

Todo audiovisual pode ser educativo: a comunicação sensível a partir do metáporo¹

Vanessa Matos dos SANTOS²

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, MG

Resumo

Este artigo aborda as possibilidades de um novo horizonte de pesquisa para o entendimento dos audiovisuais nos processos educativos, assumindo que, de antemão, todo audiovisual pode ser educativo e, mais do que isso, esses materiais possibilitam ao Sujeito a liberdade para sentir, para efetivamente mergulhar no sensível, despertando outras leituras além daquelas previamente previstas pelos professores e roteiristas. Desta forma, e com vistas a desenvolver este raciocínio, o artigo aborda a relação entre audiovisuais e educação e, em seguida, partindo da assunção de que o sensível proporciona uma nova forma de comunicação, aprofunda-se na comunicação como ruptura. Por fim, o metáporo, diferente do método no sentido clássico, é apresentado como uma forma de apreender os audiovisuais respeitando a dinâmica dos fenômenos tal com se processam no mundo atual.

Palavras-chave: Comunicação; Audiovisuais; Educação; Metáporo.

Introdução

Os audiovisuais tem sido utilizados como forma de proporcionar a sensação de aproximação entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, bem como para facilitar a disseminação de conceitos e para a simulação de experiências diversas. Soma-se a isso o fato de que o audiovisual permite que se pense em diferentes formas de apropriação da mensagem comunicacional, através de diferentes sentidos. Tal potencial do audiovisual tem feito com que sua utilização tenha sido cada vez mais intensa em diversos contextos. A ideia de um audiovisual educativo como sendo aquele material produzido e disponibilizado para fins estritamente educacionais, ainda que seja

¹ Trabalho apresentado no DT 6 – Interfaces Comunicacionais no GP Comunicação e Educação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Docente do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia (UFU-MG) com atuação também na Pós-Graduação. Doutora em Educação Escolar pela Unesp/Araraquara. Mestre em Comunicação pela Unesp/Bauri, Doutoranda em Meios e Processos Audiovisuais pela ECA – USP. E-mail: vanmatos.santos@gmail.com

desenvolvida com os propósitos mais nobres, tem levado a um empobrecimento e subutilização destes valiosos recursos. Assume-se, neste artigo, que todo e qualquer audiovisual pode ser educativo, superando o suposto antagonismo criado entre audiovisuais educativos x audiovisuais não educativos (podendo estes ser de entretenimento, opinativos, informativos etc).

Avançar neste enfoque pressupõe compreender que tal assunção está ligada ao pensamento ocidental que racionalizou o mundo e instaurou relações dúbias ao compreender o conhecimento como separação entre ideia e fato, sujeito e objeto, espírito e corpo, intelecto e olho. Tentar direcionar o olhar de um Sujeito para um audiovisual que foi arbitrariamente catalogado como “educativo” constitui-se em uma forma primeira de negar todo o potencial destes materiais. Estes materiais, assim como todas as coisas, se mostram em suas texturas, vieses, dobras, frestas, etc. tal como são. As coisas é que se mostram e que revelam. Partindo de uma perspectiva fenomenológica, não se assume, portanto, a perspectiva de explicar o fenômeno posto que explicar significa rotular a coisa e encaixá-la forçosamente em categorias pensadas por nós (ato artificial) e, portanto, fora do objeto (da coisa). Em vez disso, busca-se descrever o fenômeno. Descrever pressupõe “abordar o fenômeno da perspectiva do homem que o vivencia tal como ele se apresenta à consciência” (CARMO, 2000, p.22). É preciso valorizar o inconsciente, o irrefletido. Tudo aquilo que existe como conhecimento em nossa consciência passou, antes, pela nossa percepção. A sensação não obedece às normas, regras do intelecto, de forma que os atos inconscientes predominam sobre os conscientes. Não se reflete sobre tudo a todo momento. Percebe-se, antes de pensar. Sente-se, abre-se para o mundo, desabrocha-se. A reflexão é, portanto, sempre posterior à experiência vivida. Para sentir, é necessário desprender-se das regras, dos roteiros pré-estabelecidos, das amarras. Os audiovisuais apresentam o potencial de alcançar e despertar a sensibilidade e, desta forma, auxiliar na difícil tarefa de desprender-se dos sentidos pré-estabelecidos externamente. Isso acontece porque, enquanto arte, o audiovisual representa uma forma de libertação do olhar e do sentido. Ao abrir-se, o Sujeito pode enfim sentir e conhecer não porque está *externo* ao outro, mas porque *é* o outro, porque não é mais possível distinguir entre vidente e visível.

Nesta perspectiva, assume-se também que esta abertura ao outro só ocorre mediante a comunicação. Comunicação é algo muito maior, livre de materialidade. Trata-se de algo que se estabelece, entre outros aspectos, na relação com o outro, no princípio da alteridade, no movimento. Seguindo este raciocínio e buscando permitir que a Comunicação –

enquanto ciência – alcance o que Marcondes Filho (2011) chama de maioria, um espaço específico da Comunicação, é necessário admitir que a comunicação só é possível mediante a realização de um acontecimento que, por sua vez, é caracterizado pelo corte, pela ruptura que, paradoxalmente, é capaz de introduzir vida na relação porque implica numa mudança real e importante do que éramos e do que nos tornamos após essa “quebra”.

Os acontecimentos são também únicos e implicam em situações singulares que ensejam verdadeiros movimentos de liberdade. A construção de uma narrativa audiovisual calcada em uma comunicação metapórica reflete a dinâmica dos acontecimentos, sem roteiros prévios, seguindo o fluxo natural da relação.

Vistos sob esta perspectiva, pode-se assumir que os audiovisuais acabam sendo subutilizados e a catalogação “educativos” pouco tem acrescentado ao debate em prol de uma educação mais abrangente e emancipadora. Neste sentido, o presente artigo trabalha o sentido dos audiovisuais sob a perspectiva da comunicação como ruptura e do mergulho no sensível de Merleau-Ponty.

1 Audiovisuais e Educação

O potencial de abrangência dos meios de comunicação de forma geral pela educação foi desde muito cedo reconhecido e utilizado para os mais diversos propósitos, desde propagandas manipuladoras e persuasivas até objetivos mais abrangentes como a Educação. Esse reconhecimento dos meios se tornou mais evidente a partir do rádio e, em seguida, o cinema e a televisão consagraram o poder de influência e persuasão dessa forma de comunicação.

No início do século XX, pouco tempo após a invenção do cinema, filmes começaram a ser utilizados pedagogicamente nas escolas. A partir desse momento, várias pesquisas foram sendo desenvolvidas com a finalidade de verificar o potencial pedagógico dos filmes que, além de oferecerem uma nova forma de ver o mundo também possibilitavam novas formas de aprendizagem (WITTICH; SHULLER, 1979).

Aos poucos, duas correntes foram se forjando com relação à participação dos audiovisuais no processo de ensino-aprendizagem. A corrente norte-americana propagava uma concepção intuitiva do audiovisual, sendo que os principais expoentes, Wittich e Schuller, defendiam a impressão sensorial como base da aprendizagem. Enaltece-se apenas um dos sujeitos do processo: o professor. Os materiais audiovisuais precisam ser

interpretados pelos professores, sendo, portanto, recursos do professor e não necessariamente do aluno. Nesta mesma linha de raciocínio, é possível localizar os trabalhos de Kieffer e Cochran (1962), com a publicação de manuais de técnicas audiovisuais. Os audiovisuais, e o cinema como sua melhor expressão, poderiam ser eficientemente empregados se fossem ressignificados pelos professores.

A corrente francesa, por sua vez, tinha em Robert Lefranc (1980) seu principal difusor. Em muitos aspectos, a escola francesa supera a norte-americana, principalmente pelo estudo da imagem por si mesma e seus mecanismos de significação. Essa tradição fica evidente quando visualizamos que, durante muito tempo, os estudos de Teoria de Imagem eram embasados, sobremaneira, nos estudos de Roland Barthes. Ainda assim, essa corrente não conseguiu superar o aspecto de que as mensagens audiovisuais deveriam ser decodificadas pelos professores em sala de aula. Nesse sentido, pouco ou quase nenhum espaço é reservado para o aluno. É importante, no entanto, destacar os trabalhos de Dieuzeide (1965) que coloca o professor no papel de mediador, permitindo certo espaço para o aprendiz.

Até então, sendo de linha norte-americana ou francesa, os teóricos compreendiam que as mensagens seriam resultantes de processo de abstração, oriundo da sensação e da percepção. Os audiovisualistas, que também tinham tal visão a respeito da imagem, igualmente receberam duras críticas. A imagem não é a cópia – menos ainda exata – da realidade. Essa concepção foi ficando mais clara à medida que os meios de comunicação foram se desenvolvendo e os pesquisadores superavam a ideia de receptor passivo. As mensagens midiáticas começaram a fazer parte do cotidiano dos alunos e o que exigia novos estudos que revisitassem questões antigas. Apesar do questionamento acerca de como os audiovisuais poderiam ser eficientemente utilizados em sala, o foco central desloca-se para a forma ou os mecanismos que tornam a aprendizagem possível por meio das mensagens midiáticas (e aqui se inserem os audiovisuais).

No Brasil, a dinâmica de uso dos audiovisuais com propósitos educativos não foi muito diferente. Segundo Franco (2010), as projeções de imagens em movimento já haviam chegado ao Brasil em 1896. As implicações da integração entre cinema e educação já estavam postas em movimentos que apontavam a necessidade de renovação da educação escolar no Brasil, como por exemplo, o Movimento da Escola Nova, consolidado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Nesse contexto, a integração entre cinema e educação era vista como uma importante alavanca para o desenvolvimento e progresso do

Brasil. Estes movimentos, ancorados no ideal de uma educação justa e igualitária para homens e mulheres, culminaram com a criação do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE)³ em 1937. As atividades do INCE foram encerradas em 1990 após uma série de mudanças e iniciativas que pouco (ou nada) valorizavam as artes e a cultura conduzidas pelo governo Collor.

A utilização dos audiovisuais em sala de aula, no contexto brasileiro, foi marcada pela lógica da repetição e não necessariamente pelo potencial de apropriação estético que estes materiais poderiam oferecer. Os audiovisuais (e o cinema) estavam se configurando, cada vez mais, como ferramentas (no sentido puramente técnico) do professor em sala de aula. Ao aluno estava reservada a tarefa de apenas “absorver” o conteúdo exibido. A formação de professores para a utilização dos meios de comunicação em sala de aula⁴ começou a ser incentivada por diversos programas do governo federal, estadual e até mesmo alguns municipais notadamente a partir da década de 1990, quando a internet passou a possibilitar novas dinâmicas sociais, culturais, laborais e econômicas. Ainda assim, a questão de uma apropriação estética sensível parece continuar sendo ignorada para dar lugar a uma inserção midiática pautada no que Franco (2013) caracteriza como paradigma acumular/repetir.

O contexto das sociedades contemporâneas implica, necessariamente, em uma mudança nas formas de apreender o mundo e apropriar-se dele. Para a autora, não existe mais a necessidade de acumular conhecimento. Ao contrário disso, o cenário atual – marcado pela conectividade – exige dos Sujeitos novas habilidades que se traduzem no paradigma selecionar/ articular. Isso implica em saber realizar buscas e selecionar conteúdos que estão, cada vez mais, ao alcance dos dedos.

O contexto exposto até aqui permite compreender, pelo menos, no caso brasileiro, as razões que levaram ao enclausuramento da criatividade no uso dos audiovisuais em sala de aula. As propostas que envolviam o uso dessas linguagens e de seus suportes tecnológicos

³ Sobre o legado deixado pelo INCE, Franco (2010, p.14) relata que: “ao contrário de muitas iniciativas renovadoras que duram pouco e acabam sem deixar rastros, o INCE deixou uma produção de mais de 500 filmes sobre as mais variadas temáticas e nos mais variados formatos, tanto pelas criações geniais de Humberto Mauro, quanto pela integração ao seu acervo de inúmeras produções de outros cineastas”.

⁴ A temática dos meios de comunicação na sala de aula tem merecido, cada vez mais, a atenção de educadores e comunicadores. Esse movimento, no entanto, não é novo, visto que algumas propostas pioneiras já haviam sido documentadas na França, por exemplo, com Celestin Freinet que utilizava o jornal em sala de aula, definindo inclusive uma nova pedagogia para o meio de comunicação jornal escolar. O objetivo de Freinet era dar voz aos alunos e proporcionar a eles uma nova forma de expressão por meio do jornal escolar. Nesse sentido, o meio de comunicação poderia desenvolver, além da autonomia, também o senso crítico dos aprendizes. No Brasil, Paulo Freire (1987) também se dedicou a estudar a leitura crítica do mundo (e esta passa pelos meios de comunicação) como forma de alcançar o desenvolvimento da autonomia.

já vinham acompanhadas de manuais que determinavam, de antemão, divisões no tratamento dos temas, duração dos vídeos, disposição de equipamentos e arquitetura geral de forma que, essas regras “longe de sugerir à criatividade cinematográfica parâmetros produtivos, tornavam-se “camisas-de-força” empobrecedoras e determinantes da “chatice” do cinema educativo (FRANCO, 1988, p.46).

A compreensão e o respeito à natureza sensório-afetiva da linguagem cinematográfica para a associação com os temas da educação era constantemente ignorada para dar lugar à propostas que se pautavam pela repetição monológica de conteúdos. O audiovisual, neste caso, era apenas o suporte para o conservadorismo já verificado nas salas de aula. As particularidades intuitivas da linguagem audiovisual em si, que permitiriam novas apropriações e percepções eram sumariamente ignoradas.

Soma-se ao preconceito inicial de muitos professores em utilizar estes materiais em contextos educativos o fato de não existirem políticas públicas que incentivassem formação de professores para a utilização destes materiais como existia a ideia de que era indispensável haver uma produção audiovisual voltada para a educação. Só com ela seria possível associar cinema e educação.

Deslocando a discussão para o polo da produção dos audiovisuais, o que se verifica é que, principalmente em virtude das novas tecnologias e do alto índice de conectividade para o qual tem caminhado o Brasil, somos conduzidos a um contexto cada vez mais colaborativo. A emergência de novos formatos e conteúdos nem sempre contemplados com boa qualidade estética, mas com um alto índice de acessos, a exemplo de vários vídeos caseiros do *Youtube*, demonstra que existe uma imensa curiosidade por conhecer o que o outro produz, faz etc. Não por acaso, proliferam as plataformas que permitem ao usuário disponibilizar seu próprio conteúdo, haja vista os *blogs* pessoais, educacionais, profissionais etc. Interessa-nos, no entanto, apreender até que ponto, de fato, os audiovisuais comunicam algo. O cenário até aqui exposto corrobora o pensamento de que o maior desafio implicado na produção dos audiovisuais está justamente em re-pensar e apreender o fenômeno comunicativo. Botões que respondem aos estímulos são cotidianamente classificados como “interativos”, como se o simples fato de sinalizar uma ação correspondesse ao complexo processo que enseja a comunicação. Assumimos, portanto, que sinalizar não é comunicar (MARCONDES FILHO, 2010).

2 A Comunicação

Comunicação é algo muito maior, livre de materialidade. Trata-se de algo que se estabelece, entre outros aspectos, na relação com o outro, no princípio da alteridade. Seguindo este raciocínio e buscando permitir que a Comunicação – enquanto ciência – alcance a maioridade, como diz Marcondes Filho (2011), é necessário entender que o específico da comunicação só é possível encontrar mediante a realização de um "acontecimento" que seja capaz de realizar um corte, uma ruptura que, paradoxalmente, introduza vida na relação ao encaminhar uma mudança radical no que éramos e no que nos tornamos após essa "quebra". Os acontecimentos são também únicos e implicam em situações singulares que ensejam verdadeiros movimentos de liberdade.

A construção de uma narrativa audiovisual que favoreça uma comunicação metapórica deve refletir a dinâmica dos acontecimentos, sem roteiros prévios. Essa dinâmica foi expressa, ainda que não com este nome, em "Crônica de um verão"⁵ quando Edgar Morin e Jean Rouch desenvolveram um audiovisual que se desenrolava com base em uma única pergunta feita para diferentes Sujeitos. As respostas e as discussões estão (e estavam) calcadas em uma ótica metapórica.

Nesse sentido, essa lógica enseja uma nova dinâmica de pesquisa científica que, diferente de uma visão polarizada entre objetividade e subjetividade, emissão e recepção, significação e sentido, ocorre no "entre" (MARCONDES FILHO, 2010). Assumir essa visão implica assumir que a comunicação se processa no durante, numa lógica que busca atingir o sensível, o único, o irreproduzível de cada experiência.

Em situações educacionais, os audiovisuais são geralmente utilizados para dinamizar o aprendizado e, não raro, também são utilizados como potencializadores do processo comunicacional. Entretanto, a comunicação pode estar muito distante dali. A constante busca pelo "formato ideal" criou uma situação que não privilegia a execução de propostas comunicacionais efetivas, mas sim fórmulas prontas alinhadas com os progressos técnicos do momento. Tanto esta situação é real, que muito tem sido despendido financeiramente em projetos audaciosos do pronto de vista tecnológico que pouco ou nada alteram na realidade do Sujeito. Há ainda materiais que sequer conseguem atingir os objetivos pedagógicos propostos porque ignoram o sentido básico da relação.

É preciso considerar que existe um ponto intangível na compreensão dessa

⁵ Chronique d'un été (1960) documentário realizado em Paris-FR por Edgard Morin e Jean Rouch e que se tornou referência do chamado "cinema verdade".

problemática que diz respeito justamente à identificação do sensível e culmina na necessidade de causar uma ruptura, uma quebra. É preciso tocar o Sujeito, mexer e alterar algo em sua estrutura afetivo-cognitiva para estabelecer a comunicação genuína, efetiva. Interessa-nos aqui, especialmente, a concepção de comunicação assumida por Marcondes Filho (2010). Ao invocar o modelo emissor – receptor, o autor menciona que o primeiro é capaz de emitir sinais que só se efetivarão em comunicação a partir do ponto de vista do receptor.

Um filme ou um recurso audiovisual educativo pode comunicar algo se literalmente desestabilizar o sistema do Sujeito, se provocar a reflexão e fizer com que ele saia do lugar comum. O audiovisual, neste sentido, além de permitir uma experiência estética renovadora, também possibilita o exercício da alteridade, da reorganização de si mesmo.

Assumir esta perspectiva pressupõe, em consequência, apreender que a comunicação não pode, portanto ser massificada, de um único e amplo significado. O significado, por sua vez, está ligado a uma concepção semiótica. Aqui, estamos tratando do sentido que se forma junto com o Acontecimento comunicacional. Este, por seu turno, é único e nenhum ser humano pode transferi-lo, pois apenas ele – Sujeito que experiencia a comunicação, a vivência com a alteridade, é capaz de saber a amplitude da provocação que o acontecimento lhe causou.

2.1 O metáforo

Diferentemente da pesquisa clássica ou tradicional, a pesquisa que assume a comunicação como um Acontecimento pressupõe a necessidade de re-escrever os caminhos e revisitar os temas em função do novo contexto, mas sobretudo, em função do momento. A comunicação se passa neste momento, no durante, no entre. Assim, a ideia de métodos pré-estabelecidos e constantemente aplicados, facilmente reproduzíveis, não cabe na perspectiva da compreensão dos audiovisuais.

Essa assunção fica mais evidente quando compreendemos a afirmação de Marcondes Filho (2008, p.151-152), para quem a comunicação deve ser sentida, vivida. Para ele, “‘Sente-se’ a comunicação, é preciso participar dela para investigá-la, não existe investigação a posteriori, nesse caso ela é história, sociologia, antropologia, estudo de algo passado, portanto, morto”.

O “vivo” está justamente na ausência de um método fixo, definitivo, fechado,

asséptico. Ao pesquisador cabe descobrir formas de olhar e estudar o objeto que, nesta perspectiva, não será esgotado. A compreensão do objeto reside em um momento, em um contexto. Quantas vezes se olhe para o mesmo objeto, tantas vezes será preciso reconstruir e redescobrir formas distintas de observá-lo. A mente precisa estar aberta para os movimentos constantes do mundo. Tais movimentos são únicos e irreproduzíveis, passíveis de percepções que também serão únicas.

Nesse sentido, mais que a mera recepção de conteúdos por meio dos órgãos dos sentidos – visão típica do empirismo – interessa-nos destacar a percepção no sentido defendida por Merleau-Ponty. Para ele, a percepção não é uma representação fria apreendida pelos órgãos dos sentidos. Igualmente, a percepção em Merleau-Ponty é um acontecimento da existência, com características corpóreas. A percepção está calcada na experiência se um e, Sujeito que olha para o objeto, sente-o, torna-se parte dele. O corpo, por sua vez, realiza a percepção no movimento. A imobilidade o deixa confuso, atrofiado, preso (MERLEAU-PONTY, 1994).

Ao direcionarmos nosso olhar para o objeto, colocamo-nos na posição de quem deseja habitar o objeto, de forma que “as sensações aparecem associadas a movimentos e cada objeto convida à realização de um gesto, não havendo, pois, representação, mas criação, novas possibilidades de interpretação” (NÓBREGA, 2008, p.142). A obra de arte, neste sentido, é o local que possibilita frestas para experiências perceptivas mais intensas. Neste sentido, importa ter clara a noção de visível e invisível em Merleau-Ponty. Para o filósofo, é importante também o espaço dos vazios, visto que estes também são constituintes do todo e são capazes de despertar no sujeito sensações diversas.

Para Merleau-Ponty, os objetos, as coisas só existem na medida em que o Sujeito os percebe. A percepção, por sua vez, não pode ser concebida de acordo com os ditames da ciência. A percepção é sentida e não existem métodos prévios estabelecidos para tal, não existe um caminho a ser trilhado. O sujeito percebe, o sujeito sente de sua forma, de sua maneira. Isto posto, o audiovisual só vai existir se o Sujeito assim o perceber. Tal percepção, por sua vez, só é possível mediante o mergulho no sensível, abertura. Para Merleau-Ponty, não há como observar o fenômeno de fora. A percepção só se processa à medida que o Sujeito passa a fazer parte do objeto e com ele mistura-se, não sendo mais possível separar quem toca e quem é tocado. O ser é o mundo e o corpo se dissolve na carne no mundo porque dele é parte integrante.

O audiovisual tem a propriedade de atingir camadas mais profundas do ser humano

e possibilitar formas outras de aprendizado que não apenas aquele que foi planejado pelo professor. A percepção é individual e intransferível. Não se empresta a percepção para o outro. Desta forma, perceber é uma conquista e todos os Seres são capazes desta conquista mediante a liberdade do espírito.

Observar estes movimentos pressupõe compreender a comunicação como ruptura que leva ao salto qualitativo. O audiovisual, portanto, pode ser percebido pelo outro à medida que é capaz de comunicar algo, à medida que consegue tocar o Sujeito. No que se refere ao pesquisador destes fenômenos, não se objetiva compreender, mas apreender. Nem tudo pode ser compreendido, posto que repousa na subjetividade, no mundo sensível. Fica claro, portanto, porque a concepção clássica de método não oferece mecanismos de apreensão destes fenômenos. Enquanto o método aprisiona, o metáforo liberta o pesquisador para também sentir e capturar o acontecimento.

O pesquisador do metáforo precisa, também, despir-se de um pensamento pré-estabelecido e estar aberto para observar os movimentos do novo, assumindo um papel de espectador do mundo (DANTAS, 2012). Este espectador, em sendo parte do mundo, também é o mundo e é atravessado por linhas, vetores e sensações únicas em situações únicas. O corpo, neste caso, precisa estar aberto, inacabado para ter condições de ser atravessado pelo novo e permitir novas construções (MERLEAU-PONTY, 1994). A relação constrói o objeto e não o contrário. A base é o acontecimento comunicacional que, por sua vez, pode ser compreendido pelas características de novidade, efemeridade, movimento e imprevisibilidade.

Se por um lado a aceção do metáforo possibilita pesquisas antes impossíveis sem essa visão, por outro também impõe desafios de um objeto que não é controlado. Ou seja, “o objeto não é conhecido nem conceituado; não permanece por muito tempo; não está parado, estacionado ou ‘congelado’; e não avisa quando irá acontecer novamente” (MARCONDES FILHO, 2008, p.1). Ainda assim, existem formas de operacionalização do metáforo, terminologia utilizada em substituição à “método” que enseja um caminho determinado que deve ser seguido. O metáforo, por seu turno, opera pelos poros, um espaço, uma passagem que me permite visualizar o Acontecimento comunicacional que, por sua vez, deixa-se ver. O pesquisador não visa apreender, capturar ou dissecar. Ao contrário disso, ele busca vivenciar e sentir o fenômeno.

O pesquisador do metáforo conta, portanto, não com um método específico, mas sim com formas de operacionalização que se traduzem, em essência, em linhas mestras que

norteiam a postura do pesquisador mediante o objeto em questão. Sua busca não é o significado, mas sim o sentido, o sensível que só é despertado diante de uma comunicação de ruptura. O Acontecimento, condição essencial para que isso ocorra, não tem um sentido, mas ele é um sentido, isto é, ao estudar o acontecimento, estamos colocando em cena o acontecimento como um todo, no momento em que ocorre, independentemente de sua duração. O pesquisador, nesta perspectiva, pode (e deve) se abrir ao fenômeno, desprovido de amarras metodológicas. Sua sensibilidade, seu olhar e sua abertura para pensar em movimento são essenciais para mergulhar em uma pesquisa metapórica. É requerido do pesquisador do metáporo uma grande habilidade para narrar e registrar os acontecimentos. A linguagem, neste caso, pode ser um entrave, vez que nem tudo que se vivencia pode ser expresso em palavras, textos etc.

É preciso estar aberto para a apreensão instantânea do fenômeno. Esta necessidade repõe a importância da intuição intelectual, ou seja, “fatos que antecedem e que sucedem a intuição sensível” (MARCONDES FILHO, 2010, p. 254). A intuição intelectual pode ocorrer antes ou após a intuição sensível, de acordo com o objeto em questão. Isso vai depender da temporalidade metapórica definida por Marcondes Filho (2010, p. 254) como “uma temporalidade estendida marcada pelos picos de êxtase”. Esses picos correspondem à intuição sensível e correspondem ao momento da virada, ao momento de ocorrência do fenômeno que justifica a afirmação de ocorrência da comunicação genuína que possibilita a ruptura e a marca de algo que atravessa o Sujeito, que rompe, que violenta, que choca.

Esta virada, a transformação que choca, violenta, pode acontecer nos primeiros instantes da relação como no caso de uma emoção forte ou mesmo no cinema, e os efeitos serão sentidos em momentos posteriores. Neste caso, a intuição intelectual se processa no depois, de modo que algo permanece ressoando no Sujeito, transformando-o após a exibição de uma obra cinematográfica por exemplo. Mas, em situações educacionais, o sentido é diferente:

Na vivência educacional, por exemplo, as informações são jogadas formando a intuição intelectual, até que num momento, ocorre a intuição sensível, que cria o sentido, portanto, o pico intuitivo ocorre no final, quando as mudanças se manifestam pela persistência e continuidade de elementos (DANTAS, 2012:12).

Os audiovisuais tem o potencial de possibilitar picos de êxtase tanto no início (enquanto obra cinematográfica) quanto no final (enquanto processo educativo) da relação. Daí sua importância e necessidade de investigação sob um novo viés que permite compreendê-los como mais que elementos técnicos no caso do ensino. Além do mais, trata-

se de uma iluminação e ponto de resistência para romper com a lógica fria de produção e veiculação desses materiais. Na década de 1980, Franco (1988) já denunciava a “chatice” dos audiovisuais educativos. Talvez esta seja a possibilidade de apreender o que de fato toca e estabelece comunicação nestes materiais tão caros à educação, possibilitando formas outras de percebê-los e efetivamente senti-los em suas tessituras, dobras, formas, vieses e sombras.

Considerações finais

A investigação metapórica consiste em sentir, vivenciar e registrar. Deixar-se contaminar pela intuição sensível que marca o Acontecimento. Abre-se, portanto, uma fresta que permite ao pesquisador registrar elementos outros que antes eram ignorados pela lógica metodológica rígida.

Por não ter passos fixos, o diferente não precisa (e nem deve) ser ignorado. Ao contrário disso, ele auxilia na compreensão do fenômeno. O procedimento de estudo das investigações dos acontecimentos comunicacionais deve se deter ao exame de sua própria ocorrência. Não existe uma concepção de meta a ser alcançada ou caminho a ser percorrido. Conceber a investigação da Razão Durante, por meio do metáforo, liberta o pesquisador para o exercício do olhar e resgate de sua própria subjetividade. O saber é sempre provisório e o percurso é eterno. O território é liso, caracterizado pelo encontro único de fios, linhas e vetores num ponto único da existência dos seres. Por esta razão, diferentemente do que apregoavam as teorias clássicas, a comunicação não é algo que possa ser transferido, compartilhado, comungado por todos. É preciso que exista um momento específico de abertura entre os seres. Nesse momento específico, que não pode ser congelado – ele se dá no durante, no entre – é possível sentir o Outro, apreender o inapreensível, superar a lógica do corpo material para atingir um clímax mais profundo, eclipsando-se no imaterial. O objetivo da identificação do acontecimento não é apreender ou compreender. Trata-se, antes, de vivenciar algo radicalmente novo que é capaz de possibilitar saltos qualitativos na relação, possibilitando identificar e descrever um acontecimento que, por sua vez, deixa-se ver e observar numa única ocorrência.

Durante muitos anos o potencial dos audiovisuais (o cinema, por excelência) para a educação foi considerado refém da alcunha “educativo”. Essa designação estava (e em muitos países ainda está) ligada a um material produzido com fins específicos,

acompanhado de um manual de uso ou estratégias pedagógicas. Essa concepção, formatada e antiquada, revela, na verdade, propostas que muito mais aprisionam do que libertam a criatividade humana.

Vale destacar que, no contexto brasileiro, Franco vem desenvolvendo, há cerca de 40 anos, a concepção de que qualquer audiovisual pode ser educativo, não dependendo de uma ideia formatada, previamente pensada e já fechada. O aspecto educativo reside, pois, na relação única que se estabelece na exibição de um audiovisual, corroborando a assertiva de que “o que é educativo não é o filme, o cinema. Educativo é o momento de conexão entre o espectador e o filme. O que pode resultar dessa interação vai depender do estado do espectador, do momento psicológico e emocional em que ele está” (FRANCO, 2013).

Ao espiar (colocar-se como espectador de uma obra), o Sujeito sofre transformações e isso é educativo. Não importa quantas vezes se assista a um filme, a obra é sempre nova, pois que “a alma do homem e da sociedade são revisitadas e reinterpretadas em cada exibição” (FRANCO, 2013).

Nesse sentido, o audiovisual proporciona uma descoberta do próprio Sujeito, num movimento que pode culminar em um Acontecimento comunicacional que enseja um salto qualitativo tanto do ponto de vista comunicacional quando educativo. No que se refere à pesquisa envolvendo os audiovisuais educativos, a proposta do metáforo possibilita uma abertura nunca antes visualizada: o pesquisador pode ser sensível e perceber o fenômeno, o Acontecimento comunicacional quer seja durante uma exibição ou mesmo durante a produção de um material educativo. A transformação aqui ocorre tanto para quem produz quanto para quem é espectador desses materiais. Não se trata, portanto, de uma produção fria ou mesmo datada cronologicamente visto que “as grandes e eternas obras cinematográficas, quanto mais antigas possam ser ou futuristas pareçam, tem um tom de obra filosófica audiovisual, pois nos dão estímulo para pensar e compreender o passado e o futuro” (FRANCO, 2013). Cabe, portanto, a constatação de que a afirmação da autora estabelece conexão direta com o objetivo maior da Educação que é possibilitar ao homem, iluminado pela compreensão de seu passado e futuro, vislumbrar e experienciar a liberdade do Ser.

Referências

CARMO, P. S. **Merleau-Ponty**: uma introdução. São Paulo: Educ. 2000.

DANTAS, E. Apresentando o Metáforo, o meio de estudar a comunicação como Acontecimento. **Anais do X Congresso da LUSOCOM – Comunicação, Cultura e Desenvolvimento**, 2012.

DIEUZEIDE, H. **Les Techniques audio-visuelles dans l'Enseignement**, col. Nouvelle Encyclopédie Pédagogique, Paris, Presses Universitaires de France, 1965.

FRANCO, M. **O cinema jamais foi mero entretenimento**. Entrevistador: Marcus Tavares. Ouro Preto-MG. Disponível em: <http://www.revistapontocom.org.br/entrevistas/o-cinema-jamais-foi-e-ou-sera-mero-entretenimento> Acesso em 2 setembro de 2014. Entrevista concedida à Revista Pontocom.

FRANCO, M. Hipótese-cinema: múltiplos olhares. In: **Revista Contemporânea de Educação** – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. RJ., v.5, n.9. janeiro/julho 2010 Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/artigos/> Acesso em: 9 nov 2012, 2010.

FRANCO, M. Linguagens audiovisuais e cidadania. **Comunicação & Educação**, São Paulo, (91: 32 a 35, maio/ago), 1997.

FRANCO, M. Cinema e educação. In: **Imagem/Tecnologia/Educação**, nº 1, ago/out de 1989, p. 46-9, 1989.

FRANCO, M. **Escola audiovisual**. Tese (Doutorado em Artes). Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1988.

KIEFFER, R. E.; COCHRAN, L. W. **Manual of audio-visual techniques**. Prentice-Hall, 1962.

LEFRANC, R. **Las técnicas audiovisuales al servicio de la enseñanza**. Buenos Aires: El Ateneo, 1980.

MARCONDES FILHO, C. **Para entender a comunicação**: contatos antecipados com a nova teoria. São Paulo: Paulus, 2008.

MARCONDES FILHO, C. **Princípio da razão durante**, vol.III, tomo 5, "O conceito de comunicação e a epistemologia metapórica". São Paulo, Paulus, 2010.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORIN, E.; ROUCH, J. **Crônica de um verão**. (filme / obra cinematográfica), 1961.

NÓBREGA, T. P. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, 13, 141-148, 2008.

WITTICH, W. A.; SCHULLER, C.F. **Instructional technology:** its nature and use. 6^a ed.
Harper & Row Publishers, 1979.