

Audiovisual, criação e docência:

o autoestudo como experiência de formação

Mario Luiz da Costa Assunção Júnior¹ e
Martha Maria Prata-Linhares²

Resumo

O artigo relata uma experiência em audiovisual que aborda a formação inicial de professores e o desenvolvimento profissional docente. Nosso horizonte é a docência crítica e criativa, integrada às tecnologias digitais e à mídia na relação com estudantes protagonistas de seus processos formativos. Muitos alunos chegam à universidade sabendo usar as tecnologias digitais, mas com dificuldades em como integrá-las em práticas educativas que valorizem a criação e a autonomia. Durante um semestre letivo desenvolvemos, juntamente com os graduandos, estudos sobre audiovisual que culminaram na criação de um curta-metragem produzido, escrito e dirigido por nós, enquanto docentes da disciplina e pelos estudantes envolvidos, em um trabalho criativo e coletivo, objeto do presente estudo. O percurso teórico metodológico que norteou o projeto educativo e a análise ancoram-se na perspectiva das narrativas autobiográficas (DELORY-MOMBERGER, 2016) considerando a construção compartilhada dos saberes pela autorreflexão (PINNEGAR; HAMILTON, 2009), à luz dos conceitos de experiência educativa (DEWEY, 2011), do potencial da produção de saberes da experiência (BONDÍA, 2002) e da docência (TARDIF, 2014). Apontamos no estudo as possibilidades da produção de curtas-metragens digitais enquanto forma de integrar docentes e discentes em um processo criativo e reflexivo, abordando a docência na articulação com a linguagem artística. As reflexões que emergem trazem possibilidades para pensar propostas de formação que favoreçam uma visão de apropriação crítica e criativa das mídias e das tecnologias da informação e comunicação.

Palavras-chave

Criação Audiovisual; Formação de Professores; Literacia Midiática; Autoestudo; Criatividade.

¹ Doutorando em Educação na Universidade Federal do Triângulo Mineiro e Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. E-mail: marioassuncao@iftm.edu.br.

² Doutora em Educação. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Pesquisadora da Rede Interuniversitária Euroamericana de Investigação em Competências Midiáticas para a Cidadania (Alfamed). E-mail: martha.prata@gmail.com.

Audiovisual, creation and teaching:

self-study as an educational experience

Mario Luiz da Costa Assunção Júnior¹ and
Martha Maria Prata-Linhares²

Abstract

This study reports an audiovisual experience that approaches initial teacher education and teacher professional development. Our horizon is the critical and creative teaching, integrated with digital technologies and the media over the relationship with students who are protagonists of their own formative processes. Overall, students start their graduation knowing how to use digital technologies, but frequently have difficulty integrating them into educational practices that value their creation and autonomy. During the academic semester we developed, together with the undergrads, studies on audiovisual that ended up in the production of a short-film written and directed by us as subject teachers, and also by the students involved in this creative and collective work, which is the topic of the present study. The theoretical-methodological path that guided this educational project and data analysis were grounded in the perspective of autobiographical narratives (DELORY-MOMBERGER, 2016) considering the shared construction of knowledge through self-reflection (PINNEGAR; HAMILTON, 2009), in the light of the concepts of educational experience (DEWEY, 2011), the potential for knowledge development from both experience (BONDÍA, 2002) and teaching (TARDIF, 2014). We pointed out the possibilities of producing digital short-films as a way to integrate teachers and students in a creative and reflective process, approaching the teaching in articulation with the artistic language. The reflections that emerge bring up possibilities to think about educational proposals that favor a vision of critical and creative appropriation of media and information and communication technologies.

Keywords

Audiovisual Creation; Teacher Education; Media Literacy; Self-study; Creativity.

¹ Doutorando em Educação na Universidade Federal do Triângulo Mineiro e Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. E-mail: marioassuncao@iftm.edu.br.

² Doutora em Educação. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Rede Interuniversitária Euroamericana de Investigação em Competências Midiáticas para a Cidadania (Alfamed). E-mail: martha.prata@gmail.com.

Introdução

A rápida evolução da tecnologia e das mídias digitais no século XXI trouxe à tona a importância da literacia midiática. As pessoas estão cada vez mais expostas a uma quantidade excessiva de informações por meio da internet, das redes sociais e de outros meios de comunicação digital (BITTENCOURT; ALBINO, 2017; IBGE, 2016a, 2016b). A pandemia de Covid-19 potencializou esse processo, pois demandou o isolamento social fechando os espaços físicos das instituições de ensino. Esse fato exigiu, no mundo inteiro, que docentes e estudantes experimentassem possibilidades da inserção das tecnologias digitais, das mídias e do mundo virtual, para que no chamado ensino remoto emergencial, tivessem a possibilidade de dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem (CASTIONI *et al.*, 2021; DOUCET *et al.*, 2020). Ainda que muitos estudantes ingressaram no ensino remoto emergencial por meio da internet, uma parcela considerável de discentes brasileiros de instituições públicas de ensino ficaram fora desse processo, não podendo acompanhar as atividades de ensino remoto propostas pelas instituições por não possuírem as condições necessárias para o acesso aos equipamentos (NASCIMENTO *et al.*, 2020).

O que esperamos na pós pandemia é que haja uma reflexão a respeito das respostas que demos ao reinventar práticas de ensino para responder às emergências postas. Pensamos que é fundamental que as aprendizagens adquiridas durante esse período, no que diz respeito à relação entre tecnologias digitais, mídia e ensino, sejam refletidas e avancem para novos conhecimentos para que as instituições de ensino possam se manter atualizadas e contemporâneas.

No contexto do período pandêmico e pós pandêmico, a literacia midiática torna-se ainda mais importante, pois ela contribui para que os indivíduos desenvolvam habilidades necessárias para navegar no mundo digital. A literacia midiática tem como objetivo “aumentar os conhecimentos sobre as diversas formas de mensagens midiáticas presentes na nossa vida contemporânea” ajudando os cidadãos “a compreenderem a forma como as mídias filtram percepções e crenças, formatam a cultura popular e influenciam as escolhas individuais” (BORGES; SILVA, 2019, p. 15) promovendo a diversidade e inclusão na mídia, além de possibilitar às pessoas a compreender melhor o papel da mídia em suas vidas. Essas habilidades são especialmente importantes em um momento em que o uso das tecnologias digitais se tornou ainda mais presentes em nossas vidas, seja para trabalho, estudo ou lazer. A educação para a literacia midiática tem potencial para promover um uso mais consciente e crítico da tecnologia e da mídia, tornando-se fundamental para uma sociedade mais informada e participativa, atributos fundamentais para o exercício da cidadania e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A produção e o consumo de conteúdo audiovisual estão intimamente ligados à literacia midiática, uma vez que o audiovisual é uma das principais formas de mídia

presentes já há algum tempo na sociedade, adquirindo importância na configuração da cultura e nos modelos de comportamento (RUBERTI; PONTES, 2001; GOMES, 2017). O termo audiovisual refere-se a conteúdos que utilizam imagens em movimento e som, como filmes, vídeos, programas de televisão, documentários e conteúdos na internet. Como um dos principais objetivos da educação midiática é dar subsídios para que as pessoas compreendam o papel da mídia em suas vidas e desenvolver habilidades críticas para avaliar e criar conteúdo midiático, a produção de conteúdos audiovisuais pode ser um recurso poderoso nesse processo, permitindo a criação de experiências de aprendizado mais envolventes e significativas.

É nessa perspectiva de criação, de aprendizagem e formação que apresentamos, na forma de um ensaio, um relato de experiência em audiovisual na formação inicial de professores, licenciandos em Química, e no desenvolvimento profissional docente dos autores. A intenção é trazer nossas percepções e reflexões em relação à experiência narrada, compartilhando aprendizados e descobertas. Nosso horizonte é a docência crítica e criativa, na relação com estudantes protagonistas de seus processos formativos, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente pelas narrativas autobiográficas, considerando a construção compartilhada dos saberes pela autorreflexão (PINNEGAR; HAMILTON, 2009) e dos saberes da docência (TARDIF, 2014).

Para desenvolver o tema, o texto é dividido em quatro seções: a primeira abre e introduz o artigo trazendo a contextualização e a relevância do tema; a segunda, intitulada *O “Nós” da produção audiovisual: biografização de uma experiência de significado*, apresenta, em uma perspectiva narrativa, uma experiência de produção audiovisual que integrou estudantes e docentes em um processo coletivo de criação; a terceira, *Professores em Cena: percepções e transformações*, aborda os saberes oriundos da experiência audiovisual e as proximidades entre arte e docência; na quarta e última sessão, *Algumas Considerações*, trazemos nossas últimas reflexões em uma síntese apontando para possíveis contribuições do nosso trabalho no campo da educação.

O “Nós” da produção audiovisual: biografização [1] de uma experiência de significado

Como exemplo das questões relacionadas à natureza da criação audiovisual, apresentamos nossa experiência em uma instituição de educação superior em Minas Gerais. Nessa experiência, pudemos vivenciar as possibilidades de articulação do audiovisual com a formação de professores e o desenvolvimento de saberes docentes. Durante esse processo, percebemos como a produção de curtas-metragens pode ser transformadora tanto para os envolvidos na produção quanto para a comunidade acadêmica em geral.

Propusemos em uma disciplina do curso de formação de professores de

Química a produção coletiva de um curta-metragem que abordasse de alguma forma os conhecimentos da área de formação dos licenciandos. Contudo, o objetivo maior da proposta foi a promoção de uma experiência coletiva de criação audiovisual, em que os envolvidos, professores e futuros professores, se colocaram juntos e em interação na proposição e execução de uma experiência de produção audiovisual.

Como proponentes, tivemos diversas dúvidas e expectativas em relação à receptividade da turma diante de uma proposta que caminharia da teoria para a prática em uma área distante de suas áreas de formação, e que seria considerada como avaliação da disciplina ao final do semestre. Tomamos contato com a turma no primeiro dia de aula e percebemos que se tratava de um grupo de poucos estudantes, sendo seis no total. Havíamos planejado desenvolver a dinâmica de diversos grupos produzindo cada um seu projeto audiovisual. Com a limitação na quantidade de pessoas adotamos o “plano B”, que foi nos integrarmos ao grupo formando uma única equipe de produção. Tal decisão se mostraria extremamente fortuita ao final da disciplina, e logo, se tornaria objeto central de nossas pesquisas

As reações iniciais apontavam a apreensão e insegurança por parte dos envolvidos em desenvolver algo fora de sua zona de conforto. O silêncio foi marcante no momento em que apresentamos a proposta. Qual seria o sentido daquele silêncio? Somos sempre paralisados quando olhamos para os caminhos que ainda não trilhamos ou sequer conhecemos. A insegurança em relação ao novo, ao misterioso, ao não comum se apresenta uma constante quando debatemos a implementação de novos projetos, sobretudo no ambiente educacional. Os licenciandos em Química não imaginavam serem lançados nos caminhos da criação audiovisual. Nesse momento percebemos o que seria necessário para que a experiência fosse repleta de significados: que nos lançássemos com eles.

A noção de partilha da experiência, de colocar-se ao lado do estudante e submeter-se aos mesmos anseios e medos é parte essencial para construção de uma prática coletiva de aprendizagem que transforme a todos, independente das funções que venham a desempenhar. A noção de troca fundamenta o processo de criação. O cineasta francês Jean-Luc Godard (1930-2022) tratava a criação no cinema como um processo coletivo e dialético, na medida em que depende da coletividade em sua natureza como podemos perceber em entrevista realizada por Tirard [2]:

Creio que é primordial para um cineasta conseguir se cercar de gente com quem ele se comunica, e sobretudo, com quem ele troca. Quando Sartre escrevia, era resultado de discussões com quarenta ou cinquenta pessoas, ele não fazia isso sozinho em seu quarto. Creio que é tão impossível fazer um filme sozinho quanto jogar tênis sozinho. Se não houver ninguém em frente para quem mandar a bola de volta, não funciona. Os melhores filmes certamente são aqueles em que houve uma troca (TIRARD, 2006, p. 246).

O movimento de “troca” abre possibilidades de desenvolvimento coletivo. Sentir que a experiência não seria “cobrada”, no sentido restrito da avaliação quantitativa, mas “partilhada”, modificou as práticas que viriam a ocorrer durante o semestre. Nesse sentido vislumbramos uma aproximação com o que Fernandes (2011; 2006) chama de “avaliação formativa alternativa”. O autor descreve essa forma de avaliação como “um processo pedagógico e interativo, muito associado à didática, integrado no ensino e na aprendizagem, cuja principal função é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, isto é, com significado e compreensão”. Essa maneira de avaliar “pressupõe uma partilha de responsabilidades em matéria de ensino, avaliação e aprendizagens e, conseqüentemente, uma redefinição dos papéis dos alunos e dos professores” (FERNANDES, 2006, p. 32). Nesse processo, docente e alunos desenvolvem ações que ajudam os discentes a aprenderem ou vencerem suas dificuldades. O tema da avaliação é complexo e não se esgota nesse parágrafo, nem é um dos temas centrais do nosso artigo, mas pensamos ser importante pontuar essa questão, pois notamos que ao partilharmos com os alunos que nossa intensão maior era que eles aprendessem, e que eles não se preocupassem com a avaliação final, posteriormente percebemos que foi um aspecto importante no nosso processo educativo.

Vencidos os primeiros desafios e barreiras, caminhamos no sentido de debater a produção de um filme, suas etapas, dilemas, funções e propósitos. Percebíamos que paulatinamente nos aproximávamos uns dos outros, na medida em que nos sentíamos equipe. Vale aqui, destacar o papel que a rede social representou na aproximação dos envolvidos e no surgimento de ideias para o projeto. O grupo social digital criado para agilizar o processo de troca de ideias e de decisão foi um dos recursos que encurtou as distâncias entre nós na execução do projeto. Nossa escolha recaiu sobre o aplicativo WhatsApp, pautada na preferência dos estudantes pela plataforma, na agilidade que a comunicação por meio dela proporciona e na sua ampla utilização pela comunidade acadêmica. As redes sociais têm sido cada vez mais empregadas como recursos de comunicação entre docentes e discentes, especialmente no ensino superior, assumindo um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, ao criar novas possibilidades de interação e comunicação, bem como ao estabelecer novos espaços de aprendizagem. A interação do aluno por meio das redes sociais proporciona um conhecimento mais profundo do outro em nível pessoal, além de contribuir para a quebra de barreiras entre professores e alunos. Essa interação positivamente correlaciona-se com a motivação, o desempenho acadêmico, o comprometimento e envolvimento do aluno em seus processos de aprendizagem, propiciando um ambiente de sala de aula favorável e aumentando a satisfação do aluno com a relação professor-aluno, bem como o seu empoderamento e resiliência. (FROMENT; GARCÍA GONZÁLEZ; BOHÓRQUEZ, 2017; GREENHOW; CHAPMAN, 2020).

Estabelecida a dinâmica de grupo, e finalizados os estudos básicos sobre a criação de filmes, que abordamos no decorrer do semestre, iniciamos o

desenvolvimento de um argumento para o roteiro, assim como a definição das funções na produção. Foi essencial que todos compreendessem o caminho da criação de uma história, passando da ideia central ao roteiro, seguindo da direção à edição. Todas as funções foram definidas coletivamente a partir das aptidões que cada um considerava possuir. Desse modo, a fotografia ficou com quem gostava de produzir imagens no celular, a edição com o que mais se adaptava aos recursos digitais, o roteiro e direção com quem mais gostava de criar e contar histórias, e assim por diante. Ficamos com a produção do filme e participação como atores durante a filmagem.

Enfim, todos estavam envolvidos e surgiu assim o curta-metragem *Antes que as luzes se apaguem*, produção de 10 minutos que abordava um enredo ficcional de suspense/terror a partir da história de um professor de Química. A produção da obra foi desenvolvida ao longo de um semestre, sendo que nas últimas semanas captamos as imagens, editamos o material e exibimos o filme finalizado. Realizamos as filmagens na própria universidade, o que definiu o escopo do enredo e suas escolhas narrativas. Nesse ponto, chamamos a atenção para uma reflexão acerca das adaptações necessárias ao cotidiano audiovisual, tema recorrente também à docência. Tirard (2006) traz Wong Kar Wai, primeiro diretor chinês a ganhar o prêmio de direção em *Cannes* em 1997, para falar sobre o cenário e seu impacto na construção de roteiro e na composição dos planos.

Para que essas imagens nasçam, preciso ver os locais onde a história se desenrola. É preciso vê-los fisicamente. Somente depois de ter delimitado o espaço no qual essa história se desenrola é que sei que tipo de personagens vão evoluir nela, como eles vão falar e se deslocar, etc. Na verdade, deixo-me inspirar enormemente pela atmosfera dos lugares (TIRARD, 2006, p. 185).

É ilustrativa a constatação de que o roteiro desenvolvido pelos licenciandos abordou a história de um professor de Química atormentado pela ideia do “pós vida”, sendo constantemente assombrado por imagens fantasmagóricas. Um dos *campi* da instituição fica distante do centro da cidade e é caracterizado por espaços escuros e amplos, sobretudo à noite, turno frequentado pelos estudantes da disciplina em questão. A perspectiva de Kar Wai se mostra atual, mesmo em projetos modestos.

Refletir sobre esse processo enquanto experiência transformadora, e de múltiplos significados para todos os envolvidos, nos conduziu aos estudos narrativos biográficos como caminho para compreender estratégias educativas mais complexas de modificação dos processos de ensino-aprendizagem, assim como o desenvolvimento de saberes docentes, tanto nos que se preparavam para a vida de professores quanto para nós, que experimentávamos uma prática diferente em nosso cotidiano docente. Nos estudos em educação não há transformação unilateral. A dicotomia sujeito/objeto se desconstrói na medida em que todos transformam e são transformados nos caminhos trilhados. Assim, os envolvidos são convidados à interação, e não à colaboração com o processo (PINNEGAR; HAMILTON, 2009). Tal

distinção é essencial, pois torna os envolvidos uma parte central da experiência, logo interna, e não externa a ela. Nesse movimento, o processo de investigação se torna o próprio objeto de investigação. Quando buscamos uma interpretação dos fatos, momentos e experiências partilhadas iniciamos um processo de reflexão, leitura e de reconstrução. Nessa perspectiva, ao refletirmos sobre a experiência com os licenciandos remetemos a um saber biográfico em uma perspectiva socioindividual, pois consideramos a completude de interações com o outro e com o mundo social (DELORY-MOMBERGER, 2016).

Ao adotarmos uma postura biográfica para “ler” a experiência, compreendemos que ela se faz colaborativa, pois se insere em uma dinâmica relacional. Não nos separamos dos discentes ao buscar a compreensão da experiência, pois somos também parte da experiência. A definição de Delory-Monberger (2016) ilustra bem o que abordamos neste ensaio, na medida em que a pesquisa biográfica

é em essência colaborativa, uma vez que implica ao mesmo tempo um trabalho do sujeito com o qual o pesquisador entra em relação, e um trabalho do pesquisador. Mas esse trabalho não é da mesma natureza para uns e outros. Simplificando: os sujeitos trabalham para dar sentido às suas experiências; os pesquisadores trabalham para dar sentido ao trabalho que fazem os sujeitos ao darem sentido às suas experiências (DELORY-MONBERGER, 2016, p. 143).

Quando refletimos sobre pesquisas em educação em uma abordagem narrativa, temos que considerar que elas devem ser tomadas como um campo específico de estudos, em que as subjetividades são partes inerente ao processo de investigação científica (MARCONDES; FLORES, 2014). Não nos é possível a isenção ou o afastamento nem durante o processo da experiência nem em sua posterior análise, na medida em que somos seres humanos que falamos a partir de uma temporalidade e que socializamos a experiência individual em seu percurso e posterior leitura. Assim, é “necessário garantir a articulação entre a inquietação pessoal ou questionamento privado com as questões públicas de um tempo e de um lugar” (MARCONDES; FLORES, 2014, p. 299). Nesse contexto, como ressaltam Pinnegar e Hamilton (2009), o pesquisador em educação, que adota a visão narrativa biográfica deve acima de tudo guiar-se por uma postura ética que garanta confiabilidade científica dentro de seu escopo epistemológico.

Professores em Cena: percepções e transformações

Neste ensaio, trazemos ao longo do texto citações de renomados diretores de cinema que discorrem sobre o processo de criação audiovisual, suas dificuldades, seus caminhos e sobretudo suas adversidades. Ao trazer à luz o olhar do “renomado diretor” objetivamos incitar a reflexão acerca do professor-diretor ou do professor-criador. Ao comparar essas realidades, observamos a relação entre as esferas micro e

macro da produção de filmes, surpreendendo-nos com as semelhanças nos discursos de profissionais tão distintos como professores e diretores de cinema. Notamos similaridades tanto nos processos criativos quanto nas dificuldades em transformar ideias em imagens. Compreendemos que a essência que permeia a criação audiovisual permanece constante, independentemente de seu escopo ou intencionalidade.

Elementos como a tensão diante do inesperado e do novo e as adaptações frente ao contexto são constantes nas falas de grandes nomes do cinema. Martin Scorsese, cineasta americano autor de grandes clássicos do cinema, em Tirard (2006, p. 21), aborda a questão da adaptabilidade dos projetos audiovisuais destacando que “o diretor fica submetido a uma tensão constante entre, de um lado, o fato de saber precisamente o que quer – e de fazer tudo para obtê-lo – e, de outro lado, o fato de estar pronto para mudar tudo de acordo com as circunstâncias”.

Da mesma maneira, ainda em Tirard (2006) percebemos a importância do contexto nas palavras de Pedro Almodóvar:

Creio que é importante para um cineasta livrar-se rapidamente da ideia da ilusão de que pode – e, principalmente, de que deve – controlar tudo a respeito de um filme. A realidade é que para fazer um filme é preciso uma equipe, que essa equipe é composta por seres humanos e que os seres humanos não são 100% controláveis (TIRARD, 2006, p. 36).

As falas dos diretores encontram eco no cotidiano docente na medida em que somos lançados a todo momento em ambientes novos, complexos e, sobretudo, subjetivos. No desenvolvimento do projeto audiovisual replanejamos em vários momentos o propósito inicial. A tensão entre o que havíamos planejado e as modificações constantes no percurso do projeto nos mostraram que o caminho só seria profícuo se permitíssemos a nós mesmos constante ato de replanejar, e se percebêssemos que o projeto não era “nosso”, não estava em “nossas” mãos de professores. Em Assunção Júnior e Prata-Linhares (2019) destacamos que a noção do plural projeta os pontos de vistas individuais em um propósito coletivo que direciona as ações, fazendo os indivíduos sujeitos do “todo” em suas aptidões individuais. Na produção do curta-metragem com os licenciandos, viver a experiência coletivamente abriu caminhos novos, e em muitas vezes, melhores do que aqueles que havíamos inicialmente planejado. Entendemos que arte “permite a experiência na medida em que ela lida com a subjetividade no processo criativo” (ASSUNÇÃO JÚNIOR; PRATA-LINHARES, 2019, p. 246). As subjetividades compõem, portanto, o tecido das experiências coletivas de significado, projetadas coletivamente em um caminho “escrito por várias mãos”. Nesse sentido, quando refletimos sobre saberes oriundos do processo de criação audiovisual, trazemos ao debate a noção de “saberes docentes” em consonância com “saberes criativos” ou “saberes artísticos”.

Quando pensamos sobre os impactos da criação audiovisual em processos educacionais vemos emergir uma série de contribuições para a literacia midiática, ao

desenvolver habilidades de análise, interpretação e avaliação de mídia, impulsionando o reconhecimento dos múltiplos significados que emergem da experiência de produção audiovisual e como esses significados podem afetar tanto o criador quanto o espectador. O sentido de um enquadramento, o poder da luz na produção de significados, as possibilidades de manipulação por meio das cores e do som, são alguns dos elementos que, ao serem percebidos e problematizados, conduzem a uma postura mais crítica em relação às intencionalidades de todo processo de criação.

Destacamos como a interação consciente durante o processo de produção audiovisual pode ajudar a desenvolver habilidades sociais e emocionais, como a empatia e a compreensão das perspectivas do outro, avaliando criticamente como diferentes grupos são representados na mídia. Logo, a criação de um curta-metragem como metodologia em um processo educacional formativo pode ser uma maneira de envolver os alunos na criação de conteúdo significativo e relevante, permitindo-lhes desenvolver suas próprias vozes durante o caminho.

A reflexão crítica sobre a produção audiovisual, e a interação consciente com o outro durante esse processo, contribuiu para desenvolver habilidades de literacia midiática, habilidades sociais e emocionais e habilidades de produção de mídia entre os alunos e os professores envolvidos. Nesse contexto, podemos imaginar de que maneira o audiovisual apresenta um repertório de abordagens potenciais aos diversos saberes que integram a docência em seus variados significados.

Tardif (2014) já consagrou a visão sobre a multiplicidade dos saberes docentes e suas origens diversas. Diferentemente de outras profissões, em que o caráter de especialização se firma como fundamento do fazer, o professor vivencia a subjetividade em todos os seus momentos, fazendo com que seu ofício se transforme desde seu processo de formação e ao longo do seu percurso profissional. As subjetividades tornam o docente uma espécie de um “ser-vir-a-ser” profissional. Ao mesmo tempo em que existe enquanto docente formado, constantemente se transforma pelas existências que o atravessam. Essa realidade da docência constitui o professor como ser em constante movimento, sempre aberto a percepção da incompletude, não em seu aspecto negativo, mas em sua potencialidade criativa, como aponta Tardif (2014, p. 18), “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”.

Na variedade de saberes que integram a profissão docente, nos concentramos aqui sobretudo no que Tardif (2014) nomeou como “Saberes experienciais”. Nesse tópico, direcionamos o olhar às relações que os professores estabelecem e desenvolvem com os atores de seu campo de trabalho. Nas relações com os sujeitos da experiência educacional emergem conhecimentos que impulsionam novas práticas, que se manifestam sobretudo na coletividade, onde professores desenvolvem a “capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com

peças” (TARDIF, 2014, p. 50).

Durante o projeto com os licenciandos em Química, buscamos, junto com eles, identificar as habilidades e afinidades do grupo, compreendendo a dinâmica coletiva da iniciativa. Desde o início, colocamo-nos disponíveis às adaptações de nossa proposta e nos permitimos vivenciar o seu desenvolvimento natural. Durante o semestre letivo, desenvolvemos momentos em que os graduandos nos ofereciam oficinas nas áreas em que eles tinham afinidades e que poderiam colaborar com a ideia do filme. Em outros resgatamos nossas experiências passadas e dividimos nossas dificuldades e vitórias. Dessa forma, com passos coletivos, gradualmente transformamos o semestre em uma experiência de significado na perspectiva de Bondía (2002), em que a experiência não está no evento, mas na maneira como ele nos atravessa e permanece em nós.

Falar sobre a experiência de produção de um curta-metragem é sempre abordar significados permanentes. Euforia, tensão, alegria, frustração, felicidade, são cores que sempre compõem o quadro da criação audiovisual e que dificilmente são superadas pela memória. Nesse ponto, a noção de significado da experiência abarca também o conceito de experiência educativa em Dewey (2011), na medida em que educação e experiência não são sinônimos, pois devemos pensar quais experiências tornam-se educativas para os atores do processo educacional. Assim, “quanto mais definitivamente e sinceramente se sustenta que a educação é desenvolvimento dentro, por e para a experiência, tanto mais importante se faz a necessidade de clara concepção do que seja a experiência” (DEWEY, 2011, p. 17).

Quando trazemos a experiência da produção de um curta-metragem com estudantes do ensino superior em uma perspectiva de autoestudo [3], lançamo-nos em questões que vivenciamos dentro e fora do processo, pois não somos os mesmos no início e fim de um projeto. Ao trazer “percepções” e “transformações” vividas em uma iniciativa com universitários novamente caímos nos campos da biografização (DELORY-MOMBERGER, 2016), pois integramos novas experiências àquelas que já vivemos em um processo de construção compartilhada da experiência, que já é, em si, uma nova experiência.

O “Eu” ou “Nós” na pesquisa biográfica, ou autoestudo, precisa ser bem definido quando buscamos compreender os paradigmas da pesquisa em educação quando associada a projetos audiovisuais ou outras áreas. Não se trata de construir uma análise a partir de uma visão unilateral e desinteressada do corpo coletivo. Pelo contrário, pesquisas voltadas ao autoestudo sempre envolvem interações humanas. Nesse sentido,

quando teorias sobre o “eu” desenvolvem a compreensão de nós mesmos em relação à nossa prática, ou de outros em relação à nossa prática, então elas se tornam interesse das pesquisas sobre o autoestudo na docência e nas práticas de formação de professores (PINNEGAR; HAMILTON, 2009, p. 12) (tradução nossa) [4].

Em uma perspectiva em que as experiências e pesquisas em educação se realizam, não “sobre” os sujeitos, mas “com” os sujeitos, sendo os próprios professores também sujeitos, compreendemos a noção em Delory-Momberger (2016) de que a pesquisa biográfica só pode ser teorizada e praticada como pesquisa biográfica em educação, na medida em que transformamos e somos transformados pelo processo e nas experiências que dele emergem.

Considerações Finais

Refletir sobre a prática educativa é um exercício que nos permite reconstruir a partir do olhar presente significados associados à experiência compartilhada. Sobretudo, é importante pontuar que a reflexão, que também se configura como experiência, parte de percepções, afetações e transformações vivenciadas no encontro do “nós” com os “outros”. Assumir que o olhar unilateral não é possível na interpretação sobre a prática nos levou a considerar alguns elementos fundamentais nos estudos aqui compartilhados, como a noção de criação na coletividade, o potencial do autoestudo na perspectiva narrativa e o potencial do audiovisual na formação de professores.

A adoção do autoestudo na perspectiva narrativa-biográfica representou uma maneira de contemplar os múltiplos significados que emergiram da experiência de produção de um curta-metragem, sobretudo pelo fato de sermos afetados por ela em nosso cotidiano de professores-criadores. O *self-study*, ou autoestudo na tradução que adotamos, considera a interação com o outro como o aspecto essencial quando o foco envolve a prática, reconhecendo que a interação ocorre no momento em que a experiência acontece, bem quando reconstruímos essa interação em nossas memórias. A interação é uma escolha deliberada, portanto, consciente em todo o processo. Olhar “para dentro” também representa olhar para o que “vem de fora”, para o contexto, para as relações construídas e ressignificações conquistadas. Daí a necessidade de um equilíbrio entre o *self* e o contexto, pois devemos considerar a historicidade de nossas percepções, tanto no momento da experiência quando em sua reconstrução presente.

Ao experienciarmos a produção de um curta-metragem com licenciandos em Química, a fim de vivermos e analisarmos as angústias e desafios experimentados por professores que desenvolvem projetos fora de sua zona de conforto, fomos, nós mesmos, provocados a nos movimentar, a olhar para fora de nossas escolhas iniciais, superar nossas certezas e viver com os futuros professores o que por nós foi

transformado em objeto de investigação. Ao mesmo tempo, quando compreendemos o evento em uma perspectiva narrativa-biográfica, constatamos que a própria noção de sujeito e objeto se dissolve na múltipla relação de interação entre os atores da produção audiovisual associada à formação de professores.

Percebemos o enorme escopo em relação às possibilidades de reflexão sobre os saberes docentes em seu desenvolvimento profissional quando são associados à produção artísticas audiovisuais, pois além de expandirem as possibilidades de abordagem nos processos de ensino-aprendizagem, provocam um novo olhar diante dos saberes docentes, sobretudo os experienciais. A ligação com a construção coletiva e a ampliação da percepção acerca da própria prática desloca nossos olhares da noção estéril de condução ou controle do processo de ensino, elevando a experiência de formação de professores à uma vivência interacional e complexa, baseada na relação com os outros e com nós mesmos.

Notas

[1] Optamos pelo uso do neologismo criado por Delory-Momberger (2016, p. 139) na medida em que ele associa os processos de autoestudo ou autobiografia a partir de um “conjunto das operações e dos comportamentos pelos quais os indivíduos trabalham para se dar uma *forma própria* na qual eles se reconhecem a si mesmos e se fazem reconhecer pelos outros”.

[2] As falas dos diretores utilizadas no artigo foram retiradas da obra “Grandes Diretores de Cinema” de Tirard (2006) por se tratar de uma coletânea de entrevistas com nomes consagrados do cinema.

[3] Usamos o termo autoestudo para traduzir a palavra *self-study*.

[4] When the theories of self increase our understanding of ourselves in relationship to our practice or the others in our practice, then They become interesting to Self-study of teaching and teacher education practices.

Referências

ASSUNÇÃO JÚNIOR, M. L. C.; PRATA LINHARES, M. M. Cinema e Experiência: criação audiovisual e construção de significados. *In*: BORGES G.; BARBOSA M. (Orgs.). **Competências Midiáticas em cenários Brasileiros: interfaces entre comunicação, educação e artes**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2019, p. 235-256. Disponível em: <<http://bit.ly/3Mq2w1A>>. Acesso em: 1 mar. 2023.

ASSUNÇÃO JÚNIOR, M. L. C.; PRATA LINHARES, M. M. Criação e Memória - o potencial da criação artística e sua permanência nas memórias de alunos e professores. **Quaestio: Revista de Estudos de Educação**, v. 23, p. 797-817, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3859>>. Acesso em: 1 mar. 2023.

BITTENCOURT, P. A. S.; ALBINO, J. P. O uso das tecnologias digitais na educação do

século XXI. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 01, p. 205–214, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9433>>. Acesso em: 2 mar. 2023.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, 2002. Disponível em: <<https://bit.ly/3FWWxgF>>. Acesso em: 2 mar. 2023.

BORGES, G.; SILVA, M. B. (Orgs.). **Competências midiáticas em cenários brasileiros**. Interfaces entre comunicação, educação e artes. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2019. Disponível em: <<http://bit.ly/3MpNB7f>>. Acesso em 1 mar. 2023.

CASTIONI, R. *et al.* Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 11, p. 399–419, 2021. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903108>>.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 1, n. 1, p. 133–147, 2016. DOI: <<https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147>>.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

DOUCET, A. *et al.* Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic. **An Independent Report on Approaches to Distance Learning During COVID19 School Closures**. Independent Report written to inform the work of Education International and UNESCO, 29 jul. 2020. Disponível em: <<http://bit.ly/3zFKJeY>>. Acesso em: 2 mar. 2023.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 2, p. 21–50, 2006. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/rpe/issue/view/1421>>. Acesso em: 1 mar. 2023.

FROMENT, F.; GARCÍA GONZÁLEZ, A. J.; BOHÓRQUEZ, M. R. The Use of Social Networks as a Communication Tool between Teachers and Students: A Literature Review. **Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET**, v. 16, n. 4, p. 126–144, 2017. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1160610.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2023.

GREENHOW, C.; CHAPMAN, A. Social distancing meet social media: digital tools for connecting students, teachers, and citizens in an emergency. **Information and Learning Sciences**, v. 121, n. 5/6, p. 341–352, 2020. DOI: <<https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0134>>.

GOMES, M. B. A Narrativa midiática: Mediações dos Acontecimentos. **Triade: Comunicação, Cultura e Mídia**, v. 5, n. 10, 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/3zF2CKV>>. Acesso em: 1 mar. 2023.

IBGE (Brasil). **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: síntese de indicadores, 2015. [Rio de Janeiro]: Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2016a. Disponível em: <<http://bit.ly/43fd7Cf>>. Acesso em: 30 nov. 2019.

IBGE (Brasil). **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal**, 2015. [Rio de Janeiro]: Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2016b. Disponível em: <<https://bit.ly/3ZLPUoh>>. Acesso em: 30 nov. 2019.

MARCONDES, M. I.; FLORES, M. A. O auto estudo e as abordagens narrativo-biográficas na formação dos professores. **Educação**, v. 3, n. 2, p. 297-306, 2014. DOI <<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.2.13331>>.

NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, D. L.; MELO, A. A. S.; CASTIONI, R. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Brasília: Ipea, 2020. (Nota Técnica Disoc n. 88/2020).

PINNEGAR, S.; HAMILTON, M. L. **Self-study of practice as a genre of qualitative research**: Theory, methodology, and practice. Berlim: Springer Science & Business Media, 2009.

RUBERTI, I.; PONTES, A. Mídia, educação e cidadania: considerações sobre a importância da alfabetização tecnológica audio-visual na sociedade da informação. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 3, n. 1, p. 21-27, 2001. Disponível em: <<https://bit.ly/43inoPx>>. Acesso em: 1 mar. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TIRARD, L. **Grandes diretores de cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.