Ricardo: Em incluir, como uma disciplina, como um conteúdo curricular, que mensagem que esse professor tem que não esquecer nunca? Você já falou alguma coisa mas aí seria essa a mensagem.

Caroline: Que isso não vai acrescentar só na questão curricular do aluno mas também vai acrescentar muito na questão curricular dele porque ele vai ter que montar toda uma forma de atrativo pro aluno, ele querer se interessar pra dentro dessa disciplina, e também porque ele tem que ter em mente que esse trabalho pode influenciar muito nas questões de decisão de uma pessoa, que ela só precisava de uma pessoa acreditando nela e ele podia ser essa pessoa pra poder fazer essa mudança da vida dele. Eu acho que é isso, é não manter a mente fechada. Pode não acreditar no projeto, tudo bem. Mas porque não tentar?

Ricardo: Legal. (Miguel).

Miguel: Eu acho que a principal coisa que um futuro profissional de áudio visual, um futuro professor de áudio visual tenha que sempre ter em mente e que os seus alunos vão vir de planos de fundos sociais diferentes. Alguns já vão ter contato com a matéria, outros já vão ter pouco contato, outros vão ter nenhum contato com a matéria. Então acho que o professor de áudio visual, o futuro professor de áudio visual, ele tem que ter isso na consciência dele, de que alguns alunos vão ter mais aptidão pra essas coisas, outros nem tanto, e que mesmo assim, a disciplina pode e deve ser aproveitadas por todos independente se vão seguir a carreira nisso ou não. Então acho que isso é muito interessante, o professor sempre deve colocar em mente.

Ricardo: Legal. (Tiago).

Tiago: Eu acho muito importante também essa disciplina, mas já tem certas dificuldades porque nessa sala houver um aluno cego ou então surdo vai ser muito difícil pra ele aprender essa disciplina porque não vai ter como ele ver o filme direito, escutar o áudio se está bom. Por isso que tem que analisar muito bem o modo de ensinar esse aluno pra ele poder ir interagindo com os outros alunos, pra não ser excluído, os outros alunos fazerem o filme e ele não poder fazer. É isso.

Ricardo: Gente, muito obrigado mesmo, agradeço e eu vou transcrever todo o trabalho, vou passar pro professor, e eu agradeço a vocês de coração. Muito obrigado mesmo por vocês colaborarem com a minha pesquisa. Obrigado, viu? Obrigado, (Miguel), obrigado, (Tiago), felicidade pra vocês, muito obrigado.

[00:27:13]

ANEXO M – DEPOIMENTO DE PROFESSOR DE BRASÍLIA

Prof Jose _ Brasília, 09 de dezembro de 2015

PARTICIPANTES

Ricardo

Josué

TEMPO DE GRAVAÇÃO

00 horas, 27 minutos e 06 segundos

[00:00:00]

Ricardo: (Josué), é o seguinte, primeiro, são 7 itens que a gente vai comentar com você. São 7 categorias que eu vou trabalhar. Primeiro dado aqui são os dados pessoais, então você pode contar pra mim como é o seu nome, enfim, a sua função na escola, onde você trabalha, essa aqui é só a primeira parte, só pra gente identificar os seus dados.

Josué: E título também?

Ricardo: Não, é só mais ou menos assim, é só pra identificar você como professor da escola, o que você faz.

Josué: Tá bom. Ok. Meu nome é (Josué Mendes), na verdade (Josué de Souza Mendes), eu sou professor de língua portuguesa aqui do (Centro de Ensino Médio Paulo Freire), estou já na docência há 28 anos, trabalho basicamente com os terceiros anos e na escola, além de trabalhar língua portuguesa, também desenvolvo alguns projetos que integram as ações da escola como por exemplo a feira de ciências nossa, a chamada (Expo Freire), algum projeto voltado pra cinema, pra filmes, pra vídeos, eu também desenvolvo, proposta de redação interligada com outras áreas, também desenvolvo com os colegas aqui, e a minha formação é a da literatura, todo o meu percurso é na literatura, eu sou mestre doutor em teoria da literatura, mas eu trabalho a língua portuguesa de um modo geral bem amplo com os alunos. Então essa é a minha preocupação com os alunos.

Ricardo: Bom, como você já deu o seu perfil você poderia então contar a relação, porque a minha proposta aqui é falar sobre o áudio visual numa metodologia, como você usa essa metodologia eu queria que você pudesse contar a sua história, como você insere nessa escola o aspecto áudio visual, a metodologia do áudio visual que você começou, que eu entendi que você começou esse ano, né?

Josué: Não.

Ricardo: Não? Então, é isso que eu queria entender, um pouquinho dessa história. Como é que você começou a sua história do áudio visual, o caso nessa escola, ou se você tem outra escola.

Josué: Muito bem. Na verdade a gente tem opção de abordar a língua portuguesa. Você dá o enfoque meramente gramatiquero, de estrutura, aquela aula chata de português, de decorar livro, nome de livro, aquelas coisas todas. Então eu sempre tentei trazer pra sala de aula algo novo. E como a tecnologia sempre tá com novidades, ela precisa vir pra dentro do contexto escolar. Como eu trabalho os livros que tem um filme, às vezes tem uma série, às vezes tem uma relação, tem um documentário, então eu sempre levo o aluno a ver uma obra na perspectiva do livro e também do vídeo ou do filme. E a partir daí eu comecei a desenvolver também neles o trabalho com áudio visual, ou seja, eu trouxe para as minhas aulas esse incremento, essa estratégia de tornar o aluno um pouco mais livre para construir o seu aprender, e ao mesmo tempo é algo que é do dia a dia deles. Eles trabalham com a tecnologia, eles vivem a tecnologia, e ao invés de ficar brigando pra não usar eu já uso. Então eu uso celular, eu uso a câmera fotográfica, eu uso a televisão, eu uso o filme para dar mais motivação e dar mais sentido à aula de língua portuguesa aqui na escola.

Ricardo: Basicamente você já respondeu mas eu vou só insistir mais essa questão. Como é que a escola então poderia ajudar esse aluno a aprender mais?

Josué: Bem, na verdade o nosso grande foco aqui é com a aprendizagem. Me preocupa muito se o aluno está aprendendo. E aí eu preciso que ele crie algumas estratégias, que há alguns que aprendem pelo meu tradicional, técnico, há outros que precisam de uma motivação, de algo diferente. Eu já fiz isso nas escolas por onde eu passei, não é a primeira vez que eu trabalho aqui no (Paulo Freire), sobre (inint) [00:04:35], e já desenvolvemos projeto de cinema de filmes curtíssimos lá com os alunos, e aí eu percebi que a partir dessa inserção da tecnologia eles tiveram mais motivação para com a língua portuguesa tanto que eles estudam, lêem, escrevem e, uma coisa interessante é que com a tecnologia o aluno aprende a explorar a língua nos seus detalhes, mas com objetividade. Então não é pro aluno escrever muito, falar muito. Não. E às vezes ele faz um roteiro que é mínimo e que diz coisas interessantes, então acho que essa é a sacada.

Ricardo: Você poderia então definir o seu método de ensino áudio visual? No caso, nas artes, eu estou falando como você fez o cinema, como é que você poderia definir o seu método de ensino áudio visual caso no cinema?

Josué: Na verdade eu utilizo o áudio visual, eu não tenho um método definido. Eu penso assim, o áudio visual é um recurso a mais que permite ao professor e ao aluno chegar ao

conhecimento por vias mais agradáveis. Então pra mim, por exemplo, o áudio visual representa essa novidade, esse mundo do dia a dia do aluno, e a minha aula precisa estar nesse mundo. Então, pra mim, eu uso o áudio visual como uma forma ou como um meio de contextualizar a minha aula, de fazer o aluno viver o tempo dele.

Ricardo: Estamos agora então no terceiro item, que é a metodologia. Você já comentou um pouquinho dessa metodologia. Então, a pergunta é só pra gente reforçar. Você então utiliza o áudio visual como estratégia de ensino?

Josué: Sim, utilizo.

Ricardo: Como?

Josué: Bem, primeiramente eu levo o aluno a analisar o áudio visual. Então, por exemplo, eles estão lendo agora o livro do (Saramago), (Ensaio Sobre a Cegueira). Então eu sempre digo, então vamos projetar o filme pra vocês cotejarem o filme com o livro. Às vezes eu pego um livro, (Dom Casmurro), pego o livro (Dom Casmurro), pego o filme e a gente analisa pra eles perceberem que como são linguagens diferentes, eles sabem que às vezes na televisão, no áudio visual, o diretor precisa intensificar uma cena e às vezes amplia, recria, inventa, que não é o que tá no livro. E vice versa. E às vezes já dá um reporte. Então eu uso o áudio visual como um elemento de estudo pra cotejar essas linguagens, e ao mesmo tempo como um meio de trabalho, de produção, porque eles também produzem. E ao produzir, eu sou naquela linha, o cara quando produz coloca uma gama de conhecimentos que vem não só na língua portuguesa. Então eu tenho muitos alunos que são músicos, e aí eles tem habilidade de trabalhar na música, outros que trabalham com a parte de edição de imagens, trabalham com edição de imagem, então eu respeito os espaços de cada aluno no meu projeto e tento encaixá-los nesses espaços deles. Então quem é bom em edição vai pra edição. Quem é bom em interpretar vai pra interpretação. Quem é bom em burocracia vai pra parte burocrática. Quem é bom em cenário vai pra parte de cenografia. Ou seja, eles fazem. Aí eu acho que o áudio visual enriquece porque eles tem a oportunidade de se ver, se enxergar, de se olhar, foi maravilhosa a experiência nossa no festival de cinema de (Brasília), que a gente emplacou 3 filmes, entre 101 inscritos, e eles foram lá e se viram na televisão, eles viram o trabalho que eles editaram, o que eles construíram.

Ricardo: Pelo depoimento deles, foi muito bom.

Josué: É outro cenário. Perfeito?

Ricardo: Professor, você conhece algum outro professor da sua área, de línguas, que trabalha com essa metodologia?

Josué: Tem, nós temos aqui em (Brasília), inclusive o (Zaldo) até me falou que quer criar uma associação de professores que trabalham áudio visual na rede pública, mas eu tenho já colegas no (Setor Leste), trabalhei muito com (Gilberto), lá, (Bahal), no (Sigma), no (inint) [00:09:28], eu trabalhei com uma professora de história, me fugiu o nome ela agora, entendeu? Aqui no (Paulo Freire) eu trabalho muito com a filosofia, professor (André) aqui não é da minha área, mas é bom o áudio visual, que ele termina trazendo professores e fica sendo elemento interdisciplinar, porque o áudio visual exige que às vezes eu coloque um conceito da geografia, às vezes coloque um conceito da matemática, da informática, do português, mas eu tenho alguns colegas que trabalham, que desenvolvem projeto nas escolas usando o áudio visual.

Ricardo: Estamos no quarto item, que é a mediação e a produção. Você já falou um pouquinho, mas é só no sentido de reforçar essa questão. Qual o caminho que você construiu o conhecimento, então, dos alunos na leitura, numa aprendizagem mais significativa, um ambiente cooperativo, mais democrático que você teve na sala de aula?

Josué: Primeiramente eu gosto de dar voz e vez ao aluno. Eu gosto que o aluno se exponha, crie, produza. Eu por exemplo não tenho qualquer problema em perceber que o aluno sabe mais do que eu. Tá? Então tem coisas que o aluno dá (show) [00:10:54], dá banho então, mas eu conheço um pouco tecnologia, pra não ficar tão atrás, mas eu exploro muito o potencial dele. Então na minha relação de mediação com eles, eu sempre jogo pra eles a peteca e digo, olha, nós temos que fazer. Eu vou sempre ser aquele elemento de definição porque às vezes o adolescente, eles ficam entre eles brigando. Então alguém tem que decidir, um adulto. Então eu chego, olha, vai ser assim. Por exemplo, quando eu dei a idéia do nosso filme aqui, o festival de cinema, com a idéia da multiculturalidade, eu pensei um roteiro que eles destruíram, eles transgrediram. Aí de tanto eles viajarem, eu tive que, "olha, pessoal, vocês já viajaram demais", eu tive que retomar o projeto original, mantive as idéias que eles tiveram, e muitas, mas eu retornei à idéia original que eu tinha e aí saiu um filme muito bom. Então, na mediação que eu faço com eles, eu sempre costumo ouvi-los. Eles desafiam, desabafam, eles me surpreendem com coisas diferentes, tá, mas eu sempre procuro, olha, vocês tem potencial, então desenvolvam mais do que eu estou pedindo. Tá? Agora, na verdade quando um professor se propõe a trabalhar o novo aí nós ficamos meio num fogo cruzado, porque eu preciso dar conta também do conteúdo tradicional.

Ricardo: Sim.

Josué: E aí quando eles me vêem como professor de português chato, da regra, e me comparam com o (Josué) do áudio visual que é mais alegre, mais dinâmico, aí o nó tá dado.

Ricardo: Dentro da significação, o que você pode perceber nessa questão da aprendizagem significativa desses alunos?

Josué: Quando eles estão diante de algo que eles gostam de fazer a aprendizagem fica muito mais fácil, eles dão mais valor. Então, por exemplo, eu tenho hoje alunos que são muito melhor leitores depois de eles fazerem esse trabalho, porque eles viram que a leitura tem outros significados. E passaram a escrever melhor. Por exemplo, o pessoal que faz o roteiro comigo, eu percebo que eles tem mais cuidado com a língua porque eles tem que dizer muitas coisas com poucas palavras. Então eu acho que nesse cenário a aprendizagem significativa (inint) [00:13:20] ficou muito mais interessante pra eles porque eles dão significado àquilo. Ou seja, eu acho que quanto eu trago algo do mundo deles, eles se interessam mais. E aonde há mais interesse, há mais envolvimento.

Ricardo: Por exemplo, o Projeto (Moema), que os alunos fizeram um depoimento muito significativo pra eles, o que você percebeu nesse projeto (Moema), que eles (inint) [00:13:48], depoimentos deles, foi muito significativo pra eles?

Josué: Na verdade, o que acontece? Acontece que, a gente estava até brincando esses dias aqui na escola, porque eu percebia que eles estavam na escola sem estar, eles não conheciam a escola deles. O projeto (Moema) significa múltiplos olhares sobre a minha escola. Então, qual foi o desafio nosso? Que eles passassem a enxergar a escola. A nossa escola tem 44 anos, tem uma história riquíssima de trauma, de sucesso, de desafio, de tragédia, tem alunos nossos que se suicidaram, alunos nossos que morreram, assim, na flor da idade, pessoas que já brigaram aqui, pessoas que estão hoje bem posicionadas, pessoas que passaram por aqui que são músicos famosos, é uma escola de uma história rica de cultura, de história de vida, inclusive. Então quando nós propusemos o (Moema) é pra eles enxergarem a escola e pra eles também darem sentido à escola, porque a escola que a gente tem é uma escola que é feita com as nossas ações. Então a primeira ação que eu achei interessante, que eles não valorizam, é que eles passaram a gostar mais da escola. Eu fiz uma dinâmica aqui interessante. Eu trouxe pra cá um cego pra guiá-los de um ponto a outro vendados, então a gente pegou os alunos, vendou os, todos os alunos, e o cego saiu puxando os meninos. E eles foram tateando a escola, batendo nas mãos, os pés, a gente dando algumas dicas, e depois da experiência eles disseram, caramba, eu não percebia que a escola tinha aquele tronco, tinha aquela parede. Então eu percebo o seguinte, que quando o (Moema) fez essa proposta o grupo passou a se interessar mais pra escola, então hoje eles conhecem a escola em detalhes, e a proposta é ao final fazermos um filme sobre a escola. E aí eu já vou ter, com certeza, olhares mais específicos, mais interessados, e aí eles

aprenderam muito mais sobre a escola, estão em busca de informações sobre a escola, então nesse momento eu acho que eles estão para eles aprenderem, ter mais significado que aquela aula de sala de aula, tão somente.

Ricardo: Estamos no final. Estamos na penúltima que é a educação áudio visual. Na sua sequência de planejar, executar e avaliar, qual é a sua opinião sobre esse processo que você fez?

Josué: Eu acho que as escolas públicas, especialmente as públicas, é onde eu trabalho, deveriam privilegiar o áudio visual. Criar espaços de áudio visual pra que a gente pudesse explorar mais. Nós temos aqui uma felicidade de ter um diretor, de ter uma equipe diretora que investe. Então a minha sala tem televisão, a minha sala tem (Datashow) [00:16:59], eu tenho recurso tecnológico que poucas escolas tem aqui em (Brasília). Mas eu acho que isso deveria ser uma política de estado. Deveria se ter uma ilha de edição nas escolas para que os alunos pudessem experimentar, pudessem criar, dar recortes, fazer registros, devia ter (software) [00:17:20], livros que eles pudessem manusear, manipular, trabalhar, então eu acho que a gente precisaria criar uma sensação ou um sentimento de que o áudio visual viria pra juntar muitas peças, porque às vezes coisas que a gente faz em áreas e disciplinas, se tivesse um produto como um vídeo (doc) [00:17:44], como um vídeo clipe, como um documentário, como um filme mesmo ficcional, como uma memória dos meninos, um (Teasersinho) [00:17:59], se eu tivesse condição de fazer isso com os alunos, envolvendo, a cada final de projeto ter um resultado com fotografias, com imagem em movimento, com a música presente, seria outra riqueza. Então eu acho que é preciso investir. E preocupa muito porque nas escolas as artes se voltam somente para a cênica ou a plástica. Muito poucos desenvolvem a questão da tecnologia como arte, é mais como laboratório de informática que tá lá frio. Eu acho que a gente precisaria revitalizar os espaços dos laboratórios, ser um espaço de produção artística voltado, ligando a arte com a tecnologia, a língua com a tecnologia, a matemática com a tecnologia. Então eu preciso que se desenhe uma política. Não sei como é que tá hoje em nível de (MEC) e de estado, mas eu acho que deveria ser uma política de fomento, de estímulo à inserção do áudio visual no contexto escolar.

Ricardo: A sua avaliação, que você teve com o projeto, o que você percebeu dos alunos?

Josué: Eu acho que esse projeto deu um salto até na minha própria vida porque quando eu percebi o projeto, a gente percebeu o projeto numa dimensão mais simples que era fazer uma feira de ciências, tão somente. Mas de tanto ver que a escola tinha uma história eu fui me encantando e desafiando os meninos. Olha, essa escola tem uma história, são 44 anos de

história nessa escola. Vamos fazer um primeiro filme? É o primeiro filme dessa escola, estamos propondo fazer um documentário. Eu tenho várias imagens deles na escola.

Ricardo: Vocês ganharam?

Josué: Ganhamos. Na verdade houve o festival de cinema aqui no (DF), um festival de curtas, nós submetemos 3 filmes, 3 curtas. Um foi até interessante que foi um (Stop motion) [00:20:08], a gente pegou o mesmo filme e redesenhou na tecnologia de (stop motion) [00:20:14], e outro foi um clipe com a música do passe, que é cobrado no vestibular da (Universidade de Brasília). Eles fizeram um clipe, ficou tão bem feito, tão bem produzido, eles representaram tão bem que o filme emplacou. Então veja, a gente ganhou na categoria de melhor abordagem temática. Então, dos 101 filmes escolheram 30, e dos 30 premiaram 7 em categorias, e essa foi nossa premiação. Os meninos ficaram empolgadíssimos. Levamos um ônibus pra lá com todos eles, fizemos uma parceria com o (Instituto Federal de Brasília), o (IFB), cedeu pra nós o ônibus, a gente quer projetar o filme inclusive lá no (IFB). Então eu percebo que o projeto (Moema) deu um sentido novo à escola, até à escola, tanto que hoje ele já está sendo visto como um projeto que deve continuar. Se eu estiver ou não aqui, deve continuar.

Ricardo: Você se considera como um educador de áudio visual mais para a comunicação ou mais pras artes?

Josué: Eu tenho um áudio visual na minha vida de estudante não muito artístico, porque eu não sou muito artístico. Embora eu seja da área de literatura, eu não tenho um viés artístico de produção, de criação. Eu vejo mais como um meio de comunicação, embora eu me encanto porque eu quando analiso, por exemplo, com os alunos, analiso a estética do filme, eu fico preocupado com a beleza, eu sou muito rigoroso comigo mesmo, quero a cosia bem feita, com qualidade, me preocupa o áudio, me preocupa a presença, a vestimenta dos meninos, a fala, o texto. Mas no fundo, no fundo, eu não sou muito de eu mesmo criar. Eu vejo mais como um elemento da comunicação, que potencializa a comunicação, que melhora a comunicação. E aí nós temos alunos que se comunicam muito bem de várias formas.

Ricardo: Pra gente fechar o nosso perfil profissiográfico, né, como seria esse profissional do método de ensino áudio visual na sala de aula, o que você poderia dar um perfil de um professor, eu acho que você é professor de literatura, né, mas qual seria o perfil de um professor pra ser um conteúdo de sala de aula de um áudio visual? O que você poderia dar esse perfil pra esse profissional, pra apresentar, trabalhar na sala de aula, dentro da sua experiência que você teve?

Josué: Bem, eu acho que é um novo profissional que precisa ser trabalhado. Eu acho que nos cursos de licenciatura, eu acho que lá deveria ter um componente, uma disciplina que mexesse com isso. Que desse, que sinalizasse pra esse preparo do professor que vem pra sala de aula, mas que ele já venha com uma espécie de uma pré formação. Eu, por exemplo, tudo que eu aprendi, que aplico, é no tranco. Porque eu sou curioso, porque eu tenho facilidade de manipular. Ricardo: Mas você tem a literatura. Literatura ajuda muito.

Josué: Ajuda, mas eu tenho facilidade de lidar com a tecnologia, mas eu acho que se a gente tivesse nos cursos de licenciatura um foco voltado mais para a exploração de material didático, de produção de material didático que envolvesse o áudio visual, que envolvesse uma produção mesmo híbrida, tivesse o texto e o áudio, o texto e o visual, seria interessante. Aqui na escola nós temos uma experiência interessante porque é o seguinte, todos nós fazemos. Então, a gente tem um professor de matemática que é muito da robótica, então ele assimila entre a tecnologia com a robótica e faz bem. Eu já trabalho cinema com a língua. Então a gente termina indo assim. Quem tem um pouco de facilidade vai para aquelas áreas. Mas hoje se eu fosse definir um profissional pra esse tipo de atividade, primeiramente, eu acho que tinha que haver um investimento tanto da universidade quanto nas secretarias de estados. Então, por exemplo, aqui nós temos um canal de televisão, na nossa rede pública, que a gente pode ir lá conversar, discutir com eles, que eu posso chamá-los aqui. A gente tem uma riqueza que o estado garante. A gente tem laboratório de informática equipados. Agora, nós não temos ainda uma cultura de que o áudio visual venha pra intensificar, para melhorar. Ainda falta essa cultura, então eu acho que esse profissional precisa ter trabalhado. Tem interesse que deveria haver um grupo, um curso de capacitação, um curso de inserção, um curso de motivação, não sei como. E aí aqui a gente tem, em (Brasília), uma escola que é a escola de aperfeiçoamento dos profissionais da educação, (EAP). Essa escola faz isso. Ela trabalha só com os servidores públicos e dão esses cursos. Inclusive tem esse curso lá, de áudio visual, que cada professor pode ir lá junto ao canal (E), faz esses discursos e utilizam. Mas hoje o profissional necessário na escola é alguém que transite em todas as áreas, inclusive no áudio visual. Um professor que fica só no cuspê e giz, ou só na televisão ou só no (Datashow) [00:26:30], ele perde significado. Agora quando ele faz a coisa agir circular entre o conteúdo, entre o que o aluno vive, o tecnológico, isso dá uma riqueza pro aluno, ele se motiva mais. Então, hoje o profissional pra mim necessário na escola é alguém que esteja antenado com o tempo do aluno, que é o tempo hoje tecnológico. Por isso que o áudio visual é imprescindível. Fechou? Ricardo: Agradeço, (Josué). Olha, muito obrigado.[00:27:06]

ANEXO N – DEPOIMENTOS DE ALUNOS DE BRASÍLIA

Alunas de Brasília do Prof Jose, 09 de dezembro de 2015

PARTICIPANTES

Ricardo

Líbine

Beatriz

Priscila

TEMPO DE GRAVAÇÃO

00 horas, 49 minutos e 29 segundos

[00:00:00]

Ricardo: Bom, nós temos um item, não se preocupem com essa parte aqui, mas eu vou dar um resumo melhor pra vocês aqui. Nós temos 7 itens, então o primeiro item são os dados pessoais. Então vocês vão falar o nome de vocês, o nome da escola, a idade, como você chegou aqui nessa escola. Só isso, tá bom? Podemos começar? Então, pode começar. Você?

Líbine: Meu nome, né? Enfim. (Líbine Saraiva Rodrigues), (Centro de Ensino Médio Paulo Freire), 17 anos.

Ricardo: Em que série você tá?

Líbine: Terceiro ano do ensino médio.

Ricardo: Terceiro ano, tá.

Líbine: E como eu cheguei até aqui?

Ricardo: É, como, se você é daqui da cidade.

Líbine: Na verdade eu nasci em (Macapá), e os meus pais são militares, então acabei me mudando pra cá e sei lá, eu vim pro (Paulo Freire) porque era o fluxo natural do meu colégio, do ensino fundamental.

Ricardo: Fica bem perto da sua casa.

Líbine: Isso, que eu moro no plano aí era o colégio mais perto.

Ricardo: Legal.

Beatriz: (Beatriz Brandão de Melo), 17 anos, estudo na escola (Paulo Freire) e do terceiro ano. E eu cheguei na escola porque o meu irmão estudava aqui e foi de família.

Ricardo: Você é da cidade, nasceu na cidade?

Beatriz: Nasci aqui em (Brasília), aí eu estudo aqui porque o meu irmão estudou e é uma escola que era perto onde eu morava, e ficava bem perto de tudo também.

Ricardo: Legal. Você.

Priscila: Então, meu nome é (Priscila Souza Silva Martins), e daí já tenho 18 anos, estou cursando também o terceiro ano. Eu vim pra essa escola na realidade porque eu comecei a trabalhar. E como eu comecei a fazer estágio aqui no plano ficava mais fácil pra mim, tanto estudar aqui quanto trabalhar. Aí eu sempre saía cedo de casa e voltava, então tudo acabava (inint) [00:02:07].

Ricardo: Você é da cidade?

Priscila: Sim, sou daqui mesmo de (Brasília). Eu moro em (Planaltina), mas eu nasci aqui em (Brasília) mesmo.

Ricardo: Legal. Bom, então agora é o histórico da escola. Tá? Que momento vocês consideram envolvidas com esse tipo de aprendizagem áudio visual nessa escola? Quer dizer, como é que vocês podem contar a história do momento que vocês entraram nesse programa? Entenderam a pergunta? Que momento que vocês (inint) [00:02:45] envolvidas, que vocês entraram nesse projeto, como é que começou esse interesse? A gente até começou, qual interesse que vocês começaram a entrar nesse projeto? Por exemplo, vocês falaram, eu vim pra essa escola porque é perto da minha casa, então é um histórico. Assim, como é que vocês se envolveram com o projeto? Fiquem soltas, gente, (inint) [00:03:14] uma coisa bem espontânea, tá?

Priscila: Tá bom. Na verdade foi porque quando começaram a divulgar, foi até a (Paula), aí já fiquei um pouco curiosa e eles deixaram um pouco no mistério. Só que depois foi divulgado mais, eles falaram em questão dos talentos, do que você é bom, do que você faz, do que você mais se encaixa, e eu gostei quando eles falaram se você podia tocar, se você podia cantar ou fazer outras coisas, então foi o que mais me chamou atenção. Aí nesse dia começaram a divulgar o que era o projeto, aí foi o que eu mais gostei.

Ricardo: Você se interessa porque você tem esse talento? Tá, legal.

Beatriz: Eu entrei no projeto porque eu vi que era sobre cinema e eu adoro cinema, e também porque eu gosto de mexer nas paradas de edição de vídeos, de filmagem, e eu achei que isso ia aprofundar muito meu desenvolvimento, as coisas que eu gosto de fazer, aí eu fiquei muito interessada e entrei por causa disso também.

Ricardo: A idéia é exatamente essa, como você se envolveu com esse projeto, né? Legal.

Líbine: Eu sou a pessoa mais avulsa desse projeto.

Ricardo: Porque avulsa?

Líbine: Porque na verdade eu não queria fazer o projeto. E o (Josué) passou, divulgou. Toda vez que ele conversava comigo no corredor ele falava, "(Libin), o (Moema)".

Ricardo: Aí você ficava resistente, né?

Libine: Na verdade é porque eu fui ler sobre o que era e eu não me encaixava em nada porque eu sou terrível com a câmera na mão, eu sou uma porta com o computador na minha frente eu não sei atuar, não sei nada. Eu fiquei assim, tá e boa, não é pra mim isso aí, eu to tranquilo, fazer outra coisa da minha vida, aí eu fiquei de boa. Aí quando ia começar a reunião, faltava acho que 3 dias pra ser o primeiro encontro do (Moema), aí o (Josué), pegou, (Libin), eu não recebi o teu currículo ainda", aí eu fiquei assim, "pois é, acontece", aí ele, "não, é pra fazer", e tal. Eu fiz mesmo porque ele perturbou a minha paciência, assim, eu falei, tá, eu vou fazer esse negócio. Aí eu fiz a cartinha de intenções, mandei pra ele, tanto que na nossa primeira reunião eles perguntaram, "onde vocês se encaixam", aí eu falei, "nada", é assim. Mas acabei ficando no roteiro, foi por isso que o (Josué), me chamou. Eu não sei se eu tenho paixão por escrita, mas eu sei escrever, e ele disse, não, vamos lá (Libine), e o (Moema), o projeto áudio visual me conquistou no meio, foi quando eu comecei a fazer porque no início eu estava bem avulsa, não sei o que eu estou fazendo aqui, mas foi quando a gente começou a produzir e quando começaram a escrever os primeiros textos, quando o (Josué) me jogou lá no roteiro e ficou roteiro, direção e tudo, então foi no meio disso, no meio realmente do que a gente estava fazendo, que eu me senti envolvida pelo projeto. Foi onde eu fui me encaixando, eu achei que, não, eu posso ajudar aqui. Até hoje eu não ajudo na parte de atuação porque conhece as suas limitações, né, mas acabei me encaixando de certa forma em tudo.

Ricardo: Vocês querem comentar mais alguma coisa sobre isso? Tá tudo bem? Bom, como vocês responderam, como a escola poderia ajudar vocês a aprenderem melhor nesse projeto? Como vocês poderiam definir melhor, que resposta poderia se ter melhor pra esse tipo de projeto, pra melhoria de vocês? (inint) [00:07:05]

Libine: Oi gente, tá. Eu acho que pra gravar, fazer um filme, a gente vai fazer um filme sobre a escola, e eu acho que a gente se aproximou mais da escola por causa disso, porque a gente tem que pegar histórico da escola, eu vi um bocado de fotos antigas da escola, aquilo me aproximou muito da escola também porque eu via essa escola como uma escola normal, não via com uma coisa especial nela. Depois que eu entrei no projeto e vi as fotos antigas da escola, aí eu tive outra visão também. Aí eu acho que é muito bom, que deu uma aproximação muito boa no projeto por causa disso.

Ricardo: Legal.

Priscila: Você pode repetir a pergunta?

Ricardo: A idéia é assim, é você tentar responder porque a escola deveria ajudar mais os seus colegas, alunos, nesse tipo de componente curricular, nesse tipo de atividade que a escola pode

ajudar? Ela falou que ela quando se envolveu sentiu que a escola ajudou ela a desenvolver outras coisas. Então é isso que é interessante. Porque a gente tem várias disciplinas, não tem? Matemática, e ajuda a gente a melhorar um monte de coisa.

Priscila: Sim, eu acho que também tira um pouco. Não, acho que também nem tanto, ia falar o sufoco de tanta coisa que tá tendo e tal mas eu acho que a gente ralou tanto no (Moema) aqui, mas eu acho que é questão de interagir. Como ele coloca pessoas de várias outras turmas, acho que você acaba conhecendo as pessoas, conhecendo outros talentos, interagir com outras pessoas e eu acho bem interessante porque, o que eu ia falar no começo, você tira aquilo da tua cabeça de, cara, eu preciso disso, de matemática, português, isso, isso. Só isso, essa questão de a gente gravar, fazer vídeos, de fazer outras coisas, eu acho que pra tirar um pouco essa pressão de tudo. Sabe? Então acho que isso ajuda bastante, acho que deveria também em outros anos ter esses projetos.

Ricardo: Mas teve algum talento seu que você conseguiu desenvolver? No caso, ela teve um talento.

Priscila: Sim. Na verdade (Josué) queria me por na parte sonora, porque eu tocava. Aí o (Josué) (inint) [00:09:29], não tem nada a ver. Aí o sonora é no vídeo. Eu podia usar a questão desenho, que a gente fez (stop motion) [00:09:38], e na parte lá da atuação que (inint) [00:09:41], mas deu pra usar esses 2, assim

Ricardo: Legal.

Libine: Deixa eu ver se eu entendi a pergunta, enfim, eu vou responder o que eu acho que era pra ser a pergunta.

Ricardo: Eu estou adaptando as perguntas para não ser uma coisa meio chata, sabe, as perguntas. Mas é mais ou menos dentro do que essas perguntas (inint) [00:10:05];

Libine: No que a escola poderia ajudar?

Ricardo: Por exemplo, no seu colega, você, nesse tipo de atividade.

Libine: Assim, o (Moema), é a primeira vez que acontece aqui um projeto assim e ele acabou ficando um pouco fechado. Na verdade, se você for olhar tem mais gente do terceiro ano do que dos outros anos, enfim, são poucas pessoas que estão tendo oportunidade realmente de conhecer, ver essa parte de uma maneira diferente, porque o cinema não é só você sentar lá e assistir. São poucas pessoas ainda que estão tendo essa oportunidade porque realmente é um projeto fechado. Eu não diria ter isso como ter isso como uma coisa na grade curricular, mas a gente tem, por exemplo, aula de (PD), que é um projeto diversificado. Dá pra trabalhar essas coisas com as outras pessoas, dá pra trazer essa experiência não só pra um grupo de 15 alunos,

dá pra trazer a experiência pra toda a escola. Pega um dia, pega uma turma de cada vez e leva essa experiência nova pra eles. Faz uma coisa, não, a gente aqui dentro da sala mesmo, vamos produzir um filme agora, vamos ver como é que fica, vamos ver o que a gente consegue fazer. Então é uma coisa que dá pra ser feita. Claro que teria que ser uma coisa um pouco menos elaborada, mas se a escola realmente quisesse dava pra expandir essa nova matéria, de certa forma, que a gente tá aprendendo, pras outras pessoas que estão dentro do colégio também.

Ricardo: Legal, acho que é isso. Alguma coisa a mais, vocês querem falar? Então vamos agora pro terceiro item que é a metodologia do ensino que o professor desenvolveu. Então, a metodologia envolve algumas oportunidades que vocês aprenderam. Então, qual foi então o momento de dificuldade que vocês perceberam, não a dificuldade do professor, mas a dificuldade da relação dos colegas com o professor, que vocês podem falar pra nós que deve ser melhorado nessa relação de um projeto como esse envolve na sala de aula, porque a gente sabe que uma aula de matemática tem algumas dificuldades, disciplinas que a gente encontra dificuldades do aprender mesmo. Então é um método que o professor propôs pra vocês.

Líbine: Senti uma panelinha. Brincando.

Ricardo: (inint) [00:12:50], gente. Esse aqui não estou colocando nome de ninguém aqui, tá? A gente vai divulgar aqui aluna 1, 2, 3, não estou identificando ninguém, tá?

Líbine: Na verdade é assim, por ser a primeira vez que é feita uma coisa assim, sempre surgem dificuldades, um problema aqui, um probleminha ali, porque, por exemplo, o (Josué) e o pessoal do (PBID) mergulharam de cabeça nisso, mas eles não necessariamente tem aquele conhecimento técnico de tudo, é assim que se faz, mas eles tentaram, eles trouxeram você, trouxeram aqui as pessoas que já tiveram essas experiências pra tentar trazer um pouco pra gente, mas sempre fica um pouco. É assim, mas poderia ser um pouco mais aprofundado. Na verdade acho que nosso principal realmente problema é um pouco desse, todo mundo tem um norte mas ninguém sabe exatamente o caminho. A gente sabe pra onde ir, é por aqui. A trilha exatamente a gente descobre andando. Então assim, tem um pouco dessa dificuldade, mas apesar de todos estarem mergulhados a gente não tem realmente um conhecimento profundo disso. Claro que é uma coisa que a gente tá aprendendo. Provavelmente ano que vem vai ser melhor. Mas a principal realmente dificuldade é essa, a gente tá aprendendo junto ainda. Eles sabem um pouco mais que a gente mas eles também não sabem tudo, então acaba que até bom, porque aí um complementa o outro.

Ricardo: Mas você acha que foi mais colaborativo ou cooperativo? O que é colaborativo? Colaborativo assim, eu vou fazer um bolo, você me dá o dinheiro e eu compro os ingredientes. Cooperativo, eu vou ajudar a construir o bolo.

Líbine: Não, foi cooperativo.

Ricardo: Porque como você falou, cada um faz a sua parte.

Líbine: Isso. Na verdade isso também foi um problema, pra mim, a minha principal dificuldade foi na hora de separar o que cada um ia fazer porque eu não consigo fazer uma coisa só. (Líbine), você tem que escrever o roteiro. A gente tava escrevendo roteiro aí eu queria me meter no trabalho da outra pessoa que tava fazendo não sei o que. Eu não sou normal. Eu tenho certeza de que todo mundo quis fazer isso também. Então tem esse problema de diferenciação de tarefas mas no geral, por exemplo, quando a gente fez o filme pro festival, todo mundo fez tudo. Neguinho que era pra estar atrás da câmera estava na frente da câmera, saca? Então foi realmente uma cooperação. Até agora o projeto foi uma cooperação, foi todo mundo dando um pouco do que tinha porque o (Moema) é um múltiplos olhares sobre minha escola, o nome, e realmente, foi múltiplos olhares, cada um dava a sua contribuição, cada um dava o que via, pra gente construir o (Moema) até agora. É isso aí.

Ricardo: Legal.

Líbine: O projeto me surpreendeu muito porque quando o (Josué) falou que queria fazer um filme, ele chamou a gente nas férias pra poder conversar sobre isso, e faltava uma semana pras aulas começaram, só foi eu e a (Priscila), aí a gente foi lá, ele conversou, "gente, vai ter um festival de cinema das escolas e eu quero fazer um filme, vocês acham que vai dar tempo?" É duas semanas pro filme.". Cara, no começo a gente ficou, véio, não vai dar tempo. 2 semanas pra fazer um filme? Não vai dar tempo. E a gente começou, em uma semana a gente conseguiu fazer tudo, isso me surpreendeu muito. A gente ficou todo apressado, todo mundo gravou tudo, tudo direitinho, aí o roteiro foi meio avulso.

Beatriz: Eu escrevi o roteiro 3 vezes.

Ricardo: Eu lembro, eu participei.

Beatriz: 3 vezes, eu escrevi um, (inint) [00:16:35] ele fez uma coisa completamente diferente, eu fui lá e escrevi de novo pra adaptar, que eu já tinha feito, aí fez diferente. Eu escrevi o roteiro 3 vezes. Eu acho que se alguém mudasse de novo eu ia falar, não tem mais. É porque o pessoal do (Moema), a gente tem uma cabeça muito grande. A gente pensa um bocado de coisa. Aí até uma pessoa fala, não, a gente pode fazer isso, isso também vai ser bom, é verdade. Aí depois vai contrário, tal. Tem uma (pibidiana) [00:17:01], que é a (Paula), que ela tem umas

idéias assim que a gente, cara, vamos colar com a idéia dela, mas também é meio arriscado a idéia dela, A gente vai e entra junto, aí ficou uma coisa meio bagunçada mas no final deu tudo certo, isso me surpreendeu muito. Até que o nosso filme foi pro festival.

Priscila: Bom, eu acho que a minha dificuldade se encaixou um pouco no que a (Beatriz) falou, que também é essa questão do tempo. Eu tive grande dificuldade quando foi pra gravar que eles falaram pra gente, tem 2 dias pra gravar e pronto, acabou. E eu não sabia o roteiro, porque tinha mudado tanto que eu não sabia. Falei, pronto, o que a gente vai fazer? Aí eu moro em (Planaltina), só que eu moro um pouquinho longe de onde a gente ia gravar. Cheguei lá, maior dificuldade. Aí o (Lucas), que é um dos (pibidianos) [00:17:49], virou pra mim e falou, "agora a gente vai gravar". E eu, "o que a gente vai fazer exatamente?"

Líbine: (inint) [00:17:55]. Ela tem que estar de tarde, tem que ser de tarde, (inint) [00:18:00] gravando de tarde.

Priscila: Não, aí chegou e falou, a gente vai fazer o roteiro agora, a gente tem que seguir o que o pessoal fez. Aí envolve isso, aí pronto, peraí, então a gente (inint) [00:18:10], então foi uma coisa assim. Foi até legal, a gente investiu bastante, deu resultado bom, que eu achei que iria ficar bem bagunçado, deu resultado. Acho que cada um se dedicou bastante, mas eu acho que essa foi a principal dificuldade também pela questão dos encontros. Não, vamos encontrar em tal lugar, tal hora. Opa, tem gente que trabalha, tem gente que faz outras coisas, tem gente que faz cursos, então acho que essa foi a maior dificuldade.

Ricardo: Só pra fechar, vocês consideram que o professor deixou essa liberdade de vocês serem mais (inint) [00:18:43], de vocês tomarem a decisão, fazer por conta de vocês mesmo? O que vocês sentiram isso, da relação do método do professor, como ele é na sala de aula?

Priscila: (Lib), você quer começar?

Líbine: Professor é uma comédia. Na verdade, ele até ficou zoando no fim do filme, quando a gente foi ver, não tá nada como eu queria no início. Porque ele jogou a idéia, ele disse, assim, gente, aí a gente foi mudando no meio do processo, chegou no final, ele, cadê a minha idéia inicial? E ele deixou livre realmente. A gente fez um esqueleto do que seria. Os órgãos a gente foi colocando onde a gente quis. Então assim, ele chegou no final, ele ficou assim, nossa, ficou diferente. Mas ficou bom, então ele deixou bem livre realmente pra gente fazer. Normalmente em sala de aula ele também deixa. Gente, vamos conversar sobre isso. Aí a gente começa a conversar.

Beatriz: Gente, eu vou ali.

Líbine: Eu vou ali, e não volta nunca mais. Fica só a gente lá conversando meia hora. Aí a gente fica lá conversando, enfim, então dessa questão de liberdade pra criar, liberdade pra fazer realmente o que a gente quis, a gente teve total. A gente quer fazer assim, a gente quer que, sei lá, caia uma estrela, ela vai cair. A gente quer, a gente vai fazer. Tem umas idéias assim. Precisa ver o naipe da cabeça das pessoas. Então assim, claro que tinham momentos que ele intervinha, não gente, a gente tem pouco tempo, vamos deixar essa idéia pra outro filme. Por exemplo, a gente vai fazer um filme agora, a gente queria fazer 2. Ele, não gente, não vai dar tempo, vamos fazer só um. Então assim, tem momentos que ele dá aquele freio, mas é um freio necessário pra poder sair alguma coisa realmente boa no final. Mas em relação a criar ele sempre vai na fé. No fim ele reclama que não ficou do jeito que ele queria mas ele fica de boa também.

Beatriz: Eu acho que a (Líbine) já comentou tudo. Assim, o (Josué) dá muita liberdade pra gente, tanto que ele deixa a gente resolver as coisas e vai e sai. Fala assim, "eu vou ali", (inint) [00:21:04].

Líbine: Depois ele queria o número, aí ele mandou no (WhatsApp), "e aí, (Líbine), o que vocês decidiram?", ok.

Beatriz: Não, aí ele dá a idéia, e a gente, tá. Aí a gente muda a idéia dele e ele fica assim, gente, não era essa a idéia que eu tinha falado. Mas você falou pra gente pensar numa idéia, ser livre, ora.

Ricardo: Quem mandou ser democrático (inint) [00:21:22].

Beatriz: Mas eu acho que o (Josué) é meio apressado, assim, mas ele concorda com a opinião de todo mundo e coloca tudo, e no final deu tudo certo, no fim, por causa disso.

Priscila: Bom, (inint) [00:21:39], mas essa questão de liberdade ele é assim porque, principalmente com a (Érica), ele entregou nas mãos dela todos os vídeos, ele falou, "tá com você, faça montagem, faz tudo do jeito que você acha certo", assim como o da gente. Acho que ele teve uma certa confiança com a gente pra gente fazer e deu tudo certo. Acho que no começo ele ficou um pouco assim, cara, ficou assim, não era do jeito que eu queria. Mas ele viu que isso teve resultado bom, que (inint) [00:22:06].

Líbine: (inint) [00:22:07] fiz altos almoços com ele (inint) [00:22:09].

Priscila: Então, acho também do (stop motion) [00:22:18] que ele virou pra gente, ele não deu um ponto, ele só falou, tem que ser sobre o tema, podem fazer. Então eu e a (Camila) desenhamos, viajamos bastante, mas acho que sim.

Ricardo: Nós temos no (inint) [00:22:32] item que é exatamente isso, que é a mediação que ele faz com vocês e a produção que vocês fizeram. Vocês poderiam então contar pra nós como foi então essa integração, a exploração das técnicas que vocês fizeram e se vocês consideram que vocês (ampliaram) [00:22:55] o conhecimento do áudio visual. (inint) [00:22:59].

Priscila: Bom, eu acho que essa questão, também você falou de cada um, é porque é assim, quando a gente entrou no projeto (Moema) cada um entrou com um ritmo, de fazer uma coisa. Quando a gente fez os vídeos, foi totalmente diferente. Acho que poucas pessoas acabaram fazendo o que era pra fazer. Então alguns acabaram se identificando em outras coisas que realmente eram melhores, ao longo do trabalho puderam se desenvolver mais, acho que essa característica, seria mais ou menos assim.

Ricardo: Vocês podem ajudar ela, porque é assim, é um bate papo que é de vocês, que vocês fizeram com o (Josué), não (inint) [00:23:47].

Líbine: Qual foi a pergunta, gente? É que a gente vai falando, falando.

Ricardo: Aqui, agora, é a mediação e a produção. A mediação é como o professor conduziu esse trabalho e a produção de vocês. Como foi essa exploração, essas técnicas que vocês estão aprendendo. Vocês já falaram alguma coisa. Mas cite alguns detalhes que o professor e vocês desenvolveram uma aprendizagem, e se vocês tem um outro olhar nessa aprendizagem. Você já falou alguma coisa, todas vocês já falaram, mas isso é um detalhe a mais. Eu estou aprofundando um pouquinho a mais nesse conhecimento que vocês tiveram.

Beatriz: Eu acho, que eu vi, assim, foi que eu consegui ter mais técnica de gravação, tanto que a minha câmera meio que me deixou na mão num dia, porque ela não tava com a resolução boa. Depois de uns dias eu descobri que eu não tava colocando a resolução boa, eu consegui estudar minha câmera por causa desse projeto, porque o meu pai comprou a câmera no ano passado, era dele e eu peguei pra mim porque eu comecei a tirar foto, porque eu gosto muito de fotografia, aí eu tava lá em casa esses dias, eu vi que não tava certo como que tinha que gravar, tinha que gravar em alta definição e estava em outra, e eu descobri isso. Daí assim, eu acho que foi uma técnica que eu peguei de gravação aí eu fiquei mais esperta, assim, como faz pra gravar, tem que ficar de um ângulo diferente, não pode ficar com um ângulo igual, eu até aprendi isso com o (Ícaro), que é do (Moema), e é isso.

Ricardo: Por exemplo, os ângulos, como é que vocês trabalharam isso? Os ângulos pras filmagens, porque vocês devem ter passado algumas técnicas, porque vocês não fizeram o filme do nada, certo? Algumas técnicas o professor passou, é isso que eu to comentando com vocês.

Beatriz: O bom na escola é que tem uma câmera muito boa na escola e a gente utiliza muito ela. Sem aquela câmera, eu não sei o que seria do (Moema), mas aquela câmera, um monte de gente tem câmera em casa e gravou com a câmera. Eu tenho câmera, só que mesmo a minha câmera me deixando na mão ela fez o trabalho muito bom, assim.

Ricardo: Aquilo que vocês falaram, foi uma colaboração toda.

Líbine: É porque, assim, tiveram pessoas por exemplo que ficaram na primeira divisão. Não, a gente tá na parte das câmeras, que foi a (Bia), o (Ícaro), a (Camila), que são pessoas que já fazem isso. A (Camila) faz uns negócios estranhos, mas normal.

Priscila: Na edição.

Líbine: Umas edições legais. Mas assim, essas pessoas já sabem, a gente já tem um norte. Por exemplo, eu fui gravar com a (Bia). Aí ela, não (Líbine), fica lá do lado de fora e você grava pela janela. Então assim, como eu te disse, a principal falha até agora no (Moema) é que a gente realmente não tem um conhecimento muito profundo, mas tem pessoas, alunos, as pessoas se colocaram, que já tem esse talento. De certa forma eu aprendi com a (Bia), talvez o (Josué) tenha aprendido com a (Camila) porque foi ele que foi filmar com ela, então assim, essa parte é muito do que a gente vive. Eu já vivi isso hoje. Eu nunca fiz um curso de informática mas eu sei programar o computador. Então assim, tem muito essa questão. A gente não chegou a se aprofundar muito na técnica dentro de sala, a gente foi pra prática. Na prática isso aqui ficou ruim, vamos filmar de novo. Não, não ficou nítido, vamos fazer de novo. Então assim, a gente fez isso muito na prática, mas lógico que já tinham as pessoas que já saíram do roteiro com uma câmera, (inint) [00:28:01] fazendo. Então é isso.

Ricardo: Você quer falar alguma coisa? Tudo bem? Nós estamos terminando, faltam 2 itens e análise. Agora nós vamos falar sobre a educação áudio visual. Então a educação passou por momentos que vocês tiveram uma sequência de planejamento, né, de execução, de avaliação. Então qual o papel importante pra vocês nessa formação do ensino áudio visual, pra você? Porque vocês tiveram uma importância nessa formação. Então todas as tarefas que vocês passaram lá, desde o começo, a fase do planejamento, vocês devem ter uma avaliação. Eu percebia que vocês discutiam muito, tinha um debate na sala, reavaliar o que dava certo, na fase da execução mesmo, de fazer (inint) [00:29:14] alguma coisa, e a avaliação do projeto, o resultado. Como é que foi esse resultado e qual foi a importância dessa formação, dessa educação que vocês tiveram.

Beatriz: Eu acho que o resultado, no filme, foi o resultado do filme, como ficou, porque a gente fez tudo em cima da hora, tudo nas pressas, e a gente viu que todo mundo que fez o filme tinha

um potencial, queria mesmo trabalhar naquilo, a gente se empenhou muito por causa do filme, e eu acho que o filme que mostrou como a gente fica nessas funções. Claro que tinha muita gente que era do roteiro, que estava fazendo gravação, como a (Líbine), tinha um bocado de gente que estava sorteada nas funções deles.

Ricardo: Quer dizer que (inint) [00:30:04].

Beatriz: A (Taís) foi uma atriz e ele era do vídeo. Aí foi uma coisa, uma mistura, mas eu acho que isso mostrou um potencial de cada pessoa do projeto, o que cada pessoa sabe fazer. Como a (Priscila), ela sabe atuar agora. Ela já sabia antes.

Priscila: Aprendi no dia.

Beatriz: Não, mas ficou tudo legal porque deu uma aproximação na função de cada um também, e até na função que não era de cada um.

Líbine: Na verdade é assim, como eu disse, no (Moema) eu estava meio avulsa no início, meio, meu Deus, o que estou fazendo aqui. Aí o processo foi bem legal, a gente começou tendo experiências em grupo, fazendo dinâmicas em grupo pra realmente aproximar. Eu não falava com a (Priscila), e a gente é da mesma sala. A gente começou as nossas primeiras reuniões, foi se apresentando, falando como é que era, no que você achava que se encaixava, foi quando eu disse que não me encaixava em nada, então assim, a gente foi se conhecendo no início depois a gente teve uma reunião que a gente começou a escrever uma história, aquela típica dinâmica que você começa a história, você passa pro professor, pro aluno continuar, e no final a história ficou até legal, achei interessante, depois a gente escreveu redação, e foi uma parte que eu curti bastante, pude sentar. Na verdade era pra você fazer uma redação mas a (Paula), que é uma das pessoas), ela até falou que depois que ela leu os textos, ela realmente abriu os nossos olhos. Você escreve sobre você. Foram experiências bem legais, a gente foi fazendo essas coisas, a gente foi trocando idéias na sala, sobre o que a gente pode falar, sobre o que a gente pode escrever, qual filme a gente pode fazer, então a gente debate muito isso em sala. Quando a gente sentava lá no (inint) [00:32:03] e cada um ia dando uma idéia e freando a idéia do outro ou colocando a idéia do outro pra cima, e foi assim que a gente foi fazendo. Por exemplo, a idéia do filme a gente sentou pra discutir em sala. A gente disse, vai ser assim. Claro que mudou depois, mas a gente discutiu. A gente foi discutindo pelo grupo também do (WhatsApp).

Ricardo: (inint) [00:32:22].

Beatriz: Dá uma mudança no dia da gravação. Não, gente, mas não era pra fazer isso. Não, bora fazer assim.

Líbine: Isso é assim agora.

Priscila: A gente queria mais usar o recurso que a gente tinha, porque no começo a gente sabe que (inint) [00:32:33], porque a gente não tinha aquilo, aí a gente usava o que tinha aqui de improvisação pra fazer.

Líbine: É, a gente foi adaptando na verdade. Não, a gente pode fazer assim, a gente não pode fazer assim. Aí realmente a gente teve essa interação. Teve gente, por exemplo, a (Lorena) era pra ela estar na arte, aí ela sentou comigo pra gente fazer o roteiro. então a gente tentou, a gente discutiu, a gente disse, a gente pode fazer isso. A gente teve o problema, claro, de ter que fazer um filme em 2 semanas. Vamos fazer aqui um filme.

Beatriz: Não, foi menos de 2 semanas.

Líbine: É. Quem nunca fez o filme em 2 semanas, gente, 1 semana? Todo mundo já fez um. Então a gente sentou, a gente conversou, a gente disse, não, na (Vila Planalto), vai ser essa hora, esse dia, tais pessoas lá. Eu era do roteiro, eu não sei o que eu estava fazendo com uma câmera na mão, mas de boa, deu certo. Então assim, a gente discutiu, a gente realmente foi tapar buraco onde não tinha gente pra tapar, e no processo em si, quando chegou no final que a gente viu o filme, que teve a premiação, foi aquela sensação de, nossa, valeu a pena escrever o roteiro 3 vezes. Foi legal, deu certo. Então, é isso aí.

Priscila: Eu acho que em questão, quando você diz da avaliação, eu acho que cada um foi bastante exigente consigo mesmo porque tanto pra gravar, tanto pra atuar, pra outra coisa, não perai, não tá sendo bom. Por exemplo, eu e o (Lucas), quando fomos gravar, ficamos quase uma hora tentando ligar a câmera pra filmagem. Nem ele, nem eu nunca tínhamos mexido com câmera antes, eu não sabia nem mexer, não sabia nem ligar nem nada e pra gravar aquilo foi uma confusão mas a gente tentou, aí mandava mensagem um pro outro, ajuda, minha nossa. Mas deu tudo certo, a gente gravou, a gente rodou tudo, acho que assim, também, das outras partes, cada um foi fazendo. Por exemplo, o (Josué) e a (Camila) tiveram que se deslocar lá pra (Ceilândia), então foi bem puxado, eles iam de metrô pra gravar, pra pegar cada cena, passavam horas gravando porque, não, a gente quer esse ponto, mas não tá legal, a gente esqueceu daqui. Então foram várias gravações, deu bastante trabalho.

Líbine: (inint) [00:34:47]

Priscila: Verdade. Então eu acho que nós fomos bastante críticos.

Ricardo: A minha pergunta é assim muito simples, né, (inint) [00:34:57]. Vocês tem um outro olhar agora, vocês conseguem ver um filme, um vídeo, puxa, agora eu enxergo de um ângulo diferente. Vocês conseguem ter um outro olhar agora? Porque isso é uma coisa de educação.

Como aprender matemática lá do X, sei lá, um monte de coisa, eu tive uma aprendizagem significativa. Pra vocês, foi significativo?

Beatriz: Foi.

Ricardo: Vocês vão guardar isso pra vocês? Puxa, num filme, daqui quando vejo um filme agora eu entendo o roteiro, a filmagem, o som, a questão da condução.

Beatriz: Sim, a gente pegou muita técnica porque um filme não é só expor o ator ali, em si, também tem o cenário, tem o som, tem o tipo de filmagem também que é muito importante, o deslocamento, ele andando de um lado pro outro, tem que acompanhar os passos dele. Não pode deixar uma coisa, ele passou e a câmera ficou parada no mesmo lugar, tem que acompanhar todos os passos, tem que usar um tripé também, porque, eu falei isso, tem que usar um tripé porque tremedeira, é muito difícil, o (Parkinson) é muito grande pra poder segurar a câmera, e também tem câmeras muito pesadas. Tem momentos que a gente tem que ficar no chão, assim, tipo agachado, e se movimenta pra um lado e pro outro, porque quando eu tava na vila só tinha eu e a (Líbine) de câmeras, porque ela tava na câmera do celular, e eu ficava me movendo pra lá e pra cá, não, pera, tem que pegar ela de frente. Ela atravessava a rua toda hora.

Ricardo: Eu entendi (inint) [00:36:48].

Beatriz: Nossa, foi bem puxado mas a gente agora tem uma visão assim, agora a gente consegue imaginar como é um filme e as técnicas que usam no filme, isso tudo.

Líbine: Não sei, eu gosto muito de cinema apesar de que o terceiro ano você não ter muito tempo pra isso.

Ricardo: Apesar de ser dura no começo, mas agora você ficou mole, né?

Líbine: Na verdade eu sempre gostei de cinema, mas eu nunca me vi fazendo isso. Saca? Como, tá (Líbine), você é boa pra assistir o cinema, comer pipoca, linda. Apesar de que no terceiro ano você não tem muito essa vida, mas você gosta ainda, sinto saudades, mas assim, eu percebi principalmente quando a gente foi ver os curtas das outras escolas que eu via assim, caraca, mas se a gente tivesse feito assim poderia ter ficado melhor. Ainda bem que a gente segurou, podia ter ficado tremido nessa cena como ficou nesse, em relação ao roteiro, ver o roteiro das outras pessoas, pensar em como elas pensara o mesmo tema que a gente fez de uma maneira tão diferente. Então assim, foi quando eu mais me vi realmente olhando e sabendo que, não, eu participei disso realmente. Hoje em dia quando eu vejo um filme, eu vejo, sei lá, uma coisa explodindo (inint) [00:38:09] imagina se esse cara erra, ia ter que explodir esse negócio de novo. Meu irmão, essa pessoa aí não tá bem, não. Então assim, tem muito disso,

saca, de hoje você olhar e você ver, eu fiz uma coisa de 5 minutos, eu imagino um cara que fez um filme de 2 horas, esse cara ficou louco.

Ricardo: Um ano, né?

Líbine: Esse cara passou um ano filmando isso, esse cara não tá bem. Então assim, tem muito disso, saca? E eu realmente percebi isso quando eu fui ver o curta das outras pessoas, de ver como eles viram de uma maneira diferente, pensar em como eles fizeram aquilo.

Ricardo: Muito legal.

Priscila: Bom, igual às meninas falaram, como o ponto da (Beatriz) de olhar pelo outro lado do filme, por exemplo, eles estão gravando, a gente vê o filme, que a (Líbine) falou, que massa, mas olhar pelo outro lado de como eles gravaram, o trabalho que eles tiveram, tem filmes como você disse passa um ano gravando, tem atores que ficam ali fazendo uma cena que é pouquíssima, ficam passando semanas fazendo a mesma coisa, então a gente vê que realmente é cansativo e que um filme realmente não anda sozinho. De cada partezinha importante, cada pequeno detalhezinho, cada pessoa que tá trabalhando ali tanto da limpeza, outro tipo de coisa, é trabalho importante. Então acho que eu pude notar mais isso, acho que eu pude observar essa questão de que cada um tem o seu papel e que cada papel é importante. Não é, ele é ator, ele que aparece em tais lugares, ele é o melhor. Não. Assim como o produtor, como os outros papéis. Então eu pude olhar agora com esses olhos. Assim.

Ricardo: Legal. Gente, pra finalizar nós vamos falar do perfil desse profissional, desse professor, que poderia ensinar esse conteúdo curricular na sala de aula. Vocês poderiam então comentar qual seria a melhor atuação desse profissional para vocês alunos de aprender, o perfil de um profissional. Vocês já comentaram alguma coisa sobre isso, mas o que vocês podem me dar de mensagem pra esses professores que vão entrar em sala de aula pra uma profissão como essa? Eu não sei se tem professor de matemática, português, como é que seria esse perfil de um profissional, e vocês que já participaram (inint) [00:40:38], qual dica vocês dariam pra esses professores, pra até chegar, no dia que ele chegar na sala de aula, pegar minha tese, falar, olha, aquela menina falou alguma coisa que eu não posso esquecer, isso vai ficar pros professores que vão entrar em sala de aula. E difícil a pergunta.

Líbine: Não entendo essa panelinha.

Beatriz: É que você começa melhor. (inint) [00:41:09] forte, entendeu?

Ricardo: Você é inspiradora.

Líbine: Entendi. Não, é porque assim, não adianta também você pegar e você colocar um cara que sabe tudo, nossa, ele sabe de câmera, sabe de tudo, sabe de roteiro, ele manja de todas as

coisas, mas não adianta ele saber tudo se ele não for um educador. Você tem que ter em mente que você tem que ensinar alguma coisa pra pessoas que não sabem nada. Então você tem que ir paciente, você tem que ir disposto realmente a ensinar porque passar o conhecimento pra alguém é muito difícil, principalmente quando é atrás de uma câmera. Você quer ensinar alguém a ver o ângulo, a ver uma coisa que você tá vendo, e é uma coisa muito complexa porque as pessoas vêem as coisas de uma maneira diferente. Então assim, o perfil da pessoa que entra em sala de aula pra ensinar uma matéria assim tem que ser uma pessoa criativa, tem que ser uma pessoa aberta não só a ensinar mas a aprender também porque ela pode dominar a técnica mas ela tem que aprender outras coisas na vida dela, ela não vai viver só de técnica. Então assim, tem que ser uma pessoa até que saiba do conteúdo, que realmente domine o conteúdo que ela vai ministrar, tanto se for na câmera, se for no roteiro, se for, sei lá, interação, parte de atuar, mas tem que ser uma pessoa que entenda que está trabalhando com pessoas. Ela não está mandando. Ela não está fazendo um filme, ela não está dentro da sala e aula gravando alguma coisa. Ela tá ali pra ensinar a ver aquelas pessoas que são meros expectadores, ela tá ali pra ensinar os expectadores a atuarem. Então assim, não só por ser atriz mas por levantar e fazer também. Então tem que ser uma pessoa que, mais do que saber o conteúdo, se ela saiu da faculdade, se ela tem uma formação, ela sabe. Mas saber transmitir isso pras pessoas é um pouco mais complexo, saber realmente envolver as pessoas. Então por exemplo, se você for numa sala de matemática tem aquelas aulas fantásticas em que você diz, caraca velho, esse professor é muito bom, eu aprendi, ele conseguiu entender a minha dúvida, mas também tem aquela aula que você senta, você não se sente envolvido por aquilo que tá acontecendo, você senta ali, o professor tá falando, sua cabeça tá lá em (Marte), você tá ouvindo música e você não tá entendendo o que ele tá falando. E não seria uma coisa diferente. É incrível como pro estudante parece que quando vem a palavra aula na frente é sinônimo de chato. Então assim, pode ser a coisa mais interessante do mundo. Se a pessoa não mostrar que aquilo é interessante, se a pessoa não se dispuser a realmente ensinar, a envolver as pessoas, o (Moema), eu sou empolgada com ele até hoje porque ele me envolveu. Mas envolver um adolescente, envolver uma criança em alguma coisa é muito difícil, porque neguinho não é normal, não. Você pegar alguém, não é assim, você realmente acender uma chama no coração de alguém, você tem que estar disposto a entender a dúvida da pessoa, a ensinar com paciência porque não é todo mundo que aprende na primeira vez que você explica. A conversar, a entender o que vem do outro, porque às vezes você tem suas dificuldades em ensinar, mas você também tem que saber qual é a dificuldade dele de aprender e achar um meio termo entre vocês 2, então assim, não é só

saber o conteúdo. Por exemplo, o (Josué) não sabe tanto do conteúdo, mas ele envolve a gente de uma maneira que a gente quer aprender, por mais que ele não tenha como ensinar a gente busca em outras fontes. Então assim, ter uma pessoa que é a fonte, é perfeito. Mas se ela não souber ensinar e envolver as pessoas que estão ali, vai ser como se fosse o (Google). Você vai ali, você vai ensinar tudo. A gente só produziu um filme porque todo mundo se empenhou, porque todo mundo queria ver, nossa, como é que vai ficar no final, mas se você não gera essa empolgação vai estar todo mundo sentando como se fosse uma aula de matemática que você vai colocar mil fórmulas no quadro e ninguém vai entender nada.

Ricardo: Legal.

Beatriz: Eu acho que ela já falou tudo.

Ricardo: Não importa, esse é o complemento seu, o que você pode dar de mensagem pra esse professor porque, assim, a gente sabe que todos os professores tem uma dificuldade, e muitas vezes eles não enxergam, porque é interessante tudo que ela colocou, foi perfeito, mas é importante a gente dar a nossa mensagem pra esse professor. Isso é a mensagem dela. Seja alguma coisa simples mas (inint) [00:45:53] sua mensagem.

Beatriz: Eu acho que se um professor quer, sei lá, realizar algum projeto, ele pode tanto da matéria dele ou não, por exemplo, o (Josué) é professor de português, aí quer fazer um projeto de cinema, tanto que cinema tá mais pra arte, os professores de artes não pensam em fazer um projeto de cinema. Então o professor de português pensou num projeto de cinema.

Ricardo: Uma quebra de paradigma, não é mesmo? A gente fala, professor de português é só gramática, só texto.

Beatriz: Ele não fez um projeto, por exemplo, de redação, ele não fez isso. E também os (pibidianos) [00:46:34] de letras da (UNB), eles também participaram, participam do cinema e não tem uma coisa a ver com a outra. Eu acho que dependendo da matéria, do professor, acho que pode fazer qualquer projeto, alguma coisa que ele goste ou que ele ache que é bom, que isso também envolve os alunos porque tem muitos alunos que gostam de tal coisa, professor também, e dar aula pra essa pessoa (inint) [00:47:02] com carinho porque gosta e isso eu acho que aproxima mais o professor e o aluno.

Ricardo: Legal.

Beatriz: Porque o aluno não vê só a aula do professor, aula chata, aula normal, aquela coisa meio monótona, normal, tudo a mesma coisa, e também vê, assim, ele tem uma visão legal, tal. Tanto que o (Josué), vi, professor de português, normal. Agora eu vejo, professor de português, eu tenho outra visão dele. Ele entende de cinema, assim, não tanto mas ele entende um pouco,

ele ensina pra gente as técnicas dele, e eu acho que, assim, qualquer professor pode dar qualquer projeto mesmo não sendo da matéria dele.

Ricardo: Legal.

Priscila: Bom, eu acho que a questão que eu poderia dar, professor, a dica, eu acho que é em questão de os professores ouvirem mais os alunos. Eu acho que cada aluno se desenvolve de uma maneira. Por exemplo, matemática, eu sou boa em matemática de cabeça. Professor passou um cálculo, peraí, eu já sei como é que é isso. Ou outros ficam mais tempo ali no papel. Acho que cada professor pode ajudar o aluno a se desenvolver ouvindo mais vezes porque nem todo mundo é igual. Então acho que ouvindo, cada um tentando expor esses pontos diferentes, eu acho que isso ajudaria muito, atribuiria muito, e um exemplo disso no (Moema), cada um deu sua opinião ali de uma forma e saiu um projeto bem legal. Ali foram várias idéias. Não foi só o professor, ele chegou dando um ponto mas cada um deu idéia nisso. Vamos pega esse cenário, vamos pegar aquilo, então acho que foram vários pontos, eu acho que isso que os professores devem trabalhar, em tentar escutar mais os alunos, pegar os pontos de vista de cada um.

Ricardo: Gente, muito obrigado. Muito mesmo, acho que vocês contribuíram muito pela minha pesquisa e assim que tiver pronta a pesquisa eu vou encaminhar e vocês vão ver outras opiniões de outros alunos também, não só ensino médio mas vai ter ensino fundamental, vai ter ensino pequenininho também, então aí vocês vão ter uma idéia do que foi essa metodologia, tá? Muito obrigado mesmo, valeu viu, gente.